

# A LINGUAGEM ORAL E AS CRIANÇAS- POSSIBILIDADES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Silvana de Oliveira Augusto

ISE Vera Cruz - Instituto Avisa lá  
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

**Resumo:** O texto questiona a ideia natural de desenvolvimento da fala em contraposição a autores que assumem o papel do outro na produção de discursos. Para compreender a dimensão do trabalho a ser feito com a linguagem oral na escola, é importante ao professor conhecer como as crianças aprendem a falar e a se comunicar, e qual é o papel do outro tanto na aquisição de linguagem pela criança pequena, quanto na construção dos diferentes discursos em processo na organização do pensamento infantil, bem como quais são as implicações pedagógicas decorrentes desse conhecimento. Defende-se neste texto uma maior intencionalidade pedagógica no trabalho com a linguagem oral no cotidiano da educação infantil, por meio do planejamento de algumas práticas, como conversar, narrar, brincar e comunicar-se. Tais atividades podem se constituir como eixos fundamentais da organização do trabalho com a linguagem oral na escola, pois em todos os casos, não faltam oportunidades para aprender e elas contribuem para a construção de um ambiente mais falante na escola.

**Palavras-chave:** Educação infantil, Linguagem oral, Aquisição de linguagem, Desenvolvimento infantil.

Embora a linguagem oral esteja presente no cotidiano das instituições de educação infantil, nem sempre é tratada como algo a ser intencionalmente trabalhado com as crianças. É muito comum que se pense que o desenvolvimento da fala é natural, portanto, não exige do professor uma atenção especial. Mas, não é isso o que ocorre. Embora, de fato, o desenvolvimento orgânico do aparelho fonador cumpra um papel importante na conquista da fala, isso não é tudo, pois as formas de comunicação são sempre culturais.

Para compreender a dimensão do trabalho a ser feito com a linguagem oral na escola, é importante conhecer um pouco mais sobre como as crianças aprendem a falar e a se comunicar, o papel do outro tanto na aquisição de linguagem pela criança pequena, quanto na construção dos diferentes discursos e quais são as implicações pedagógicas decorrentes desse conhecimento.

## O PAPEL DO OUTRO NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM PELA CRIANÇA

Todo contato que a criança estabelece com o mundo é sempre mediado pela linguagem (VYGOTSKY, 1985; 2002). A relação da criança com a linguagem supõe uma relação com o outro, no caso da creche ou da escola, é o professor que representa esse outro por meio da língua que apresenta às crianças. Então, faz-se necessário refletir sobre o modo, por meio do qual se efetiva essa interação.

Diferente do que muitos pensam, a aprendizagem de uma língua não é apenas natural. Embora haja, de fato, um desenvolvimento orgânico do aparelho fonador, isso não é tudo! Para falar, é preciso compreender como funciona a linguagem e como se expressar nesse sistema. Isso só é possível para a criança pequena, pela mediação do adulto. É a interpretação do adulto que constitui significação à fala e, desse modo, sustenta a produção de discurso da criança. Nesse sentido, pode-se dizer que o adulto é a “[...] instância da língua constituída” (LEMOS, 1998).

Por exemplo, todas as crianças do mundo pronunciam mais ou menos as mesmas vocalizações, provenientes de movimentos dos músculos da boca e da projeção do som. Esses balbucios, desse modo como são pronunciados, não significam nada. Mas, quando a mãe escuta seu bebê e responde a ele amistosamente, institui com a sua atitude o sentido desse primeiro balbucio: mamãe. Ao expressar-se diretamente com a criança, o adulto empresta palavras à criança, atribui sentido aos seus balbucios e, com isso, explicita para ela como funciona o discurso em nossa língua. “Captura” seus gestos e expressões, entretecendo-os com as suas próprias palavras, criando assim um lugar para a criança como sujeito falante no mundo.

