# OUVIR, RECONTAR, IMAGINAR: A ORALIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAROLINE BEUTLER TENORIO DA SILVA

RESUMO
O presente artigo examina a oralidade como prática pedagógica estruturante na Educação Infantil, concebendo-a não apenas como habilidade comunicativa, mas como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano, da formação cultural e da organização do pensamento infantil. Fundamentado em referenciais teóricos da tradição histórico-cultural e dialógica, como Vygotsky, Bakhtin, Wallon e Benjamin, bem como nos documentos normativos brasileiros, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o estudo problematiza as experiências de ouvir, recontar e imaginar como processos formativos interdependentes que articulam linguagem, cognição, afetividade e socialização. Organizado em cinco eixos analíticos, o texto aborda a oralidade sob a perspectiva da mediação simbólica, analisa o papel da escuta na constituição do sujeito, discute o reconto como exercício de memória, autoria e produção de sentidos, investiga a imaginação como função psicológica superior e, por fim, reflete sobre a intencionalidade pedagógica na organização das práticas discursivas na Educação Infantil. Defende-se que a oralidade, compreendida como prática dialógica, culturalmente situada e pedagogicamente mediada, amplia repertórios simbólicos, fortalece a participação ativa da criança nos contextos educativos e contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar, narrar e recriar o mundo por meio da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade; Educação Infantil; Escuta pedagógica; Reconto; Imaginação; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT
This article examines orality as a structuring pedagogical practice in Early Childhood Education, conceiving it not only as a communicative skill, but as a constitutive dimension of human development, cultural formation, and the organization of children's thinking. Based on theoretical frameworks from the historical-cultural and dialogical tradition, such as Vygotsky, Bakhtin, Wallon, and Benjamin, as well as Brazilian normative documents, with emphasis on the National Common Curricular Base (BNCC), the study problematizes the experiences of listening, retelling, and imagining as interdependent formative processes that articulate language, cognition, affectivity, and socialization. Organized into five analytical axes, the text addresses orality from the perspective of symbolic mediation, analyzes the role of listening in the constitution of the subject, discusses retelling as an exercise of memory, authorship, and production of meaning, investigates imagination as a higher psychological function, and finally, reflects on pedagogical intentionality in the organization of discursive practices in Early Childhood Education. It is argued that orality, understood as a dialogical, culturally situated, and pedagogically mediated practice, expands symbolic repertoires, strengthens the child's active participation in educational contexts, and contributes to the formation of individuals capable of interpreting, narrating, and recreating the world through language.

KEY-WORDS: Orality; Early Childhood Education; Pedagogical Listening; Storytelling; Imagination; Child Development.

## INTRODUÇÃO

A oralidade configura-se como uma das primeiras e mais significativas formas de inserção da criança no universo cultural, constituindo-se como mediação entre sujeito e mundo, entre experiência vivida e significação compartilhada. Desde os primeiros contatos com a linguagem, ainda no âmbito das interações familiares e comunitárias, a criança é envolvida por enunciados, narrativas, cantigas e diálogos que estruturam sua percepção da realidade e organizam sua vida psíquica. Antes mesmo da apropriação do sistema de escrita, é pela escuta atenta, pela participação em conversas e pela experiência narrativa que a criança elabora sentidos, constrói memórias e articula pensamento e emoção. Nesse horizonte, a Educação Infantil assume função for-

mativa de grande alcance ao reconhecer a linguagem oral não como preparação para a alfabetização, mas como campo de aprendizagem em si mesmo e como direito fundamental de desenvolvimento. A Base Nacional Comum Curricular reafirma que as crianças aprendem nas interações e nas brincadeiras, assegurando-lhes direitos como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017, p. 38). Entre tais direitos, a expressão por meio das múltiplas linguagens ocupa posição central, sendo a oralidade compreendida como prática social que envolve narrativas, relatos de experiências, rodas de conversa, argumentações iniciais e escuta ativa. Ao situar a linguagem oral nesse campo ampliado de experiências, o documento desloca concepções reducionistas que a tratam como habilidade técnica e a reconhece como prática cultural e relacional, atravessada por valores, identidades e modos de pertencimento. A oralidade, assim, passa a ser entendida como espaço de produção de sentidos e de participação social, no qual a criança se posiciona, negocia significados e constrói sua identidade discursiva.

