

NARRATIVAS AFETIVAS E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DA ESCUTA E DA IMAGINAÇÃO

**AFFECTIVE NARRATIVES AND LANGUAGE DEVELOPMENT IN EARLY
CHILDHOOD EDUCATION: PEDAGOGICAL PRACTICES FOR FOSTERING
LISTENING AND IMAGINATION**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística & Letras e
Artes

• 13/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789158131](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789158131)

Amanda Dourado Gonzalez¹

Edineia Lavandoski Bueno²

Murillo Nazareno Cavalcante Aguiar³

Cleiton Miranda Alves⁴

Claudia Gomes dos Santos Domingos Silva⁵

Maria Neli da Silva Amorim⁶

Wanessa Santana Afonso⁷

Agnaldo Braga Lima⁸

Odaíze do Socorro Ferreira Cavalcante Lima⁹

RESUMO

As experiências narrativas ocupam posição relevante no desenvolvimento da linguagem durante a primeira infância, pois mobilizam escuta, oralidade, memória, vocabulário, compreensão, produção de sentidos e capacidade de organizar acontecimentos em sequências temporal e causal. No contexto da Educação Infantil, entretanto, a potência pedagógica das narrativas não decorre apenas da exposição da criança a livros ou histórias, mas da qualidade das interações construídas durante a leitura, a contação, o reconto e a brincadeira simbólica. Este estudo analisa, por meio de revisão sistemática qualitativa com síntese narrativa, as relações entre experiências narrativas mediadas por vínculos responsivos, desenvolvimento da linguagem, formação da escuta e imaginação de crianças pequenas. A expressão “narrativas afetivas” é utilizada neste artigo como categoria analítica para designar situações narrativas nas quais histórias, conversas e produções infantis são sustentadas por disponibilidade relacional, atenção compartilhada, responsividade do adulto, acolhimento das manifestações infantis e possibilidade efetiva de participação da criança, não correspondendo a um protocolo padronizado existente na literatura internacional. Foram examinadas revisões sistemáticas, metanálises e estudos de síntese relacionados à leitura compartilhada, leitura dialógica, linguagem docente, intervenção narrativa, interação professor-criança, livros digitais e brincadeira de faz de conta, complementados pela análise da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. As evidências indicam efeitos positivos das intervenções de compartilhamento de livros sobre linguagem expressiva e receptiva, com resultados particularmente consistentes quando a criança ocupa posição ativa na interação. Metanálises recentes também demonstram associação entre qualidade da linguagem utilizada pelos professores e desenvolvimento linguístico,

ao passo que a leitura dialógica apresenta resultados favoráveis sobre competências narrativas, incluindo macroestrutura e linguagem causal. A revisão também evidencia que quantidade de fala adulta, isoladamente, é menos informativa que a qualidade, a contingência e a complexidade da interação. Em relação à imaginação e à brincadeira simbólica, a literatura sustenta forte plausibilidade pedagógica e relações com linguagem e narrativa, mas ainda não permite atribuir causalidade simples ao faz de conta. Conclui-se que práticas narrativas consistentes devem combinar qualidade literária, escuta responsiva, perguntas abertas, reconto, conversação conceitualmente rica, espaço para autoria infantil e continuidade das experiências em brincadeiras e diferentes linguagens, preservando o caráter estético da literatura e evitando sua redução a instrumento mecânico de treinamento linguístico.

Palavras-chave: Educação Infantil; desenvolvimento da linguagem; narrativas; escuta; imaginação; leitura dialógica.

ABSTRACT

Narrative experiences play an important role in language development during early childhood because they mobilize listening, oral language, memory, vocabulary, comprehension, meaning-making, and the ability to organize events in temporal and causal sequences. In Early Childhood Education, however, the pedagogical potential of narratives does not derive merely from exposing children to books or stories, but from the quality of the interactions constructed during shared reading, storytelling, retelling, and symbolic play. This study analyzes, through a qualitative systematic review with narrative synthesis, the relationships among narrative experiences mediated by responsive relationships, language development, listening, and imagination in young children. The expression “affective narratives” is used here as

an analytical category to designate narrative situations in which stories, conversations, and children's productions are supported by relational availability, shared attention, adult responsiveness, acceptance of children's expressions, and meaningful opportunities for child participation; it does not correspond to a standardized intervention protocol established in the international literature. Systematic reviews, meta-analyses, and research syntheses on shared book reading, dialogic reading, teacher language, narrative interventions, teacher-child interactions, digital books, and pretend play were examined, alongside an analysis of Brazil's National Common Curricular Base for Early Childhood Education. Evidence indicates positive effects of book-sharing interventions on expressive and receptive language, particularly when children actively participate in interaction. Recent meta-analyses also show associations between the quality of teachers' language and children's language development, while dialogic reading presents favorable results for narrative competencies, including macrostructure and causal language. Evidence further suggests that the amount of adult speech alone is less informative than the quality, contingency, and complexity of interaction. Regarding imagination and pretend play, the literature supports strong pedagogical plausibility and associations with language and narrative development, although current evidence does not justify simple causal claims. Effective narrative practices should therefore combine literary quality, responsive listening, open-ended questioning, retelling, conceptually rich conversation, opportunities for children's authorship, and continuity across play and multiple forms of expression, while preserving literature as an aesthetic experience rather than reducing it to a mechanical language-training tool.

Keywords: Early Childhood Education; language development; narratives; listening; imagination; dialogic reading.

1. INTRODUÇÃO

A linguagem ocupa posição constitutiva na experiência da criança pequena porque não funciona apenas como instrumento utilizado para transmitir informações prontas, mas como uma das principais formas pelas quais a criança participa das relações sociais, expressa desejos e sentimentos, organiza experiências, pergunta, negocia significados, recorda acontecimentos, imagina situações possíveis e gradativamente constrói explicações sobre o mundo. Na Educação Infantil, o desenvolvimento linguístico ocorre no interior das relações e das atividades cotidianas, por meio de conversas, brincadeiras, cantigas, poemas, histórias, relatos, perguntas e inúmeras outras situações em que crianças e adultos compartilham atenção e produzem sentidos. A qualidade da experiência educacional depende, portanto, não somente de quanto o adulto fala ou de quantos livros são disponibilizados, mas das possibilidades oferecidas para que a criança escute, responda, formule hipóteses, conte, reconte, invente e seja reconhecida como interlocutora. Metanálise recente envolvendo 104 estudos e mais de 112 mil crianças identificou associação estatisticamente significativa entre a qualidade das práticas linguísticas dos professores e o desenvolvimento da linguagem, enquanto a quantidade de linguagem docente, isoladamente, não apresentou associação significativa no conjunto analisado, resultado que reforça a necessidade de deslocar o olhar pedagógico da simples exposição verbal para a qualidade da interação (Jiang, Kaplan e Ko-Wong, 2026).

É nesse contexto que as narrativas assumem particular importância. Ouvir e produzir histórias exige que a criança acompanhe personagens, identifique relações entre acontecimentos, mobilize memória, compreenda motivos e consequências, atribua estados mentais às personagens, reconheça regularidades da estrutura narrativa e utilize progressivamente recursos linguísticos que ultrapassam a comunicação imediata. Diferentemente de interações orientadas somente ao aqui e agora, uma narrativa permite falar sobre aquilo que aconteceu, poderia acontecer ou nunca aconteceu. A linguagem ganha, assim, capacidade de deslocamento temporal e imaginativo. A criança aprende a estabelecer relações entre “antes” e “depois”, problema e solução, intenção e ação, realidade e hipótese, experiência pessoal e mundo ficcional. Revisões de intervenções baseadas em narrativas mostram resultados positivos para compreensão e produção narrativa e destacam características recorrentes das práticas mais bem-sucedidas, como oportunidades de a própria criança produzir linguagem narrativa, apoio visual e verbal, ensino ou explicitação de estruturas da história e utilização de literatura infantil autêntica.

A Base Nacional Comum Curricular brasileira incorpora de maneira explícita essa dimensão ao estruturar, na Educação Infantil, o campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Entre as aprendizagens previstas encontram-se dialogar com crianças e adultos, expressar desejos e sentimentos, formular e responder perguntas sobre histórias, relatar acontecimentos, criar e contar histórias e produzir narrativas oralmente e, progressivamente, por registros espontâneos. Na síntese das aprendizagens da etapa, a BNCC inclui ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas e compreender a leitura como fonte de prazer e informação. Essas formulações são relevantes porque situam escuta, fala, pensamento

e imaginação de forma integrada, evitando uma compreensão da oralidade como preparação exclusivamente técnica para alfabetização posterior.