## O PAPEL DO OUTRO NA CONSTRUÇÃO DOS DIFERENTES DISCURSOS INFANTIS

O papel do outro em sua *atitude responsiva* (BAKHTIN, 1997) é fundamental ao longo de toda a vida, pois toda a comunicação se faz na interação. Bakhtin questiona a proposição tradicional da linguística de seu tempo que concebia o papel do emissor de modo distinto do receptor. Para ele, é impossível pensar a palavra senão na interação. Não se trata mais de entender como a mensagem sai de um emissor e chega a um interlocutor, mas, sim, compreender como se dá o processo de construção de significado na interlocução:

O desejo de tornar seu discurso inteligível é apenas um elemento abstrato da intenção discursiva em seu todo. O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se nele, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo de uma cadeia muito complexa de outros enunciados. (BAKTHIN, 1997, p. 291)

Muitos fatores estão em jogo nessa construção, além da atitude responsiva, também se considera o grau de opacidade das palavras. As palavras, embora tenham seus *significados* socialmente aceitos e compartilhados por todos os falantes de uma dada língua, não são transparentes porque não possuem o mesmo *sentido* para todas as pessoas. O sentido é construído pela interação do sujeito com seu interlocutor e tantos outros cujas vozes que se apresentam nos diferentes discursos que nos cercam. Para Bakthin, a linguagem é produto da interação de sujeitos históricos, portanto, todo discurso é interdiscursivo, atravessado por outras vozes. Nessa perspectiva, produzir discurso pressupõe a apropriação dos discursos sociais (BAKTHIN, 1997). Esse conhecimento é fundamental ao professor que deve ver na sua atitude responsiva, as condições necessárias à comunicação das crianças.

## AS CARACTERÍSTICAS DO PENSAMENTO SINCRÉTICO

O papel do adulto na mediação dos discursos é fundamental, como vimos. No entanto, ao comunicar-se com o outro, o professor encontra ali um sujeito cujo pensamento tem características próprias e não segue a mesma ordem da racionalidade do mundo adulto. Nesse encontro vemos, por um lado, o professor tentando se fazer entender e, do outro, as crianças, pensando o mundo com os recursos que lhes são próprios. O pensamento da criança, diferente do adulto, é fortemente marcado pelo sincretismo:

Wallon identifica o sincretismo como a principal característica do pensamento infantil. Usual na psicologia, o adjetivo *sincretico* (grifo do autor) costuma designar o caráter confuso e global do pensamento e percepções infantis. Segundo nosso autor, esta globalidade está presente em vários aspectos da atividade mental, que percebe e representa a realidade de forma indiferenciada. No pensamento sincretico encontram-se misturados aspectos fundamentais, como o sujeito e o objeto pensado, os objetos entre si, os

vários planos do conhecimento, ou seja, noções e processos fundamentais de cuja diferenciação dependem os progressos da inteligência. No sincretismo tudo pode se ligar a tudo, as representações do real (idéias, imagens) se combinam das formas mais variadas e inusitadas, numa dinâmica que mais se aproxima das associações livres da poesia do que da lógica formal.

*Fabulação, contradição, tautologia e elisão* são alguns dos fenômenos típicos do pensamento sincretico, minuciosamente descritos na análise walloniana. (GALVÃO, 1995, p. 82, grifo do autor)

Assim, vemos que muitas das expectativas de organização da linguagem e do pensamento, pautados pela lógica dos adultos, não podem ser atendidas pelas crianças. Saber sobre os aspectos teóricos da questão, o papel do outro na aquisição da linguagem pela criança e na construção dos diferentes discursos infantis, além do reconhecimento das características sincréticas do pensamento infantil, permitem ao professor melhor orientar algumas situações comunicativas que devem estar presentes entre as práticas da educação infantil. Vamos conhecer algumas delas?

## COMUNICAR-SE NO COTIDIANO

A comunicação oral, nas mais diversas formas de expressão, formal ou informal, oportuniza às crianças uma imersão na expressividade da sua língua. Desde muito cedo, antes mesmo de entrar na creche ou na escola, as crianças demonstram interesse em compreender os atos dos adultos nas práticas comunicativas. Um bebê, por exemplo, já distingue, por meio das expressões e da entonação, quando os adultos conversam entre si ou com ele, quando contam ou quando leem uma história. As palavras, seus significados e os modos de dizer são fonte da curiosidade da criança pequena que inicia aí sua entrada no mundo da representação.

Sabe-se, hoje, que o bebê nasce com capacidade para ser um sujeito falante em qualquer língua e que pode compreender, de um modo próprio, o que se passa ao seu redor antes mesmo de desenvolver a fala. Por isso, não precisamos esperar que os bebês se tornem maiores para conversar com eles, apresentar-lhes o mundo. Pelo contrário, as oportunidades de ouvir e participar de situações comunicativas no cotidiano ampliam as referências para que aprendam os usos da linguagem. Os bebês observam muito como falamos com eles, nossas expressões e gestos quando estamos bravos ou felizes, oferecendo algo ou pedindo, perguntando ou respondendo etc. E de tanto nos observar, passam a nos imitar e, também, uns aos outros na tentativa de se comunicar.