Sob o aporte da teoria histórico-cultural, especialmente nas formulações de Vygotsky, compreende-se que a linguagem não apenas traduz o pensamento, mas o constitui e o reorganiza qualitativamente. Conforme o autor, "o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza" (VYGOTSKY, 2001, p. 409), indicando que a palavra é unidade dinâmica entre dimensão interna e social da consciência. Ao participar de práticas discursivas mediadas, a criança internaliza significados historicamente produzidos e, simultaneamente, transforma-os em instrumentos de elaboração subjetiva. Investir na oralidade, portanto, implica favorecer processos de significação que estruturam o desenvolvimento cognitivo, ampliam repertórios culturais e fortalecem vínculos afetivos, uma vez que linguagem e emoção se entrelaçam na constituição do sujeito.

Dessa perspectiva, analisar a oralidade como prática pedagógica na Educação Infantil exige compreendê-la como experiência dialógica, culturalmente situada e intencionalmente organizada pelo professor. O tripé ouvir, recontar e imaginar revela-se como eixo articulador de experiências formativas que promovem autoria, memória cultural e participação ativa. Ao ouvir narrativas, a criança se insere em tradições simbólicas; ao recontá-las, exerce autoria e reorganiza sentidos; ao imaginar, projeta possibilidades e amplia horizontes de compreensão. Assim, este artigo propõe discutir a oralidade como prática pedagógica estruturante, capaz de sustentar processos de humanização e de formação integral na primeira etapa da educação básica.

## A ORALIDADE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURA

A teoria histórico-cultural compreende a linguagem como instrumento simbólico por meio do qual o sujeito se constitui nas e pelas relações sociais. Em tal perspectiva, o desenvolvimento humano não é entendido como processo exclusivamente biológico, mas como construção histórica mediada por signos culturalmente produzidos. Vygotsky afirma que a palavra representa a unidade viva entre pensamento e linguagem, destacando que "o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza" (VYGOTSKY, 2001, p. 409). Nessa direção, a oralidade na infância não pode ser reduzida a etapa preliminar da alfabetização, mas deve ser reconhecida como campo estruturante da organização da consciência, pois é por meio das interações verbais que a criança internaliza significados, reorganiza experiências e elabora formas próprias de compreender o mundo.

As interações verbais estabelecidas na Educação Infantil constituem-se, assim, como espaço privilegiado de mediação simbólica. Ao dialogar com adultos e pares, a criança participa de práticas sociais que ampliam seu repertório linguístico e cultural, internalizando modos de argumentar, narrar e explicar. Conforme Vygotsky (2007, p. 97), é na interação social que se delineia a zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança, com apoio do outro mais experiente, realiza aprendizagens que posteriormente se consolidam de forma autônoma. A oralidade, nesse contexto, não apenas expressa saberes já adquiridos, mas impulsiona novos níveis de elaboração cognitiva, configurando-se como motor do desenvolvimento.

Sob a perspectiva dialógica de Bakhtin, a linguagem é essencialmente interação,

marcada pela presença de múltiplas vozes que se entrecruzam em cada enunciado. O autor ressalta que toda enunciação está situada em um contexto social específico e responde a outras vozes que a antecedem (BAKHTIN, 2011, p. 261). A criança, ao participar de práticas discursivas na escola, insere-se nesse fluxo de vozes sociais, apropriando-se de gêneros discursivos, entonações e formas expressivas que refletem sua inserção na cultura. Assim, a oralidade assume caráter relacional, constituindo-se como processo dinâmico de produção de sentidos e negociação de significados.

A constituição do sujeito, nesse processo, envolve dimensões afetivas e sociais que se entrelaçam com a linguagem. Wallon (2007, p. 122) evidencia que emoção e pensamento não se desenvolvem de maneira dissociada, sendo a expressão verbal profundamente marcada pelas vivências afetivas. Na Educação Infantil, as rodas de conversa, as narrativas compartilhadas e os momentos de reconto possibilitam que a criança expresse sentimentos, organize conflitos internos e construa identidade por meio da palavra. A oralidade, portanto, articula cognição e afetividade, favorecendo a formação integral do sujeito.