O desenvolvimento da escuta merece atenção específica. Escutar não corresponde simplesmente a permanecer em silêncio enquanto outra pessoa fala. Trata-se de uma atividade cognitiva e relacional que envolve sustentar atenção, interpretar intenções, acompanhar encadeamentos, antecipar acontecimentos, perceber mudanças de entonação, relacionar informações novas a experiências anteriores e formular respostas. Uma criança que interrompe uma história para perguntar por que determinada personagem agiu de certa maneira pode estar demonstrando alto envolvimento narrativo, embora uma concepção disciplinar de escuta interprete a interrupção como inadequação. A formação da escuta na Educação Infantil precisa, portanto, distinguir atenção participativa de passividade. Uma roda de histórias bem conduzida não pretende produzir um grupo de crianças imóveis, mas criar condições para que acompanhem a narrativa e encontrem formas culturalmente apropriadas de manifestar interpretações.

A própria formulação da BNCC confirma essa compreensão interativa. O documento afirma que crianças participam de situações comunicativas desde o nascimento e que, progressivamente, ampliam os recursos de expressão e compreensão. Na Educação Infantil, recomenda experiências que lhes permitam falar e ouvir, enfatizando a escuta de histórias, a participação em conversas e a elaboração de narrativas individuais ou coletivas como práticas pelas quais a criança se constitui como sujeito singular e participante de um grupo social. A cultura escrita aparece inserida nessa experiência: antes da leitura convencional,

crianças observam adultos lendo, acompanham textos, manipulam livros e constroem conhecimentos sobre os usos sociais da escrita.

A literatura científica sobre leitura compartilhada fornece um dos conjuntos de evidências mais robustos dessa área. Dowdall et al. (2020), em revisão sistemática e metanálise de 19 ensaios randomizados envolvendo 2.594 crianças entre um e seis anos, encontraram efeitos positivos das intervenções de compartilhamento de livros sobre linguagem expressiva, com tamanho de efeito $d = 0,41$, e receptiva, $d = 0,26$, além de efeito substancial sobre a competência dos cuidadores para compartilhar livros, $d = 1,01$. A dosagem da intervenção mostrou-se importante, e intervenções com menor intensidade apresentaram impactos menores. Os resultados sugerem que compartilhar livros pode favorecer desenvolvimento linguístico, mas também demonstram que não basta distribuir livros ou recomendar leitura genericamente: a forma como adultos e crianças utilizam esses materiais é parte relevante do mecanismo.

Outras sínteses introduzem uma cautela necessária. Noble et al. (2019), ao analisar a literatura de leitura compartilhada, encontraram efeito médio global menor, $g = 0,194$, e observaram que o efeito se aproximava de zero quando as intervenções eram comparadas a grupos-controle ativos, além de resultados menos claros em avaliações posteriores à intervenção. O estudo é importante porque impede transformar a leitura compartilhada em uma tecnologia educacional de efeito automático e universal. A existência de benefícios médios não significa que toda forma de leitura ou todo programa produza resultados da mesma magnitude; os efeitos dependem do comparador, da qualidade metodológica, do tipo de medida e das características da intervenção.

A leitura dialógica apresenta evidências particularmente interessantes porque modifica a distribuição tradicional das posições de quem lê e de quem escuta. O adulto deixa de ser exclusivamente emissor da narrativa e passa a criar oportunidades para a criança completar, antecipar, descrever, explicar, lembrar e relacionar acontecimentos. Em revisão publicada em 2026, Özcan sintetizou 16 estudos experimentais e quase experimentais, com mais de 1.800 participantes, encontrando efeito global positivo sobre habilidades narrativas pré-escolares de $g = 0,62$, com efeitos superiores para macroestrutura narrativa, $g = 0,82$, e linguagem causal, $g = 0,78$. Esses resultados oferecem base contemporânea para defender práticas que transformem a criança em participante da construção da história, sem que isso signifique interromper continuamente a experiência estética com uma sequência mecânica de perguntas.

É nesse ponto que o conceito de **narrativas afetivas**, utilizado no título deste trabalho, precisa ser metodologicamente delimitado. A expressão não corresponde a uma intervenção universalmente definida ou a uma categoria diagnóstica consolidada na literatura. Neste artigo, ela designa experiências narrativas marcadas pela qualidade do vínculo estabelecido durante a produção e recepção das histórias: atenção do adulto às manifestações infantis, responsividade, respeito ao tempo da criança, acolhimento das emoções provocadas pela narrativa, disponibilidade para conversar e construção de um ambiente no qual falar, perguntar, imaginar e errar não produza constrangimento. O adjetivo “afetivas” não pretende sugerir que histórias devam ser exclusivamente doces, tranquilas ou moralmente confortáveis. Narrativas podem mobilizar medo, tristeza, raiva, surpresa, conflito e humor. A dimensão afetiva está na relação pedagógica que permite à criança experimentar

esses conteúdos simbolicamente em uma interação segura e significativa.

Essa delimitação é importante porque evita uma oposição artificial entre cognição e afeto. O desenvolvimento linguístico não ocorre primeiro como aquisição puramente cognitiva para posteriormente receber emoções. Crianças aprendem palavras em situações nas quais estão interessadas, frustradas, curiosas, divertidas, assustadas ou envolvidas com outras pessoas. A atenção compartilhada em torno de um livro combina linguagem, percepção, emoção e relação. A própria eficácia de práticas responsivas pode ser compreendida, em parte, porque o adulto ajusta a interação às iniciativas da criança, oferecendo linguagem suficientemente desafiadora sem transformar a conversa em interrogatório.

A formação da imaginação constitui o outro eixo do problema. Histórias permitem à criança ultrapassar aquilo que está materialmente diante dela: uma ilustração torna-se cenário para inferências, uma caixa pode transformar-se em navio durante a brincadeira, um acontecimento pode ser recontado de maneira diferente e uma personagem pode agir de modo que a criança ainda não experimentou. Contudo, a associação entre imaginação, brincadeira de faz de conta e desenvolvimento deve ser tratada com rigor. A influente revisão de Lillard et al. (2013) concluiu que, embora a literatura seja compatível com possíveis relações entre brincadeira simbólica, linguagem, narrativa e regulação emocional, as evidências disponíveis não permitem sustentar que o faz de conta seja uma causa exclusiva ou indispensável desses desenvolvimentos. É possível que existam múltiplos caminhos ou fatores comuns. A defesa pedagógica da imaginação, portanto, não precisa recorrer a causalidades exageradas.

A importância deste estudo reside justamente em articular campos que muitas vezes aparecem separados: leitura compartilhada, desenvolvimento de linguagem, narrativa, qualidade da interação professor-criança, escuta e imaginação. Em vez de perguntar apenas se “ler livros melhora vocabulário”, pretende-se compreender **quais características das práticas narrativas favorecem uma experiência linguisticamente rica e relacionalmente responsiva na Educação Infantil**. A questão norteadora é: **como experiências narrativas mediadas por interações afetivamente responsivas podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem, da escuta e da imaginação de crianças na Educação Infantil, e quais práticas pedagógicas encontram maior sustentação na literatura científica contemporânea?** Como objetivos específicos, busca-se sintetizar as evidências sobre leitura compartilhada e dialógica, examinar o papel da linguagem docente e da produção narrativa infantil, discutir o lugar da imaginação e da brincadeira simbólica, analisar as implicações do uso de recursos digitais e propor princípios pedagógicos compatíveis com a BNCC e com as limitações da evidência disponível.

2. METODOLOGIA

O presente estudo foi organizado como **revisão sistemática qualitativa com síntese narrativa**, voltada à integração de pesquisas sobre desenvolvimento da linguagem e práticas narrativas na Educação Infantil. A escolha de uma síntese qualitativa decorre da heterogeneidade dos objetos e desfechos encontrados. A literatura inclui metanálises de leitura compartilhada, revisões de leitura dialógica, pesquisas sobre práticas linguísticas dos professores, intervenções narrativas, estudos de interação professor-criança, investigações sobre livros digitais e revisões relativas à

brincadeira simbólica. Vocabulário receptivo, linguagem expressiva, compreensão narrativa, macroestrutura, linguagem causal, qualidade de interação e desenvolvimento social são desfechos diferentes e não deveriam ser combinados artificialmente em uma única medida de efeito produzida por este artigo.

A estratégia de busca foi atualizada até agosto de 2026 e empregou combinações dos termos em português e inglês correspondentes a “Educação Infantil”, “early childhood education”, “shared book reading”, “dialogic reading”, “storytelling”, “narrative skills”, “oral language”, “language development”, “teacher talk”, “teacher-child interaction”, “listening”, “imagination”, “pretend play” e “e-books”. Foram priorizadas revisões sistemáticas, metanálises, ensaios e sínteses de evidência capazes de responder diretamente às questões relacionadas à leitura compartilhada, narrativa e interação linguística. A busca foi complementada pela análise da Base Nacional Comum Curricular brasileira, utilizada como documento normativo para estabelecer a relação entre a evidência científica e os objetivos educacionais da etapa.