É muito importante observar o modo como nos relacionamos com os bebês e como eles respondem as nossas ações. Olhar nos olhos, por exemplo, é uma condição da comunicação do bebê. Todos os momentos são propícios para isso: na hora de recebê-los no colo, ao início do dia; durante as refeições; ao longo das atividades; nas brincadeiras etc. Observar as crianças, ouvir seus balbucios, assumindo uma atitude responsiva devem ser práticas da comunicação cotidiana dos professores desde os berçários. Nessa comunicação, que ainda não é estabelecida por meio de palavras, é preciso decodificar outros sinais: balbucios, gestos, expressões faciais, entonação e modulação da voz. Isso é um cuidado que o professor deve ter ao se comunicar com a criança. Tal atitude deve estar presente em todas as demais práticas cotidianas de linguagem da educação infantil, como se vê a seguir.

## BRINCAR COM OS TEXTOS ORAIS

A língua também oferece às crianças experiências nas quais brincar com as palavras é a função prioritariamente exercida pelo falante. Por trás das letras das tradicionais cantigas e brincadeiras, expressam-se vozes antigas, que séculos já acalentaram, ninaram, encantaram. Em seu uso cotidiano, o papel comunicativo desses textos é menos importante do que a ludicidade das rimas que tanto entretêm os pequenos. Brincar com as palavras é motivo de diversão para as crianças, não é por acaso que as crianças, na educação infantil, entram em contato com esse verdadeiro acervo popular. Repetir as parlendas, cirandar ao som das cantigas de roda, desafiar os amigos com as adivinhas e a si próprio com os trava-línguas são apenas exemplos do uso que as crianças tradicionalmente fazem desse imenso repertório oral. Nesses jogos, elas brincam com as rimas, a cadência das palavras, associações de ideias em um processo de significação de sentidos do qual o adulto, mais uma vez, é peça-chave.

Possuir um bom repertório de brincadeiras tem para a criança o peso de uma importante bagagem que ela carregará ao longo de toda a passagem pela educação infantil, de onde poderá sempre sacar a garantia de bons momentos para compartilhar. Por esses motivos, o trabalho com o repertório de brincadeiras e textos orais pode ser um ótimo começo para as crianças que ingressam na creche ou na escola.

O professor interessado em desenvolver projetos com essa temática não encontrará muitas dificuldades, pois a tradição oral brasileira é privilegiada pelo seu vasto repertório de textos orais e brincadeiras cantadas, tão conhecidas por todos nós que já brincamos na infância e, quem sabe por isso mesmo, podemos ensinar às crianças. Mais tarde, esses textos sabidos de cor, constituirão mais uma fonte de informação para a criança que busca compreender como a fala se relaciona com a escrita, principal dúvida de quem começa a ler por conta própria.

## PRODUZIR NARRATIVAS

Além do trabalho com as quadrinhas, parlendas e brincadeiras cantadas, a educação infantil também deve zelar pela expressão oral das narrativas infantis desde muito cedo, utilizando-se para tanto de um momento privilegiado da jornada diária que é a roda de histórias.

A roda de histórias talvez seja a atividade mais comum nas rotinas de educação infantil e isso tem um sentido. De fato, as histórias estão ligadas às crianças há muito tempo. O ato de ouvir histórias é, em si, carregado de significados antigos, vindos de muitas gerações passadas. No Brasil, por exemplo, o hábito de contar histórias às crianças sempre existiu na tradição de muitos povos indígenas. Os mitos e lendas contados pelos mais velhos serviam para educar as crianças e explicar os mistérios da natureza, da origem dos homens e do mundo. Além dos índios, também os negros que chegaram ao Brasil nos transmitiram um rico repertório de histórias. Essas histórias que, hoje, também são nossas, porque nos foram contadas, estão registradas nos livros como um patrimônio para as futuras gerações.

As narrativas contadas pelo professor, na educação infantil, são a base para a construção das histórias das próprias crianças. Essa construção se dá pela interação com o mundo, representado pelo adulto, mediado pelo uso da linguagem. Em estudo sobre o desenvolvimento narrativo na criança, Perroni (1992) assume o papel preponderante da interlocução na constituição da criança como narradora. Ela aponta três fases do desenvolvimento desse discurso, partindo de uma produção bastante apoiada no discurso do adulto até chegar a uma produção mais autônoma.