Além disso, a linguagem oral estabelece pontes entre memória individual e memória coletiva. Walter Benjamin, ao refletir sobre a tradição narrativa, afirma que a narrativa transmite experiências acumuladas ao longo do tempo, constituindo uma comunidade de sentido entre gerações (BENJAMIN, 1994, p. 205). Ao ouvir histórias, lendas e relatos, a criança insere-se em uma cadeia cultural que ultrapassa o presente imediato, apropriando-se de saberes e valores historicamente construídos. A oralidade, nesse sentido, atua como veículo de preservação e recriação da cultura, permitindo que a experiência humana seja compartilhada e ressignificada.

Diante dessas considerações, a prática pedagógica na Educação Infantil deve reconhecer a oralidade como dimensão estruturante do desenvolvimento humano. Ao organizar contextos de diálogo significativo, o educador exerce função mediadora, criando condições para que a criança avance em sua capacidade de narrar, argumentar e imaginar. A oralidade, compreendida à luz da perspectiva histórico-cultural, ultrapassa o âmbito da comunicação imediata e consolida-se como espaço de produção simbólica, formação identitária e participação social, constituindo-se como fundamento da experiência

## ESCUTA E FORMAÇÃO DO SUJEITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escuta, no contexto da Educação Infantil, ultrapassa a dimensão funcional da recepção auditiva e se configura como ato pedagógico intencional, ético e relacional. Escutar implica reconhecer a criança como sujeito de linguagem, portadora de experiências, hipóteses e interpretações acerca do mundo. Trata-se de um posicionamento profissional que envolve atenção, disponibilidade e abertura para acolher a palavra infantil em sua singularidade. A Base Nacional Comum Curricular enfatiza que as crianças têm direito à participação ativa nos contextos educativos, sendo a escuta sensível elemento constitutivo desse dir[illegible] 2017, p. 39). Ao assegurar espaços em que a criança possa falar e ser ouvida, a instituição educativa afirma sua condição de protagonista nos processos de aprendizagem.

Sob a perspectiva das pedagogias participativas, especialmente aquelas desenvolvidas na experiência de Reggio Emilia, a escuta assume estatuto epistemológico. Rinaldi (2012, p. 124) sustenta que escutar significa atribuir valor às ideias da criança, reconhecendo-a como produtora de cultura e conhecimento. Nesse sentido, a escuta não se limita à coleta de falas, mas constitui prática investigativa que orienta o planejamento pedagógico, permitindo que o currículo emerja das perguntas, teorias e interesses infantis. Ao escutar, o educador também se coloca em posição de aprendiz, instaurando relação dialógica que desloca hierarquias rígidas e favorece a construção coletiva de sentidos.

No plano do desenvolvimento psicológico, a escuta qualificada contribui para a constituição da subjetividade. Ao encontrar interlocutores que validam suas narrativas, a criança aprende a organizar pensamentos, a estruturar argumentos e a refletir sobre suas próprias experiências. Esse processo fortalece a consciência de si e amplia a capacidade de simbolização. Quando a palavra infantil

é legitimada, a criança percebe que sua voz possui lugar social, o que repercute diretamente na formação da autoestima e na confiança comunicativa. Assim, a escuta configura-se como condição para que a oralidade se desenvolva de maneira significativa e consistente.

Henri Wallon destaca que a expressão verbal está profundamente vinculada à vida afetiva, sendo mediada pelas relações estabelecidas no ambiente social (WALLON, 2007, p. 135). A qualidade da escuta oferecida pelo adulto influencia diretamente a segurança emocional da criança, pois é na relação que ela encontra sustentação para expressar dúvidas, medos e descobertas. Ambientes marcados por interrupções constantes, desvalorização ou indiferença tendem a inibir a participação oral, enquanto contextos acolhedores e atentos favorecem a ampliação da linguagem e a construção de vínculos de confiança. A escuta, portanto, articula dimensão cognitiva e afetiva, integrando desenvolvimento intelectual e emocional.

Desse modo, compreender a escuta como prática pedagógica significa reconhecê-la como fundamento da formação do sujeito na Educação Infantil. Longe de representar postura passiva, a escuta demanda intencionalidade, sensibilidade e compromisso ético com a infância. Ao legitimar a criança como interlocutora ativa, o educador promove experiências de participação, diálogo e construção compartilhada do conhecimento. A escuta, assim concebida, constitui-se como eixo estruturante da oralidade e como condição indispensável para que a escola se consolide como espaço democrático de produção de sentidos e de reconhecimento da voz infantil.