Foram incluídos estudos envolvendo crianças pequenas, principalmente em idade pré-escolar ou abrangendo faixas etárias que incluíssem a primeira infância; revisões sobre intervenções baseadas em livros ou narrativas; pesquisas de síntese relacionadas à linguagem utilizada pelos professores; e estudos de brincadeira simbólica quando diretamente relacionados à linguagem, narrativa ou imaginação. Trabalhos voltados exclusivamente ao desempenho de leitura convencional de crianças mais velhas foram utilizados apenas quando apresentavam subgrupos pré-escolares ou achados relevantes para práticas iniciadas na Educação Infantil. Estudos especificamente destinados a crianças com transtornos de

linguagem foram utilizados como evidência complementar sobre os mecanismos narrativos, evitando extrapolá-los automaticamente para crianças com desenvolvimento típico.

Foi estabelecida uma distinção entre **associação, efeito experimental** e **plausibilidade pedagógica**. Quando uma metanálise observacional demonstra que qualidade da linguagem docente está associada ao desenvolvimento linguístico, o resultado não é descrito como prova de causalidade. Quando ensaios randomizados de compartilhamento de livros apresentam efeitos sobre linguagem, a inferência é mais forte, embora permaneça dependente das condições estudadas. Em áreas como imaginação e brincadeira simbólica, nas quais revisões identificam relações plausíveis, mas evidência causal insuficiente, essa incerteza foi preservada. Essa distinção evita transformar práticas educacionalmente valiosas em promessas de resultados universais.

A análise foi organizada em cinco categorias: **interação narrativa**, reunindo leitura compartilhada, dialógica, contação e reconto; **linguagem docente**, incluindo perguntas, expansões, responsividade e conversa conceitual; **produção infantil**, abrangendo reconto, criação e autoria; **afetividade e escuta**, compreendidas como características da relação interacional; e **imaginação e continuidade simbólica**, envolvendo brincadeira, dramatização e exploração estética das histórias. Posteriormente, essas categorias foram confrontadas com os objetivos do campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” da BNCC.

É importante explicitar uma limitação metodológica para preservar o rigor científico. Embora a busca tenha sido estruturada sistematicamente e sustentada por revisões e metanálises

auditáveis, **não se fabricou um fluxograma PRISMA com números de registros identificados e excluídos especificamente para este manuscrito**, pois isso exigiria exportação integral das bases, deduplicação e registro individual das decisões de triagem. A apresentação de números inventados apenas para conferir aparência de revisão sistemática seria metodologicamente inadequada. Assim, este estudo realiza uma revisão sistemática qualitativa da evidência selecionada e explicitamente rastreável, mas não afirma ter produzido uma nova metanálise nem um processo PRISMA quantitativo completo.

3. NARRATIVA, VÍNCULO AFETIVO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A narrativa apresenta características que a tornam particularmente produtiva para o desenvolvimento linguístico. Uma conversa cotidiana pode depender intensamente do contexto imediato: “pegue aquilo”, “vamos ali”, “olha o cachorro”. O interlocutor utiliza objetos e acontecimentos presentes para compreender grande parte do significado. A narrativa exige algo adicional porque cria linguisticamente pessoas, lugares, tempos e relações que podem não estar disponíveis à percepção. A criança precisa aprender a fazer referência a personagens de maneira compreensível, ordenar acontecimentos e oferecer ao interlocutor informações suficientes para reconstruir aquilo que não está vendo. Essa transição da linguagem contextual para formas mais descontextualizadas possui forte relevância para a escolarização posterior sem que precise ser trabalhada de modo escolarizante na Educação Infantil.

As habilidades narrativas compreendem dimensões de macroestrutura e microestrutura. A macroestrutura diz respeito à

organização mais geral da história, incluindo personagens, situação inicial, problema, tentativas, acontecimentos e desfecho. A microestrutura envolve características linguísticas mais locais, como vocabulário, extensão e complexidade das sentenças, conectivos, pronomes e marcas temporais. Uma criança pode contar uma história com vocabulário relativamente simples, mas boa organização causal, enquanto outra pode usar palavras sofisticadas e apresentar dificuldade para estabelecer sequência compreensível. Intervenções narrativas tendem a produzir melhores resultados quando reconhecem essas diferentes dimensões e oferecem múltiplas oportunidades para ouvir e produzir histórias. A revisão de Petersen sobre intervenções narrativas para crianças com dificuldades de linguagem encontrou efeitos geralmente moderados ou elevados em macro e microestrutura, embora os estudos fossem pequenos e metodologicamente heterogêneos, reforçando a necessidade de cautela ao generalizar seus resultados.

Entre crianças com diferentes características de aprendizagem, a revisão sistemática de intervenções narrativas realizada por pesquisas posteriores encontrou resultados globalmente positivos para compreensão e produção e identificou elementos recorrentes: materiais estruturados, oportunidades de a criança produzir narrativas, apoios visuais e verbais, explicitação da gramática da história e uso de literatura infantil genuína. Esses componentes são pedagogicamente interessantes porque sugerem que o desenvolvimento narrativo não ocorre apenas pelo consumo passivo de histórias. A criança beneficia-se de oportunidades para reconstruí-las e produzir linguagem própria.

Essa constatação ajuda a compreender o papel da leitura compartilhada. O termo “compartilhada” deve ser tomado com

seriedade: duas pessoas podem estar diante do mesmo livro sem verdadeiramente compartilhar a experiência. Quando o adulto lê rapidamente, evita interrupções, responde às perguntas com impaciência e utiliza o texto como teste de atenção, a presença física conjunta não implica construção compartilhada de significado. Em contrapartida, um adulto que percebe para onde a criança olha, escuta seus comentários, relaciona-os à narrativa e retoma o texto constrói uma experiência diferente, na qual o livro se torna foco de atenção conjunta e conversa.

É nesse nível que a afetividade precisa ser compreendida. O vínculo não produz linguagem por uma espécie de efeito emocional mágico. Sua função pedagógica pode ser analisada por mecanismos mais concretos: uma criança que se sente autorizada a falar tende a iniciar mais interações; um professor que observa essas iniciativas pode oferecer respostas contingentes; a conversa passa a partir de algo que a criança já está tentando significar; novas palavras e estruturas são apresentadas dentro de uma situação relevante. A responsividade mantém o fluxo comunicativo e favorece turnos de fala mais extensos, enquanto uma relação excessivamente controladora pode reduzir a participação infantil a respostas curtas.

A qualidade da fala docente encontra respaldo empírico crescente. A revisão sistemática de Hadley, Barnes e Hwang, baseada em 54 estudos, organizou as práticas linguísticas dos professores em quatro grandes tipos: conversa conceitual, conversa interativa, características linguísticas da fala e comunicação predominantemente gerencial ou literal. Os resultados sugerem que determinadas práticas são mais apropriadas em determinados contextos; conversa conceitual mostrou-se relevante durante leitura compartilhada, enquanto eliciações e convites à fala ganham

importância em brincadeiras e pequenos grupos. Essa conclusão afasta a busca por uma “fala perfeita” do professor aplicável a qualquer situação e orienta para uma pedagogia linguisticamente sensível ao contexto.

A metanálise publicada em 2022 sobre linguagem docente identificou onze tipos de práticas pesquisadas, incluindo conversa interativa, fala responsiva, perguntas, eliciações e conversa conceitual, posteriormente agrupadas em registros mais amplos. O resultado central não consiste em recomendar que o professor fale de maneira artificialmente complexa o tempo todo, mas em reconhecer que diferentes atividades oferecem diferentes possibilidades linguísticas. Durante uma brincadeira de construção, palavras de posição, tamanho e causalidade podem emergir naturalmente; durante uma história, o professor pode explorar motivos e previsões; em uma atividade de pintura, pode nomear processos, cores e transformações.

A metanálise de Jiang, Kaplan e Ko-Wong, incorporando 411 tamanhos de efeito de mais de cem estudos, fornece uma síntese contemporânea particularmente importante. A qualidade linguística, interacional e conceitual da fala docente apresentou associação positiva com o desenvolvimento da linguagem, ainda que de magnitude média pequena, r parcial = 0,11. Em contraste, a quantidade de fala do professor não apresentou associação significativa no conjunto dos estudos. Isso significa que simplesmente recomendar que educadores “falem mais” com as crianças é uma orientação incompleta. Importa como falam, como respondem, que tipos de perguntas fazem, quanto espaço deixam para a resposta e até que ponto conseguem construir conversas que ultrapassam instruções administrativas.

Essa evidência possui implicação direta para o conceito de escuta. Professores não promovem linguagem apenas oferecendo bons modelos linguísticos; precisam criar condições para receber linguagem produzida pela criança. A escuta pedagógica é produtiva quando permite ao professor identificar aquilo que a criança já consegue expressar e decidir como expandi-lo. Uma criança diz “ele caiu porque correu”; o professor pode responder “sim, ele correu muito depressa e escorregou porque o chão estava molhado”. A resposta confirma o sentido da criança e acrescenta vocabulário e estrutura causal sem transformar sua fala em erro a ser corrigido.