Na primeira fase do percurso narrativo, a presença do adulto é fundamental em duas situações: no momento de contar histórias e no jogo de contar. Na primeira situação, a criança pequena assume o papel de ouvinte, apenas. Na segunda, ela se apóia no discurso do adulto que, por meio de suas perguntas, vai sustentando a costura das ideias das falas, compondo uma protonarrativa. Até os três anos, na segunda fase, a criança se emancipa da fala do adulto, passando a utilizar recursos como a colagem de trechos de histórias de ficção conhecidas ou memorizadas, e combinações livres de relatos de experiência pessoal. Tais produções também são típicas do pensamento sincrético que marca o pensamento da criança nessa idade. E, finalmente, na terceira fase, a criança narra autonomamente, reconhecendo-se a si própria como locutora e o papel do outro. (PERRONI, 1992).

Pelo exposto, podemos inferir que o papel do professor é fundamental para assegurar a construção da narrativa. Ainda que os bebês não possam falar com suas próprias palavras, é importante que o professor conte a eles as mais belas histórias. Além disso, deve também organizar situações que promovam a progressiva apropriação das primeiras protonarrativas.

Com apoio em livros, fantoches ou caixa de histórias, o professor pode iniciar uma história e compartilhá-la com a criança, propondo perguntas que lhe sirvam como roteiro para contar um trecho a mais, completando assim a narrativa do professor. Promover rodas de contadores de histórias entre diferentes turmas pode ser interessante para as crianças maiores que encontrarão em seus novos interlocutores o desafio necessário para contar sozinha uma história inteira, do início ao fim.

Além da roda de história, também os momentos de brincar de faz de conta são importantes contextos para a construção de narrativas, e esse é mais um dos motivos pelos quais os professores precisam alimentar o repertório de possíveis para as brincadeiras das crianças, propondo enredos que vão além das mais típicas brincadeiras de casinha ou escritório, por exemplo. Brincar de princesa, de viver aventuras no deserto das mil e uma noites, de astronauta, entre outros, são apenas alguns dos exemplos que podem ser explorados nos parques das creches ou escolas.

Parte da produção de narrativa das crianças também acontece em outro momento do dia que é a roda de conversa.

## CONVERSAR

Conversar com as crianças deveria ser uma atividade diária. Mas, nem sempre isso ocorre. Muitas vezes, os professores utilizam a roda de forma artificial, desprovida dos propósitos sociais de uma real situação de comunicação, pois conduz atividades como: dar recados, informações etc. Nas salas dos menores, é comum imperar o silêncio ou falas muito estereotipadas e infantilizadas, afastando os bebês do contato com a linguagem em toda a sua complexidade. A roda de conversa é usada, muitas vezes, como meio de apresentação de assuntos, de instrução do professor para uma atividade ou para as etapas de trabalho de um projeto, mas a comunicação quase sempre fica centrada na fala do adulto, restando à criança o lugar de ouvinte, tantas vezes respondendo em coro.

A dificuldade dos professores em ajudar as crianças na participação ativa de uma conversa se explica, em parte, pelo desconhecimento do modo próprio como a criança pensa e da própria conversa como algo a ser aprendido na cultura, já que ninguém nasce sabendo conversar. As análises de alguns exemplos a seguir mostram o quanto as crianças podem aprender, conversando entre elas, com a ajuda do professor.

O trecho descrito a seguir se passa entre crianças de dois anos e meio em uma creche de São Paulo:

- O peixe anda? Nada? – perguntou a professora.
- Assim, ó, disse a Evelin, mexendo o bumbum pra frente, pra trás, com os braços ao lado do corpo, simulando os movimentos do nado.
- Peixe tem braço? – perguntou outra criança.
- Não, tem uma asinha, assim ó – disse Carol Lacerda com as mãozinhas abanando - ele faz assim – imitou de novo o jeito de respirar, com a boca em biquinho.
- Tem que tirá toda a água agora, pra eles comê. – disse Lorraine.
- Olha lá, tá saindo linha! – disse Carol, apontando para as fezes do peixinho.
- Eles voam na água – disse Renan.
- Eles vão sair! Fecha! Fecha! – gritou Evelyn, assustada.
- Olha, a planta abre, por que ela abre? – retoma Carol Lacerda - Tá embaixo, no chão. Vai dormir?
- Olha o olho, ele fecha o olho? – pergunta Aline. (AUGUSTO, registro pessoal de trabalho).