## O RECONTO COMO EXERCÍCIO DE MEMÓRIA, AUTORIA E SIGNIFICAÇÃO

O reconto, no âmbito da Educação Infantil, configura-se como prática pedagógica de elevada potência formativa, na medida em que articula memória, compreensão, imaginação e produção de sentidos em um mesmo movimento discursivo. Ao recontar uma história ouvida, a criança não realiza simples reprodução linear do enredo original; ela seleciona acontecimentos, reorganiza sequências, enfatiza personagens e, sobretudo, inscreve sua marca subjetiva na narrativa. Esse processo implica operação cognitiva complexa, pois envolve rememorar, interpretar e recriar, mobilizando recursos linguísticos e simbólicos que evidenciam a internalização de significados culturalmente compartilhados.

Walter Benjamin, ao refletir sobre a natureza da narrativa, afirma que narrar é compartilhar experiência e que cada narrador imprime na história vestígios de sua própria vivência (BENJAMIN, 1994, p. 213). Tal compreensão permite reconhecer que, no reconto infantil, a narrativa deixa de ser mera transmissão de conteúdo para tornar-se espaço de autoria emergente. Quando a criança modifica o desfecho, altera a entonação de um personagem ou acrescenta detalhes inexistentes na versão original, ela demonstra não apenas compreensão do texto ouvido, mas capacidade de apropriação criativa. O reconto, nesse sentido, revela-se como território em que memória coletiva e experiência individual se entrelaçam, produzindo novas camadas de significação.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky destaca que a linguagem interior se desenvolve a partir das interações sociais e da linguagem externa (VYGOTSKY, 2001, p. 423). O reconto pode ser compreendido, portanto, como movimento de transição entre a escuta socialmente mediada e a elaboração autônoma do discurso. Ao transformar a narrativa ouvida em narrativa própria, a criança reorganiza internamente os significados e os expressa segundo sua estrutura de pensamento em desenvolvimento. Esse processo contribui para o fortalecimento das funções psicológicas superiores, especialmente aquelas relacionadas à memória voluntária, à atenção e ao planejamento discursivo.

Do ponto de vista linguístico, o reconto favorece a ampliação do vocabulário, a consolidação de estruturas sintáticas e a organização temporal do discurso. Ao ordenar acontecimentos em sequência coerente, a criança exercita noções de anterioridade, simultaneidade e causalidade, estruturando relações lógicas entre fatos e ações. Esse exercício narrativo contribui para a formação de competências discursivas que serão fundamentais em etapas posteriores da escolarização, sem que se reduza a prática a finalidade preparatória. Trata-se, antes, de reconhecer que a organização narrativa cons-

titui dimensão estruturante do pensamento.
Além disso, o reconto fortalece vínculos culturais ao permitir a circulação de histórias tradicionais, contos populares, lendas e narrativas contemporâneas no cotidiano escolar. Ao recontar histórias pertencentes ao patrimônio cultural, a criança participa da continuidade simbólica entre gerações, apropriando-se de valores, imagens e modos de representação socialmente construídos. Nesse processo, memória coletiva e experiência pessoal se articulam, possibilitando que o passado seja reinterpretado à luz do presente infantil.
Dessa forma, o reconto deve ser compreendido como prática de autoria em processo, na qual ouvir transforma-se em produzir sentidos. Longe de confi-i gurar atividade mecânica ou repetitiva, ele constitui espaço de elaboração simbólica, de exercício da imaginação e de consolidação da identidade discursiva. Ao recontar, a criança afirma-se como sujeito narrador, capaz de reinterpretar experiências e de participar ativamente da cultura por meio da palavra.

## IMAGINAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A imaginação ocupa lugar estruturante no desenvolvimento infantil, não sendo concebida como atividade secundária ou desvinculada da realidade, mas como função psicológica que reorganiza e amplia a experiência vivida. Na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky afirma que imaginar consiste em combinar elementos da realidade já experienciada, produzindo novas configurações simbólicas que não surgem do nada, mas da reelaboração criativa do vivido (VYGOTSKY, 2009, p. 17). Assim, a imaginação não se opõe ao real; ao contrário, apoia-se nele para transcendê-lo, permitindo à criança projetar possibilidades, antecipar situações e construir significados inéditos.