A expansão linguística difere da correção explícita. Em vez de exigir repetição correta de toda forma incompleta, o adulto oferece um modelo ligeiramente mais elaborado dentro da própria conversa. Na primeira infância, esse procedimento mantém o sentido comunicativo da linguagem e evita que a criança passe a falar prioritariamente para satisfazer a avaliação do adulto. O objetivo é ampliar recursos, não produzir desempenho oral padronizado.

A conversa narrativa também favorece a linguagem sobre estados mentais e emoções. Perguntas como “por que ele ficou com medo?”, “o que você acha que ela queria?” ou “como você percebeu que ele estava triste?” exigem que a criança relacione acontecimentos a perspectivas e sentimentos. Essas perguntas podem contribuir para compreensão mais sofisticada da narrativa, desde que não sejam utilizadas em quantidade capaz de fragmentar a história. A qualidade da mediação encontra-se no equilíbrio entre continuidade estética e aprofundamento conversacional.

4. LEITURA COMPARTILHADA, LEITURA DIALÓGICA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A leitura de livros constitui provavelmente a prática narrativa mais investigada empiricamente na primeira infância. Ainda assim, a literatura demonstra que “ler para crianças” abrange intervenções muito diferentes. Alguns programas treinam adultos para usar perguntas abertas, outros enfatizam definição explícita de palavras, outros utilizam repetições planejadas e outros simplesmente aumentam frequência de leitura. Essa diversidade explica parte das diferenças entre tamanhos de efeito encontrados nas metanálises.

Dowdall et al. encontraram efeitos positivos de magnitude pequena a moderada sobre linguagem infantil e efeito grande sobre a competência de cuidadores para compartilhar livros. Noble et al., contudo, encontraram estimativas gerais menores e efeito praticamente inexistente quando as comparações envolviam controles ativos. A leitura correta do conjunto da evidência é, portanto, que o compartilhamento de livros **pode** favorecer a linguagem e constitui uma prática promissora, mas não funciona como mecanismo automático cuja mera presença assegure ganho linguístico.

Essa cautela torna-se ainda mais relevante quando se discutem desigualdades educacionais. Intervenções de leitura compartilhada não deveriam ser utilizadas para responsabilizar famílias por diferenças de linguagem, como se resultados educacionais fossem consequência exclusiva de hábitos domésticos. As famílias possuem repertórios culturais, tempos, condições de trabalho, acesso a livros e formas de oralidade diferentes. A Educação Infantil tem responsabilidade própria de oferecer experiências linguísticas ricas a

todas as crianças e pode, ao mesmo tempo, criar projetos de aproximação com famílias sem impor um único modelo cultural de interação.

Uma revisão de 2025 sobre leitura compartilhada em ambiente doméstico reuniu 46 estudos e 56.576 crianças pequenas e encontrou associações significativas entre leitura em casa e resultados de desenvolvimento, linguagem e vocabulário. Entretanto, a maior parte da evidência incluída era correlacional, portanto famílias que leem mais também podem diferir em inúmeras outras características. A relação é relevante, mas não deve ser interpretada como demonstração de que aumentar mecanicamente o número de livros lidos produzirá, sozinho, o mesmo efeito observado entre grupos familiares.

A leitura dialógica procura aumentar a participação da criança, utilizando perguntas, solicitações de previsão, expansões e retomadas. Sua eficácia possui suporte histórico e contemporâneo, e a revisão de Özcan (2026) acrescenta evidência específica sobre competências narrativas, encontrando efeito positivo global e efeitos particularmente relevantes sobre estrutura narrativa e linguagem causal. Uma metanálise de 2026 sobre estudos de leitura dialógica realizados entre 2000 e 2025, abrangendo crianças pré-escolares e dos anos iniciais, também encontrou efeito médio positivo sobre diferentes dimensões de leitura, embora os resultados fossem menores entre crianças mais novas e em medidas padronizadas, o que recomenda cuidado ao transferir resultados de crianças escolarizadas para a Educação Infantil.

Pedagogicamente, a principal contribuição da leitura dialógica não está em memorizar uma sequência fixa de perguntas, mas em

transformar o modelo comunicativo da leitura. A criança deixa de ser apenas auditora e torna-se interlocutora. Essa mudança pode ocorrer de maneira simples: o professor aguarda alguns segundos diante de uma ilustração; retoma uma hipótese formulada anteriormente; pergunta o que poderia acontecer; solicita que a criança explique como chegou a determinada interpretação; permite que os colegas apresentem explicações diferentes. A leitura torna-se espaço de negociação de significados.

Perguntas abertas são especialmente úteis quando possuem uma finalidade autêntica de escuta. Há diferença entre perguntar “que cor é a roupa do menino?”, esperando uma palavra previamente definida, e perguntar “por que você acha que ele se escondeu?”. A primeira pode ser adequada em determinada situação, mas exige predominantemente identificação. A segunda convida à inferência e à construção de uma frase mais extensa. Isso não significa abolir perguntas simples; significa evitar que toda conversa se reduza a respostas de uma palavra.

O professor também deve reconhecer que algumas crianças precisam de mais tempo para formular respostas. A pressão por rapidez favorece as crianças mais verbalmente expansivas e pode tornar a roda de leitura desigual. A escuta exige tolerar pausas, utilizar pequenos grupos em algumas situações e permitir formas complementares de expressão, como apontar, dramatizar ou desenhar antes de verbalizar.

O reconto oferece outra prática com potencial importante. Depois de ouvir uma história, a criança precisa reconstruí-la selecionando acontecimentos, organizando-os e utilizando recursos linguísticos próprios. O professor pode apoiar inicialmente com imagens

sequenciais, objetos ou perguntas e retirar gradualmente parte desse suporte. O objetivo não deve ser exigir reprodução literal do texto, mas observar como a criança compreendeu e reorganizou a narrativa.

Recontar com alterações amplia ainda mais a atividade imaginativa. Perguntar “e se a personagem tivesse escolhido outro caminho?” obriga a criança a preservar elementos da lógica original e modificar outros. A brincadeira com possibilidades desenvolve um tipo de pensamento narrativo que articula compreensão e invenção. A história deixa de ser objeto fechado e torna-se matéria para autoria.

A contação oral sem livro também possui lugar relevante. O corpo, a voz, o ritmo e a memória do contador ganham maior centralidade, e a criança pode construir imagens mentais sem apoio visual pré-determinado. Isso não significa que histórias sem ilustração sejam intrinsecamente superiores. Livro ilustrado e narração oral mobilizam experiências diferentes e complementares.

Narrativas pessoais constituem outra fonte frequentemente subutilizada. Relatar algo ocorrido no fim de semana, reconstruir um passeio da turma ou explicar como determinado objeto foi encontrado envolve organização temporal e contextualização para interlocutores que não viveram toda a experiência. O adulto pode ajudar com perguntas de continuidade — “o que aconteceu depois?” — e causalidade — “por que vocês precisaram voltar?” — sem assumir o relato no lugar da criança.

A valorização das narrativas pessoais também possui dimensão afetiva. Quando o professor demonstra interesse genuíno por aquilo que a criança conta, comunica que suas experiências são dignas de

linguagem e de atenção coletiva. Ao mesmo tempo, não se deve obrigar crianças a compartilhar situações íntimas ou emocionalmente delicadas. Escuta pressupõe também respeitar o direito ao silêncio.

5. FORMAÇÃO DA ESCUTA E AUTORIA INFANTIL

A formação da escuta precisa ser compreendida como objetivo educacional construído ao longo do tempo. Crianças pequenas ainda estão desenvolvendo capacidade de regular atenção, esperar turnos e acompanhar narrativas progressivamente mais extensas. Exigir imediatamente comportamentos semelhantes aos de uma sala de ensino fundamental pode transformar a história em exercício disciplinar. O professor precisa ajustar extensão, complexidade, ritmo e organização do grupo às características das crianças.

A repetição de histórias oferece um recurso pedagógico especialmente útil. Adultos podem considerar a repetição enfadonha, enquanto crianças frequentemente pedem o mesmo livro diversas vezes. Nas primeiras leituras, parte da atenção é consumida para compreender a sequência básica; posteriormente, a familiaridade permite antecipar frases, observar detalhes, produzir comentários e brincar com linguagem. A literatura sobre intervenções digitais também identifica repetição e número de sessões como moderadores relevantes, reforçando que familiaridade com a narrativa pode participar do processo de aprendizagem.

A escuta também é fortalecida por variação de repertório. Contos acumulativos, poesia, parlendas, histórias realistas, fantasia, narrativas tradicionais e livros-imagem solicitam formas diferentes de acompanhamento. Um conto acumulativo favorece antecipação

e memória; uma narrativa com estrutura causal complexa mobiliza inferências; um poema chama atenção para sons, ritmo e escolha lexical; um livro sem palavras cria maior espaço para interpretação e produção oral.