Essa é uma conversa típica de crianças pequenas. Vemos o papel do movimento e da gestualidade apoiando a construção de sentido quando, por exemplo, as crianças simulam os movimentos do nado. Também é característico o sincretismo que se nota nas associações entre as manifestações do peixinho e os próprios modos de ser das crianças pequenas: elas querem saber se eles dormem, se fecham os olhos, se comem. É com base nessa associação que Lorraine infere um procedimento: ora, se eles comem, deve ser necessário tirar toda a água do aquário, como seria possível ser diferente?

Na roda de conversa, além do assunto que se está tratando, a própria conversa é conteúdo de aprendizagem. Assim, conversamos com crianças para que elas possam aprender a conversar. Ouvir o outro atentamente voltando o olhar para quem está falando, aguardar a troca de turnos da fala, saber ocupar seu lugar na interação são alguns dos exemplos. Além dos comportamentos para conversar em grupos, as crianças também desenvolvem sofisticadas estratégias de pensamento, como mostra o exemplo a seguir.

Crianças de quatro anos discutem em roda tudo o que já sabem sobre museus, mas, de repente, o assunto parece mudar quando a professora apresenta a reprodução de um quadro, *A negra*, de Tarsila do Amaral:

- Quadro de pessoa famosa! – disse Nina, reconhecendo a obra.
- Esse quadro pode ser de museu? – provocou a professora.
- Pode, porque, é claro, no museu tudo é maluco. – argumenta Arthur.
- E aqueles? – continua a professora, apontando para o painel das pinturas das crianças.
- Não, porque foi a gente que fez. – explica Laura.
- Pode sim, sabe por quê? Lá só pode pintura de tinta! – Responde Neil, trazendo uma nova informação para a construção do conceito.
- A moça pelada – diz Nina nomeando o pôster.
- Ela tá com uma teta pendurada, - observa Arthur.
- É um homem, ele tá com a boca fechada. – discute Victor.
- Eu não sei. – diz Caio, em dúvida sobre a representação que ora parece mulher, ora homem.
- É um homem porque tá careca. – disse Victor.
- Mulher também é careca. – contesta Neil.
- É, mulher também é careca. – acrescenta Laura.
- Quero falar. – pede Larissa – Ontem eu tava no parquinho com meu pai e vi uma mulher careca e era pequena, e era uma filha. (exemplo de elisão).
- Viu como tem mulher careca, Victor? – rapidamente conclui Laura, a partir da explanação de Larissa.
- Sabe que minha avó é careca? – reforçou Neil. (AUGUSTO, registro pessoal de trabalho).

Esse exemplo mostra claramente o papel da interação na construção dos discursos, por exemplo, sobre “pintura de museu” ou “ser careca” que tem um sentido diferente para cada um, além de significados construídos conjuntamente na trama do debate que se organiza entre as crianças. Mas, para que a discussão de fato ocorra, é preciso que o professor alimente as trocas entre as crianças com vistas à interdiscursividade e ofereça bons disparadores de conversa. Ao planejar a roda de conversa nem sempre o professor tem condições de antecipar todos os assuntos que serão tratados, afinal, um certo grau de imprevisto é esperado nesse

tipo de comunicação, bastante informal. Mas, planejar o disparador da conversa é fundamental para dar às crianças a posição de falantes. Os assuntos completamente desconhecidos do grupo ou as perguntas simples pouco ajudam as crianças, diferente das questões que demandam delas a elaboração de um relato ou uma explicação do ocorrido, como vemos no exemplo a seguir, em uma roda de conversa de crianças de cinco anos:

Professora: – O que os bebês fazem na barriga da mãe?

Caio: – Eles ficam chutando.

Professora: – Por que os bebês chutam?

Samantha: – Eles querem nascer logo.

Caio: – Eles ficam chutando porque quer sair.

Victor: – É mentira, eles ficam nadando, como na piscina.

Neil: – Não, não, não é nada disso. Na barriga da mãe não dá para nadar porque a costela é pequena. – Daí a gente bate a cabeça na costela.

Professora: – O que você fazia na barriga da sua mãe?

Victor: – Eu ficava assoprando.