> As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo que as situações que imaginam lhes permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada. (SARMENTO, 2003, p.14).

No contexto da Educação Infantil, a escuta de narrativas, contos e relatos constitui terreno fértil para o desenvolvimento da imaginação. Ao ouvir histórias, a criança mobiliza imagens mentais, emoções e referências culturais que se articulam em processos internos de simbolização. A narrativa amplia horizontes culturais ao apresentar personagens, cenários e conflitos que extrapolam a experiência imediata, possibilitando o contato com diferentes modos de vida, valores e perspectivas. Nesse movimento, emoção e cognição atuam de forma integrada, pois imaginar implica sentir, compreender e recriar, estabelecendo pontes entre mundo interno e mundo social.
A imaginação manifesta-se de modo particularmente intenso na brincadeira simbólica, na qual a criança representa papéis, dramatiza situações e atribui novos significados a objetos e acontecimentos. Ao transformar uma cadeira em navio ou assumir o papel de personagem fictício, ela demonstra capacidade de deslocamento simbólico, fundamental para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Vygotsky destaca que, na brincadeira, a criança age além de seu comportamento habitual, criando uma zona de desenvolvimento proximal na qual exercita funções ainda em consolidação (VYGOTSKY, 2007, p. 122). A imaginação, portanto, não apenas acompanha o desenvolvimento, mas o impulsiona, permitindo que a criança experimente modos de ser e agir que ultrapassam o presente imediato.
Henri Wallon ressalta que o imaginário contribui para a construção da personalidade ao integrar afetividade e representação (WALLON, 2007, p. 148). Ao imaginar, a criança elabora conflitos, medos e desejos, reorganizando emoções por meio de imagens e narrativas simbólicas. A atividade imaginativa, nesse sentido, desempenha função reguladora, possibilitando que sentimentos sejam representados e transformados em experiências compreensíveis. A imaginação não é fuga da realidade, mas forma de elaboração subjetiva que favorece equilíbrio emocional e fortalecimento da identidade.
Além disso, a imaginação estabelece relação estreita com a linguagem oral, uma vez que narrar, recontar e dramatizar

implicam construir cenários e personagens por meio da palavra. A oralidade alimenta o imaginário e, simultaneamente, é enriquecida por ele, criando movimento dialético entre expressão e criação. Quando a criança inventa finais alternativos para histórias ou cria narrativas próprias, evidencia-se o entrelaçamento entre experiência cultural e produção simbólica. A imaginação, assim, amplia a capacidade discursiva e sustenta a emergência da autoria.

Diante disso, a prática pedagógica na Educação Infantil deve reconhecer a imaginação como dimensão constitutiva do pensamento criador e do desenvolvimento integral. Valorizar o imaginário significa oferecer tempo, espaço e mediação qualificada para que as crianças possam narrar, dramatizar, inventar e explorar possibilidades. Ao integrar oralidade e imaginação em experiências significativas, o educador contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar a realidade, transformá-la simbolicamente e projetar novos horizontes de sentido.

## INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ORALIDADE

A consolidação da oralidade como prática pedagógica na Educação Infantil exige intencionalidade, planejamento e fundamentação teórica consistente. Não se trata de esperar que a linguagem se desenvolva espontaneamente nas interações cotidianas, mas de organizar contextos educativos que ampliem, qualifiquem e aprofundem as experiências discursivas das crianças. A Base Nacional Comum Curricular orienta que o professor promova situações diversificadas que envolvam narrativas, diálogos, reconto de histórias e relatos de experiências, assegurando às crianças o direito de se expressar e participar ativamente (BRASIL, 2017, p. 42). Nesse sentido, a oralidade deve ser compreendida como eixo estruturador das práticas pedagógicas, articulando experiências culturais e processos de desenvolvimento.

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1998, p. 117).