A BNCC reconhece essa pluralidade ao prever contato com poemas, diferentes gêneros, leitura de histórias e criação narrativa, além de manuseio de variados portadores textuais. O currículo da Educação Infantil não deve, portanto, organizar a literatura apenas segundo uma progressão técnica de “habilidades pré-leitoras”. A relação estética e cultural com textos constitui parte da formação.

Autoria infantil precisa ocupar posição equivalente à escuta. Uma prática pedagógica excessivamente centrada em histórias produzidas por adultos corre o risco de formar bons respondentes, mas oferecer pouco espaço para criação. Crianças podem inventar histórias oralmente, ditá-las ao professor, criar finais alternativos, produzir livros coletivos, gravar narrativas ou organizar sequências de imagens. A BNCC reconhece explicitamente criação e produção de histórias como objetivos da etapa.

Quando o adulto escreve uma história ditada pelas crianças, torna visível uma relação importante entre oralidade e escrita sem antecipar formalmente a alfabetização. A criança percebe que aquilo que fala pode ser registrado e posteriormente relido. O professor pode ler o texto produzido e perguntar se desejam modificar alguma parte, demonstrando que a escrita preserva e permite revisar linguagem.

A autoria coletiva cria desafios específicos de escuta. Para construir uma história em grupo, cada criança precisa considerar aquilo que já

foi dito, negociar ideias e manter alguma coerência com o enredo. O professor pode funcionar como organizador sem monopolizar a narrativa. Em vez de corrigir toda incoerência, pode devolver ao grupo o problema: “você disseram que o dragão estava preso na caverna, mas agora apareceu na floresta; como podemos explicar isso?”. A própria necessidade narrativa torna-se ocasião para argumentação.

A documentação das histórias infantis também fornece informação pedagógica. Ao registrar periodicamente narrativas produzidas pelas crianças, o professor pode observar mudanças no vocabulário, na extensão dos relatos, na organização temporal e no uso de relações causais. Esse acompanhamento não precisa transformar-se em avaliação classificatória. Serve para compreender o processo e planejar novos desafios.

6. IMAGINAÇÃO, BRINCADEIRA SIMBÓLICA E EXPERIÊNCIA LITERÁRIA

A imaginação ocupa um lugar singular na Educação Infantil porque permite operar com possibilidades e não somente com acontecimentos presentes. Ao ouvir que uma personagem encontrou uma porta secreta, a criança constrói expectativas sobre aquilo que poderia existir do outro lado; ao brincar depois da leitura, pode transformar cadeiras em um trem ou atribuir voz a um objeto. Essas ações envolvem representação e linguagem, mas não precisam ser defendidas por afirmações causalmente exageradas.

A revisão de Lillard et al. examinou evidências relativas ao impacto do faz de conta sobre vários domínios e concluiu que, para linguagem, narrativa e regulação emocional, a pesquisa era

compatível com diferentes interpretações causais e ainda insuficiente para demonstrar que a brincadeira simbólica fosse um mecanismo indispensável. Essa conclusão é pedagogicamente saudável: a brincadeira possui valor intrínseco e cultural e pode criar oportunidades ricas de linguagem sem que seja necessário atribuir-lhe poderes desenvolvimentais que a evidência não sustenta.

Narrativas e brincadeiras podem, contudo, alimentar-se reciprocamente. Uma história fornece personagens, conflitos e cenários que reaparecem no brincar; a brincadeira, por sua vez, produz situações que as crianças posteriormente narram. Esse movimento permite que palavras recém-encontradas sejam reutilizadas em situações novas e que a criança passe de compreensão a produção.

O professor deve evitar transformar toda brincadeira posterior à história em atividade dirigida. Algumas experiências literárias ganham justamente quando o adulto oferece materiais e observa de que maneira as crianças os apropriam. Uma caixa, tecidos e pequenos objetos podem permitir múltiplas recriações sem que haja roteiro determinado.

Dramatizações planejadas também podem ser utilizadas, especialmente após as crianças conhecerem bem uma narrativa. Representar personagens exige considerar fala, sequência e motivações. Entretanto, distribuir falas para memorização pode converter a dramatização em treinamento para apresentação adulta. Uma abordagem mais aberta permite improvisação e mudanças no enredo.

A imaginação literária depende igualmente da qualidade dos textos oferecidos. Obras excessivamente didatizadas, produzidas somente para ensinar uma palavra, regra ou comportamento, podem oferecer menos complexidade estética e interpretativa que literatura capaz de sustentar diferentes leituras. A busca por ganhos de vocabulário não deve transformar livros em fichas pedagógicas.

Esse ponto precisa ser enfatizado porque a própria produção científica tende a medir aquilo que é mais facilmente quantificável. Vocabulário aparece em grande número dos estudos sobre linguagem docente e leitura porque é relativamente simples obter uma medida. Hadley, Barnes e Hwang observam que muitos estudos utilizam vocabulário como substituto para avaliar linguagem oral de forma mais ampla. O que é mais medido, porém, não corresponde necessariamente a tudo aquilo que uma experiência literária produz.

Literatura também promove humor, suspense, identificação, estranhamento, repertório cultural e prazer estético, dimensões mais difíceis de representar por testes padronizados. Uma pedagogia informada por evidências não deve confundir ausência de mensuração com ausência de valor. A evidência científica auxilia na escolha de práticas, mas não substitui o julgamento pedagógico nem esgota as finalidades educacionais.

7. MEDIAÇÃO DOCENTE, AFETIVIDADE E QUALIDADE DA INTERAÇÃO

Os resultados revisados apontam para uma conclusão recorrente: a qualidade do adulto como interlocutor importa. Essa qualidade não significa falar o português mais sofisticado possível ou corrigir

sistematicamente formas infantis. Significa construir uma interação responsiva, linguisticamente rica e intelectualmente interessante.

Uma metanálise de estudos baseados no sistema CLASS encontrou relações entre qualidade de interação professor-criança e resultados infantis em linguagem, matemática, autorregulação, letramento e desenvolvimento social, com magnitude variando entre os domínios. Outra metanálise de 2026, especificamente voltada às habilidades sociais, encontrou correlação moderada positiva de $r = 0,21$ entre qualidade da interação e habilidades sociais de crianças pequenas. Esses resultados não demonstram que afeto isoladamente causa melhor linguagem, mas reforçam a ideia de que processos interacionais são componentes relevantes da qualidade da Educação Infantil.

O conceito de “narrativa afetiva” pode, portanto, ser operacionalizado pedagogicamente por características observáveis. O professor demonstra disponibilidade para a fala da criança; responde ao conteúdo e não apenas à correção formal; reconhece emoções produzidas pela história; permite que crianças discordem de interpretações; não ridiculariza hipóteses; sustenta atenção conjunta; e organiza oportunidades para aquelas que falam menos.

A responsividade não significa ausência de intencionalidade pedagógica. Um professor pode conhecer previamente palavras ou estruturas que deseja explorar e ainda assim adaptar a conversa às manifestações infantis. A diferença está em não utilizar a criança apenas como instrumento para percorrer um roteiro previamente fixado.

A conversa conceitual é um bom exemplo. Durante uma história sobre uma semente que cresce, o professor pode explorar “germinar”, “raiz”, “umidade” ou relações de causa. Porém, se uma criança associa a narrativa à horta da avó, a contribuição não precisa ser descartada por “sair do assunto”; pode funcionar como ponte para ampliar o conceito.

O tempo de espera é outro componente frequentemente negligenciado. Professores acostumados ao ritmo adulto podem responder à própria pergunta quando a criança demora poucos segundos. Aumentar o intervalo antes de reformular ou oferecer a resposta pode ampliar participação. Esse cuidado é particularmente importante com crianças multilíngues ou mais tímidas.

A literatura sobre interação com crianças multilíngues revela desafios adicionais e destaca a necessidade de investigar como a qualidade da interação se distribui entre crianças com diferentes níveis de proficiência na língua majoritária. Uma revisão sistemática incluiu 31 estudos e observou que a literatura frequentemente se concentrava em crianças multilíngues com menor proficiência e raramente comparava de modo adequado suas interações às de crianças monolíngues. A implicação pedagógica é evitar interpretar tempo maior de resposta ou menor produção na língua da escola como ausência de compreensão ou capacidade narrativa.

A diversidade linguística deve participar do repertório narrativo. Histórias em diferentes línguas, participação das famílias, canções e palavras do contexto cultural das crianças podem ampliar pertencimento. O objetivo da Educação Infantil não deve ser substituir rapidamente a língua familiar, mas ampliar possibilidades comunicativas.

A afetividade também aparece quando uma narrativa mobiliza emoções difíceis. Histórias sobre medo, perda, ciúme ou separação podem despertar experiências pessoais. O professor não precisa converter a roda literária em sessão terapêutica, mas deve reconhecer a emoção e evitar exposição. Uma criança pode dizer apenas “eu também fiquei triste” e receber acolhimento sem necessidade de explicar sua vida diante do grupo.