Maria Eugênia: – Eu também. A minha mãe também ficava com uma coceguinha.

Victor: – Eu bebia água e nadava.

Samantha: – Os bebês ficam dançando na barriga das mães.

Pedro: – Eu ficava mordendo... eu ficava quietinho.

Gabriela: – Eu também ficava quieta.

Professora: – Era gostoso ou ruim ficar na barriga da mãe?

Daniela: – Eu gostei.

Victor: – Eu não gostei porque a gente não respirava.

Professora: – E não morre?

Victor: – Não, não morre porque tinha oxigênio. Eu bebia água um pouquinho por dia para não alagar.

Philipe: – Sabe, quando eu sai da barriga da minha mãe, o nenê fica sujo de sangue.

Professora: – Ué, o Neil falou que fica tomando banho. Não tinha que sair limpinho?

Neil: – É mentira do Philipe. Não sai de sangue não. Lá a gente toma banho só de água.

Samantha: – Sai sim, porque na barriga tem sangue.

Victor: – É mentira, tem água, eu vi num livro.

Samantha: – Quando eu era pequena, com três aninhos, aí tinha uma parede perigosa, aí eu ralei o dedo e vi que tinha sanguinho. Tem sangue sim.

Philipe: – Eu saí com sangue e é o médico que leva para tomar banho. Só aí ele fica limpinho. Neil: – A gente toma banho na barriga, com água, aí sai com sangue.

Victor: – Na barriga da mãe água vira sangue.

Neil: – Tem dois buraquinhos no bumbum, aí a gente sai.

Samantha: – Não, eu não saio assim.

Neil: – É mentira dela.

Samatha: – Não dá para sair assim porque a gente sai gordinho.

Neil: – Tem dois buracos: um onde põe a semente, aí o outro o nenê sai.

Samantha: – Mas o buraquinho...

Neil: – É porque têm dois buraquinhos no bumbum.

Caio: – É mentira, é mentira do Neil.

Samantha: – A nossa cabeça que é gordinha, o buraquinho que é pequeno, não dá para sair a cabeça.

Neil: – A cabeça passa sim.

Caio: – É mentira, sai pelo bigo.

Victor: – No bumbum tem cocô.

Neil: – Tem um buraquinho para o cocô, tem um buraquinho do lado do buraco que faz cocô.

Caio: – É pelo nariz que passa o bebê.

Neil: – Não é pelo nariz. A cabeça do nenê é grande e não passa pelo nariz.

Victor: – Sai da barriga.

(AUGUSTO, registro pessoal de trabalho)

Ao final dessa conversa, todos saíram transformados, crianças e também a professora. Muitos são os motivos para isso, a começar pelo disparador: a pergunta “de onde você veio”, provavelmente não surtiria tanto efeito quanto a pergunta “o que você fazia na barriga da sua mãe” que dá à criança a oportunidade da fabulação. Além disso, a presença da interdiscursividade foi fator determinante, muitas vozes aparecem nessa roda: a voz das mães que relatam aos filhos o episódio do nascimento; dos meios de comunicação que divulgam imagens que enchem a imaginação das crianças; dos discursos científicos amplamente divulgados nas revistas e livros temáticos para crianças entre outros. E, por fim, o papel da professora provocando o confronto de ideias.

Conversar, narrar, brincar e comunicar-se podem se constituir como eixos fundamentais da organização do trabalho com a linguagem oral na escola, pois, em todos os casos, não faltam oportunidades para aprender. E tudo vale a pena para tornar o cotidiano das crianças cada vez mais falante.

## REFERÊNCIAS



AUGUSTO, S. O. **A fala das crianças e a nossa fala com as crianças**. ADI Magistério, Rotas de aprendizagem: orientação da prática educativa. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação Infantil de São Paulo, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**, uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LEMOS, C. T. G. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre: PUCRS, v. 30, n° 4, p. 9-28. 1995.

LEMOS, C. T. G. Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança. **Substractum**: temas fundamentais em psicologia e educação. Porto Alegre: Artmed, v. 1, n. 3, p. 151-172, 1998.

OLIVEIRA, Z. M. (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WALLON, H. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

## BIBLIOGRAFIA



JAKOBSON, Roman. **Linguagem e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1989.

LEMOS, M. T. (2002). **A língua que me falta**: Uma análise dos estudos de aquisição de linguagem. Campinas, SP: Mercado de Letras.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Docência em Formação).