A roda de conversa constitui estratégia privilegiada nesse contexto, pois organiza o espaço-tempo escolar de modo a favorecer a interação, a escuta mútua e a construção coletiva de sentidos. Ao participar dessas rodas, as crianças aprendem a respeitar turnos de fala, a argumentar, a formular perguntas e a considerar o ponto de vista do outro. Trata-se de experiência formativa que ultrapassa o domínio linguístico, contribuindo para a constituição de atitudes democráticas e para o desenvolvimento de competências sociais. A mediação do professor é determinante nesse processo, pois cabe a ele problematizar falas, ampliar vocabulários e incentivar conexões entre experiências individuais e conhecimentos compartilhados.

A contação de histórias, por sua vez, quando realizada com expressividade, intencionalidade e abertura ao diálogo, amplia repertórios linguísticos e culturais. Não se limita à leitura mecânica de textos, mas envolve entonação, pausas, gestos e questionamentos que convidam as crianças a participar ativamente da narrativa. Ao interagir com o texto oralizado, antecipar acontecimentos e comentar ações dos personagens, a criança exercita competências interpretativas e discursivas. A prática sistemática da narrativa compartilhada favorece a internalização de estruturas narrativas e a ampliação do imaginário, consolidando a oralidade como espaço de criação e reflexão.

Outro elemento relevante na organização das práticas de oralidade é a documentação pedagógica. Registrar falas, hipóteses e narrativas infantis por meio de anotações, gravações ou transcrições possibilita tornar visível o pensamento da criança e reconhecer sua produção como conhecimento legítimo. Inspirada em abordagens participativas, essa prática fortalece a escuta e orienta o planejamento docente, uma vez que permite ao professor analisar processos, identificar avanços e propor novos desafios. A docu-

mentação não apenas valoriza a palavra infantil, mas contribui para a construção de memória pedagógica e para a reflexão sobre a própria prática educativa.
A formação docente constitui dimensão indispensável para a efetivação de práticas consistentes de oralidade. O aprofundamento em estudos sobre linguagem, desenvolvimento infantil e teorias da aprendizagem possibilita ao professor compreender a complexidade dos processos discursivos e planejar intervenções qualificadas. A oralidade, quando sustentada por fundamentação teórica e por planejamento consciente, deixa de ocupar lugar periférico no currículo e assume posição central na organização das experiências educativas. Assim, escuta, reconto e imaginação articulam-se em práticas significativas que promovem participação, autoria e desenvolvimento integral na Educação Infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo deste artigo permite afirmar que a oralidade se constitui como dimensão estruturante do desenvolvimento infantil, articulando de maneira indissociável linguagem, pensamento, afetividade e cultura. Longe de representar apenas um meio de comunicação, a linguagem oral configura-se como espaço de produção simbólica e de constituição da subjetividade. Nesse horizonte, ouvir, recontar e imaginar não se apresentam como atividades isoladas, mas como experiências formativas integradas que possibilitam à criança organizar suas vivências, elaborar sentidos e participar ativamente da cultura na qual está inserida.
A escuta qualificada, compreendida como postura ética e pedagógica, reafirma a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo formativo. Ao legitimar sua palavra e reconhecer o valor de suas hipóteses e narrativas, a escola amplia os espaços de participação e fortalece a construção da identidade discursiva. De modo articulado, o reconto revela-se prática de autoria em processo, na qual memória e criação se entrelaçam, permitindo à criança reorganizar experiências e imprimir marcas próprias naquilo que narra.
A imaginação, por sua vez, evidencia-se como potência criadora que sustenta a capacidade de transcender o imediato e projetar novas possibilidades de compreensão da realidade. Ao mobilizar experiências vividas e combiná-las de maneira singular, a criança amplia horizontes culturais, elabora emoções e desenvolve funções psicológicas superiores. A articulação entre oralidade e imaginação reforça o caráter criativo do pensamento infantil e sua capacidade de produzir significados originais.
Conclui-se, portanto, que a oralidade, quando compreendida e organizada como prática pedagógica intencional, fundamentada teoricamente e sustentada por relações dialógicas, potencializa aprendizagens significativas e contribui para a formação integral da criança. Ao consolidar-se como eixo estruturador do currículo da Educação Infantil, a oralidade reafirma a escola como espaço de produção cultural, de reconhecimento da infância e de promoção de processos de humanização.

## REFERÊNCIAS


BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escuta, investigação e aprendizagem. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: SARMENTO, M.J. e CERISARA, A.B. (org). Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio Pedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa, 2003

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

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.