Da mesma maneira, a literatura não deve ser utilizada como ferramenta improvisada para diagnosticar crianças. Desenhos, histórias inventadas ou preferências de personagens não autorizam conclusões clínicas sobre traumas, relações familiares ou personalidade. O papel pedagógico é criar expressão e acompanhar processos educacionais; situações que efetivamente levistem preocupações devem seguir procedimentos profissionais apropriados.

8. RECURSOS DIGITAIS, E-BOOKS E EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS CONTEMPORÂNEAS

A presença crescente de dispositivos digitais na infância torna necessário discutir sua utilização narrativa sem recorrer a posições extremas. Livros digitais podem incorporar áudio, animações, destaque visual e recursos interativos; essas possibilidades tanto podem apoiar a compreensão quanto competir com a narrativa.

A metanálise de Egert, Cordes e Hartig (2022) reuniu 17 estudos e 30 condições de intervenção em contextos de Educação Infantil. Os e-books analisados produziram efeitos positivos sobre linguagem em comparação com o atendimento habitual e, no conjunto específico dos estudos, resultados superiores à leitura impressa. Contudo, a

interpretação exige cautela porque a maioria dos e-books havia sido desenvolvida por pesquisadores e possuía recursos deliberadamente alinhados ao objetivo linguístico, diferentemente de grande parte dos produtos comerciais. Repetição das histórias, número de sessões e integração com outras atividades da sala moderaram os resultados.

Esses achados não sustentam a conclusão de que telas sejam superiores aos livros físicos. Eles indicam que **determinados recursos digitais bem desenhados** podem apoiar linguagem. O princípio mais relevante é a congruência: uma animação que mostra o significado de uma palavra pode apoiar compreensão, enquanto jogos e sons não relacionados ao enredo podem desviar atenção.

A mediação adulta permanece relevante no ambiente digital. Deixar uma criança isoladamente diante de um aplicativo não equivale a uma leitura dialógica digital. Perguntas, comentários, pausas e conversas podem continuar sendo utilizados, preservando o caráter social da experiência narrativa.

A BNCC reconhece que crianças podem manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes suportes, incluindo livros, revistas e dispositivos digitais. Essa abertura não elimina a necessidade de seleção pedagógica. A tecnologia deve ser escolhida pelo valor que acrescenta à experiência, não pela novidade.

9. SÍNTESE DOS RESULTADOS E IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A primeira conclusão da revisão é que **a leitura compartilhada possui efeito favorável sobre desenvolvimento de linguagem, mas a magnitude varia e depende da qualidade da intervenção.** A

metanálise de Dowdall et al. encontrou efeitos positivos sobre linguagem receptiva e expressiva, enquanto a síntese de Noble et al. apresentou estimativas menores e resultados praticamente nulos em comparações mais rigorosas com controles ativos. A orientação pedagógica adequada não é simplesmente “ler mais livros”, mas criar experiências de leitura frequentes, interativas e significativas.

A segunda conclusão é que **a participação ativa da criança constitui uma característica central das práticas mais promissoras**. A leitura dialógica apresenta efeitos positivos sobre competências narrativas e, em 2026, uma revisão encontrou efeitos consideráveis sobre macroestrutura e linguagem causal. O professor deve produzir oportunidades para prever, explicar, relacionar e reconstruir a narrativa.

A terceira conclusão é que **qualidade da fala docente importa mais do que quantidade isolada**. A grande metanálise de Jiang, Kaplan e Ko-Wong identificou associação entre qualidade linguística e desenvolvimento e ausência de associação significativa para quantidade de fala isoladamente. O resultado questiona práticas em que o professor ocupa quase todo o tempo verbal.

A quarta conclusão é que **a escuta do adulto constitui parte do desenvolvimento da linguagem da criança**. Uma pedagogia da oralidade não consiste em produzir discursos adultos linguisticamente ricos diante de ouvintes silenciosos. A criança necessita de turnos efetivos, respostas contingentes e oportunidades de sustentar ideias.

A quinta conclusão é que **a conversa conceitual precisa ser distribuída ao longo do cotidiano**. A revisão de Hadley, Barnes e

Hwang mostra que diferentes tipos de linguagem docente podem ser favorecidos em leitura, brincadeira e pequenos grupos. A promoção da linguagem não deve ficar restrita à “hora da história”.

A sexta conclusão é que **narrativas pessoais e recontos merecem maior espaço**. Produzir linguagem narrativa exige prática e não somente exposição. Recontar acontecimentos e inventar histórias mobiliza organização temporal, causalidade e consideração do interlocutor.

A sétima conclusão é que **repetição pode ser pedagogicamente produtiva**. Reencontrar histórias permite antecipação, participação verbal e observação de novos detalhes. Isso é particularmente útil quando o professor varia gradualmente sua mediação em cada leitura.

A oitava conclusão é que **o professor precisa preservar o prazer literário**. Perguntar continuamente sobre cada página pode destruir ritmo e suspense. A leitura dialógica não é sinônimo de interrogatório.

A nona conclusão refere-se à **imaginação**. Brincadeira e fantasia oferecem contextos ricos para linguagem, mas a literatura científica não sustenta a afirmação de que o faz de conta seja causa única ou indispensável do desenvolvimento narrativo. O valor da brincadeira pode ser defendido sem exagerar evidências.

A décima conclusão é que **recursos digitais podem ser úteis quando os elementos interativos apoiam a história e estão integrados à prática pedagógica**. Dispositivos não substituem a relação narrativa.

A décima primeira conclusão consiste na necessidade de **diferenciar objetivos pedagógicos conforme a idade**. Bebês podem participar por olhar, gesto, vocalização e manipulação; crianças bem pequenas começam a dialogar e criar histórias simples; crianças pequenas conseguem produzir narrativas mais organizadas. A BNCC reconhece progressivamente essas diferentes formas de participação.

A décima segunda conclusão é que **livros sem texto escrito também possuem grande potencial**. A ausência de palavras impressas transfere parte importante da construção verbal à interação entre adulto e criança, permitindo múltiplas narrativas.

A décima terceira conclusão é que **histórias precisam representar diversidade cultural, racial, familiar, territorial e linguística**. Formação da imaginação envolve também ampliar quem pode aparecer como personagem, quais mundos podem ser narrados e quais experiências são reconhecidas como literariamente relevantes.

A décima quarta conclusão diz respeito à **organização do grupo**. Grandes rodas não devem ser a única forma de trabalho narrativo. Pequenos grupos aumentam oportunidades de fala e ajudam crianças menos expansivas a participar.

A décima quinta conclusão é que **o planejamento precisa observar a qualidade do acervo**. A escolha de livros apenas por temas utilitários empobrece a experiência narrativa. Literatura precisa conter qualidade verbal, estética e imaginativa.

A décima sexta conclusão envolve **documentação pedagógica**. Registrar falas, hipóteses e histórias infantis permite observar

mudanças no tempo e planejar novas situações sem transformar a criança em objeto de teste constante.

A décima sétima conclusão é que **afetividade não significa ausência de desafio**. Uma interação segura permite ao professor introduzir palavras novas, narrativas progressivamente mais complexas e perguntas difíceis. A diferença é que o desafio ocorre dentro de uma relação que reconhece a criança como parceira.

A décima oitava conclusão é que **formação docente precisa abordar linguagem de forma prática**. Recomendações genéricas como “converse com a criança” possuem pouco valor sem análise de exemplos, observação de interações, reflexão sobre perguntas e experimentação de diferentes formas de mediação.

A décima nona conclusão é que **as narrativas devem atravessar diferentes campos de experiência**, e não ficar isoladas em um horário de linguagem. Uma investigação sobre animais pode gerar histórias; uma brincadeira corporal pode ser narrada posteriormente; uma experiência com sombras pode originar personagens.

A vigésima conclusão consiste em compreender que **escuta e imaginação são práticas sociais aprendidas em interação**. A escola forma a escuta quando escuta as crianças e forma autores quando lhes oferece condições reais de autoria.

10. LIMITAÇÕES DA REVISÃO

A presente revisão apresenta limitações decorrentes da heterogeneidade dos estudos. A literatura sobre leitura compartilhada é relativamente robusta e inclui ensaios randomizados e metanálises, enquanto a produção sobre “narrativas

afetivas” não utiliza essa expressão como categoria padronizada. Neste artigo, o conceito foi construído analiticamente a partir da convergência entre evidências de práticas narrativas, responsividade e qualidade interacional, não devendo ser apresentado como intervenção validada com protocolo próprio.

Outra limitação é a predominância, em muitas pesquisas, de medidas de vocabulário e linguagem estrutural. Esses indicadores são importantes, mas não capturam integralmente experiência estética, prazer literário, imaginação e autoria. A ausência de medidas padronizadas para algumas dimensões reduz a possibilidade de produzir conclusões quantitativas.

A literatura sobre brincadeira simbólica e imaginação também exige cautela. Existem associações teoricamente relevantes, porém revisões não sustentam causalidade simples. Da mesma maneira, resultados de intervenções digitais são fortemente dependentes do desenho das tecnologias estudadas e não podem ser generalizados a qualquer aplicativo ou e-book.

Por fim, não foi construído um fluxo PRISMA artificial para este manuscrito. Uma versão destinada a periódico que exija revisão sistemática estrita deverá reproduzir a estratégia em bases previamente registradas, exportar todos os resultados, realizar deduplicação e dupla triagem e apresentar formalmente avaliação de qualidade e risco de viés.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das evidências permite concluir que o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil é favorecido por contextos nos quais a criança encontra oportunidades frequentes e significativas

para ouvir, falar, perguntar, narrar e imaginar. A literatura infantil e outras formas de narrativa oferecem um ambiente particularmente fértil para essas experiências porque deslocam a linguagem para além da comunicação imediata e colocam a criança diante de personagens, relações causais, temporalidades, sentimentos e mundos possíveis. Entretanto, o potencial narrativo não reside somente no livro ou na história como objeto. Ele depende das relações que se estabelecem em torno deles.

Essa constatação constitui o primeiro fundamento da ideia de narrativas afetivas formulada neste estudo. A qualidade afetiva não deve ser entendida como atributo sentimental do texto, mas como característica da situação interacional. Uma narrativa torna-se afetivamente responsiva quando a criança percebe que há alguém disposto a escutar suas interpretações, reconhecer seus sentimentos e permitir que suas contribuições interfiram na experiência compartilhada.

Essa dimensão não constitui alternativa ao desenvolvimento cognitivo ou linguístico. Ao contrário, cria condições para que processos linguísticos ocorram dentro de interações significativas. Crianças precisam de modelos de linguagem, mas também precisam encontrar espaço para produzir sua própria linguagem.

A evidência sobre leitura compartilhada sustenta seu valor, embora indique efeitos heterogêneos. A metanálise de Dowdall et al. demonstra benefícios sobre linguagem receptiva e expressiva, enquanto Noble et al. alerta que os efeitos são menores em desenhos metodologicamente mais exigentes. Uma pedagogia séria precisa manter as duas informações simultaneamente: a prática possui potencial e não é solução automática.

A leitura dialógica acrescenta evidência importante ao mostrar que transformar a criança em interlocutora pode favorecer competências narrativas. O estudo sistemático publicado em 2026 encontrou efeitos particularmente favoráveis sobre macroestrutura e linguagem causal. Isso significa que compreender e contar histórias envolve muito mais que memorizar vocabulário.

A macroestrutura oferece à criança instrumentos para organizar experiência. Saber que personagens possuem objetivos, que ações geram consequências e que acontecimentos podem ser encadeados contribui para construir relatos compreensíveis.

A linguagem causal, por sua vez, permite ultrapassar a simples enumeração. A criança passa progressivamente de “aconteceu isso e depois isso” para formulações capazes de explicar “aconteceu isso porque...”.

A escola pode favorecer essa transformação oferecendo narrativas complexas e conversas igualmente complexas, sem exigir que a criança adquira imediatamente a forma adulta.

A linguagem do professor também se mostrou importante. A metanálise mais recente disponível identifica associação entre qualidade das práticas linguísticas docentes e desenvolvimento infantil e não encontra o mesmo suporte para a quantidade de fala isoladamente. Essa conclusão possui enorme importância para a organização cotidiana.

Um professor não precisa preencher cada silêncio. A pausa pode ser o tempo em que a criança organiza uma resposta.

Da mesma maneira, formular muitas perguntas não significa necessariamente produzir conversa rica. Se cada pergunta possui uma única resposta esperada, a criança aprende principalmente a descobrir o que o adulto quer ouvir.

Uma conversa narrativa mais produtiva alterna perguntas, comentários, reformulações, hipóteses e silêncio. O professor participa como interlocutor e não somente como avaliador.

A formação da escuta também precisa começar pela prática dos adultos. É contraditório exigir que crianças escutem histórias enquanto suas próprias falas são frequentemente interrompidas ou ignoradas.

O educador ensina a escuta pelo modo como a realiza. Quando retoma uma fala infantil e a relaciona ao grupo, demonstra que ouvir possui função social.

As próprias crianças aprendem progressivamente a considerar os colegas. Uma história coletiva exige lembrar aquilo que outra criança acrescentou e negociar como prosseguir.

Por isso, narrativas constituem também experiência de participação social. A criança aprende que linguagem é construída entre pessoas e que diferentes interpretações podem coexistir.

A imaginação amplia essa abertura. Uma narrativa literária não pergunta somente o que aconteceu, mas permite pensar o que poderia acontecer.

Essa capacidade não deve ser instrumentalizada apenas em nome de habilidades futuras. Imaginar constitui parte da experiência

cultural da infância e possui valor presente.

A evidência sobre brincadeira simbólica recomenda não exagerar causalidades, mas não reduz sua importância pedagógica. A escola pode oferecer tempo e materiais para brincar porque a brincadeira é uma forma legítima de participação infantil e, adicionalmente, cria numerosas ocasiões para linguagem.

Quando uma criança transforma um objeto em personagem, precisa construir simbolicamente uma realidade diferente da imediata.

Quando duas crianças brincam juntas, precisam negociar o significado dessa realidade. “Agora você é o médico”, “essa almofada é o barco”, “a gente chegou amanhã”. Essas formulações são linguisticamente e imaginativamente complexas.

As histórias podem alimentar essa brincadeira sem controlá-la. Personagens podem reaparecer e mudar, e as crianças passam de receptoras a produtoras culturais.

A autoria deve, portanto, ocupar espaço central. Não basta oferecer excelentes histórias se as crianças nunca têm oportunidade de criar as próprias.

A BNCC reconhece esse princípio ao prever criação, reconto e produção narrativa no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. O documento oferece fundamento normativo para uma pedagogia que não reduz linguagem à preparação para alfabetização.

A cultura escrita pode ser apresentada sem antecipação escolarizante. A criança pode ditar uma história e observar o professor registrá-la; pode reconhecer que o texto permanece e pode ser lido depois.

Essa experiência ensina sobre escrita de maneira funcional e significativa.

O repertório literário precisa ser igualmente amplo. Contos tradicionais, produções contemporâneas, poesia, livros-imagem, narrativas indígenas, afro-brasileiras e obras de diferentes territórios ampliam as formas possíveis de imaginar o mundo.

Diversidade não deve ser acrescentada apenas em projetos temáticos. Precisa caracterizar o conjunto do acervo.

A qualidade literária permanece indispensável. Um livro não se torna pedagogicamente melhor apenas porque contém uma lista maior de palavras supostamente úteis.

A linguagem literária possui ritmo, humor, ambiguidade e imagens capazes de desafiar a criança de maneiras que exercícios didáticos não reproduzem.

Por isso, nem toda leitura precisa produzir uma atividade posterior. Algumas histórias podem simplesmente ser lidas, relidas e apreciadas.

A exigência de desenhar, responder ou preencher uma tarefa após cada livro pode comunicar que a literatura nunca possui valor em si mesma.

Em outros momentos, porém, a continuidade pode enriquecer a experiência. Dramatizar, reconstruir, brincar e criar finais alternativos podem favorecer linguagem e imaginação quando surgem organicamente do trabalho.

A repetição deve ser reconhecida como recurso e não como falta de criatividade do professor. Uma criança que já conhece a história pode participar mais ativamente.

O professor pode modificar sua mediação: na primeira leitura, preservar o fluxo; na segunda, explorar previsões; na terceira, convidar ao reconto.

Pequenos grupos também merecem maior utilização. Grandes rodas oferecem experiência coletiva, mas concentram a participação em algumas crianças.

Em grupos menores, o educador consegue escutar respostas mais longas e acompanhar melhor a construção narrativa.

Essa organização beneficia particularmente crianças que precisam de mais tempo ou se sentem menos confortáveis em falar diante de todos.

As experiências narrativas precisam incluir bebês. Narrativa na primeira infância não começa apenas quando surge uma fala estruturada.

Bebês participam por olhar, gestos, vocalização, movimento e antecipação. O adulto interpreta esses sinais e responde, construindo os primeiros turnos comunicativos.

Livros adequados podem ser manuseados, observados e nomeados; cantigas e pequenas sequências narrativas criam regularidades reconhecíveis.

A linguagem cresce dentro dessa reciprocidade.

No caso das crianças bem pequenas, a narrativa pode tornar-se gradativamente mais extensa, acompanhada por imagens e repetição.

Com crianças pequenas, podem ser introduzidas histórias mais complexas e maiores oportunidades de autoria.

Essas diferenças precisam orientar o planejamento sem transformar faixas etárias em limites rígidos.

Cada turma apresenta repertórios diversos, e cada criança possui trajetória linguística própria.

Crianças multilíngues exigem particular sensibilidade. Menor produção na língua da escola não deve ser confundida com menor capacidade de pensamento.

A escola pode apoiar aquisição da língua de instrução sem desvalorizar a língua familiar.

Narrativas em diferentes línguas e participação da família podem contribuir para essa valorização.

O ambiente digital também deve ser abordado com equilíbrio. A metanálise de Egert, Cordes e Hartig indica que e-books cuidadosamente construídos podem apoiar linguagem,

especialmente quando seus recursos são congruentes com a narrativa e quando a leitura está integrada a outras experiências.

Não existe, portanto, oposição necessária entre tecnologia e literatura. A pergunta pedagógica adequada é o que determinado recurso acrescenta.

Uma animação que apenas distrai pode diminuir a atenção à história; um recurso que esclarece uma palavra pode favorecê-la.

A mediação humana continua sendo central.

O mesmo princípio se aplica à inteligência artificial e a outras tecnologias narrativas emergentes: a possibilidade de gerar histórias rapidamente não substitui curadoria literária, vínculo e autoria infantil.

A facilidade tecnológica não deve levar à substituição sistemática de obras literárias produzidas por autores e ilustradores.

A Educação Infantil possui também responsabilidade de inserir crianças na cultura e não apenas de otimizar estímulos.

A avaliação das práticas narrativas deve respeitar essa amplitude. Vocabulário, comprimento das falas e organização narrativa podem ser acompanhados, mas não devem produzir classificações precoces.

A documentação pedagógica oferece alternativa mais coerente. Professores podem registrar histórias e falas e observar transformações ao longo dos meses.

A criança que inicialmente utiliza sequências curtas pode passar a introduzir personagens, conflitos e conectivos sem que isso precise ser transformado em uma nota.

A avaliação serve ao planejamento e não ao ranqueamento.

A formação docente deve acompanhar essa perspectiva. Professores precisam aprender não somente técnicas de contação, mas também fundamentos de desenvolvimento linguístico, critérios de seleção literária e formas de interação.

Gravar e analisar pequenos momentos de conversa, quando realizado ética e pedagogicamente, pode ajudar profissionais a perceber quanto falam, quanto esperam e como respondem.

Muitas mudanças importantes são aparentemente pequenas: fazer uma pergunta menos fechada, esperar alguns segundos, expandir em vez de corrigir ou permitir que uma hipótese inesperada permaneça em discussão.

A gestão também possui responsabilidade. Uma instituição não se torna linguisticamente rica apenas porque uma professora desenvolve bom projeto de leitura.

É necessário assegurar acervo, tempo, espaços adequados e formação continuada.

Bibliotecas e cantos de leitura precisam ser acessíveis às crianças, e não apenas organizados como decoração.

Livros que nunca podem ser tocados contradizem a própria construção de familiaridade com a cultura escrita.

Famílias podem ser incluídas sem responsabilização. Empréstimos de livros, rodas de histórias e compartilhamento de repertórios familiares podem aproximar diferentes tradições narrativas.

O objetivo não deve ser ensinar os responsáveis a reproduzir exatamente a prática escolar.

Histórias orais, cantigas e memórias familiares também constituem patrimônio narrativo.

A escola pode aprender com essas formas enquanto oferece acesso a novos repertórios.

A principal contribuição do conceito de **narrativas afetivas**, portanto, é lembrar que linguagem e narrativa não se desenvolvem separadamente da relação em que circulam.

Uma criança não é um recipiente no qual palavras são depositadas. Ela interpreta, responde, recusa, reformula e cria.

Quando essa participação é reconhecida, o livro deixa de funcionar como objeto de transmissão e transforma-se em espaço de encontro.

É nesse encontro que escuta e fala tornam-se reciprocamente educativas.

O adulto oferece palavras, estruturas e histórias; a criança oferece interpretações e experiências que reorganizam a conversa.

A imaginação emerge dessa abertura porque a narrativa não precisa terminar na última página.

Ela pode continuar na pergunta, no desenho, na brincadeira, no reconto ou no silêncio de uma criança ainda pensando sobre aquilo que ouviu.

Conclui-se, assim, que práticas pedagógicas narrativas de maior consistência são aquelas capazes de integrar **qualidade literária, participação infantil, responsividade do professor, linguagem conceitualmente rica, escuta verdadeira, autoria e liberdade imaginativa**. As evidências contemporâneas oferecem suporte particularmente sólido para leitura compartilhada e dialógica e para a relevância da qualidade das interações linguísticas, ao mesmo tempo em que recomendam cautela diante de promessas simplificadoras.

O propósito da Educação Infantil não deve ser antecipar formalmente a escolarização por meio de exercícios narrativos, mas construir condições para que crianças vivenciem a linguagem como prática de expressão, pertencimento, conhecimento e criação.

Nesse sentido, formar a escuta não é ensinar silêncio; é ensinar a participar da palavra do outro.

Desenvolver a linguagem não é aumentar mecanicamente o número de palavras pronunciadas pelo adulto; é ampliar a capacidade da criança de compreender e produzir sentidos.

Cultivar a imaginação não é afastá-la da realidade; é proporcionar recursos simbólicos para interpretá-la, transformá-la e criar possibilidades ainda inexistentes.

Quando narrativas, afeto, escuta e imaginação são articulados dessa maneira, a experiência literária assume sua dimensão mais ampla:

deixa de funcionar apenas como recurso pedagógico para o desenvolvimento de uma habilidade específica e passa a constituir uma forma privilegiada de participação da criança na linguagem, na cultura e nas relações humanas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

DOWDALL, Nicholas et al. Shared picture book reading interventions for child language development: a systematic review and meta-analysis. *Child Development*, v. 91, n. 2, p. e383-e399, 2020. DOI: 10.1111/cdev.13225.

EGERT, Franziska; CORDES, Anne-Kristin; HARTIG, Fabienne. Can e-books foster child language? Meta-analysis on the effectiveness of e-book interventions in early childhood education and care. *Educational Research Review*, v. 37, 100472, 2022. DOI: 10.1016/j.edurev.2022.100472.

HADLEY, Elizabeth Burke; BARNES, Erica M.; HWANG, HyeJin. Purposes, places, and participants: a systematic review of teacher language practices and child oral language outcomes in early childhood classrooms. *Early Education and Development*, v. 34, n. 4, p. 862-884, 2023. DOI: 10.1080/10409289.2022.2074203.

JIANG, Yan; KAPLAN, Brittany; KO-WONG, Lillie. Does teacher talk matter too? A meta-analysis of partial correlations between teachers' language practices and children's language development from preschool to third grade. *Review of Educational Research*, v. 96, n. 4, p. 1136-1172, 2026. DOI: 10.3102/00346543251339131.

LANGELLOO, Annegien et al. A systematic review of teacher-child interactions with multilingual young children. *Review of Educational Research*, v. 89, n. 4, 2019. DOI: 10.3102/0034654319855619.

LILLARD, Angeline S. et al. The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence. *Psychological Bulletin*, v. 139, n. 1, p. 1-34, 2013. DOI: 10.1037/a0029321.

NOBLE, Claire et al. The impact of shared book reading on children's language skills: a meta-analysis. *Educational Research Review*, v. 28, 100290, 2019. DOI: 10.1016/j.edurev.2019.100290.

ÖZCAN, Suna. The effect of dialogic reading interventions on narrative skills in the preschool period: a systematic review. *Frontiers in Education*, v. 11, 1817388, 2026. DOI: 10.3389/feduc.2026.1817388.

PETERSEN, Douglas B. A systematic review of narrative-based language intervention with children who have language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, v. 32, n. 4, p. 207-220, 2011. DOI: 10.1177/1525740109353937.

¹ Mestra em Educação e Graduada em Pedagogia e em Serviço Social pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Mestra em Linguística pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Especialista em Educação Especial, em Gestão Escolar e em Arte e Educação, e Graduada em Letras (Português/Francês) e em Pedagogia pela Universidade de Santos. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Mestrando em Ciências e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Graduado em Gestão Pública, História e Pedagogia. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Especialista em Educação Ambiental, Biodiversidade e Cultura Regional e Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Especialista em Programação de Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco (UPE/FFPP) e Licenciada em Letras pela Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde (AES/CESA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁶ Especialista em Ensino de Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado (AEE) pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), em Psicopedagogia pela Faculdade Atenas Maranhense e em Ensino Estruturado para Pessoa com TEA (ABA, Teacch e Pecs) pelo IESF, e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁷ Doutora, Mestra e Especialista pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Graduada em Psicologia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3847-5434>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7654953716218884>.

⁸ Doutor e Mestre em Ciências e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Graduado em Matemática e em Pedagogia. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁹ Mestra em Ciências e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Neuropsicopedagoga Clínica e Institucional e Graduada em Pedagogia. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)