



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

MARIA RAQUEL DE SOUZA

**CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DAS RODAS DE CONVERSA E O
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL EM CRECHE**

CAJAZEIRAS-PB

2024

MARIA RAQUEL DE SOUZA

**CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DAS RODAS DE CONVERSA E O
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL EM CRECHE**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado à Coordenação do Curso de
Licenciatura Plena em Pedagogia, do
Centro de Formação de Professores
(CFP), da Universidade Federal de
Campina Grande (UFCG), Campus
Cajazeiras–PB, como requisito
obrigatório para a obtenção do grau de
licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Hercília Maria
Fernandes.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

S729c	<p>Souza, Maria Raquel de. Concepções docentes acerca das rodas de conversa e o desenvolvimento da linguagem infantil em creche / Maria Raquel de Souza. - Cajazeiras, 2024. 54f. Bibliografia.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Hercília Maria Fernandes. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2024.</p> <p>1. Educação infantil. 2. Roda de conversa. 3. Linguagem infantil - desenvolvimento. 4. Concepções docentes. I. Fernandes, Hercília Maria. II. Título.</p> <p>UFCG/CFP/BS</p>	CDU - 373.2
-------	--	-------------

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

MARIA RAQUEL DE SOUZA

**CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DAS RODAS DE CONVERSA E O
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL EM CRECHE**

Aprovado em: 13/11/2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



HERCILIA MARIA FERNANDES

Data: 21/11/2024 12:01:07-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Hercília Maria Fernandes

Orientadora (UAE/CFP/UFCG)

Documento assinado digitalmente



JOAKLEBIO ALVES DA SILVA

Data: 21/11/2024 12:52:54-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Joaklébio Alves da Silva
Examinador titular (UAE/CFP/UFCG)

Documento assinado digitalmente



EMELLYNE LIMA DE MEDEIROS DIAS LEMOS

Data: 21/11/2024 19:41:19-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Emellyne Lima de Medeiros Dias Lemos
Examinadora titular (UAE/CFP/UFCG)

Prof^ª. Dr^ª. Débia Suênia da Silva Sousa
Examinadora titular (UAE/CFP/UFCG)

Dedico este trabalho aos meus pais, meus irmãos e irmãs. Ao meu namorado e à minha família, por estarem sempre me incentivando e contribuindo para minha formação acadêmica e por acreditarem que sou capaz de alcançar e realizar meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado força e coragem para conseguir entrar numa universidade federal e concluir o curso superior.

Especialmente, à minha orientadora Hercília Maria Fernandes, que teve toda paciência do mundo para me orientar e terminar a minha monografia.

Agradeço também à minha amiga Leila Diniz, que foi como uma irmã durante esses anos em que estive na universidade, me ajudando sempre que precisei. Muitas vezes, atuando na condição de coorientadora de trabalhos acadêmicos, inclusive de compartilhar ideias em torno desta monografia.

Agradeço também aos meus pais e à minha família, por ter dado todo o suporte para durante essa caminhada.

Agradeço também aos demais amigos, conhecidos e não conhecidos presencialmente, que contribuíram de alguma forma nessa etapa acadêmica. Especialmente, aqueles que estenderam a mão quando eu mais precisava.

RESUMO

O presente estudo proporcionou destacar a importância da roda de conversa para o desenvolvimento da linguagem das crianças da educação infantil. Tendo em vista a relevância da temática, o trabalho objetivou analisar as contribuições da roda de conversa no desenvolvimento da linguagem de crianças de 3 a 5 anos, que frequentam a Educação Infantil. Para orientar o estudo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: compreender como as rodas de conversa são utilizadas na Educação Infantil; averiguar as concepções docentes sobre o uso das rodas de conversa em sala de aula; identificar qual a importância da roda de conversa para o desenvolvimento da linguagem das crianças de 3 a 5 anos da EI. Para alcançar esses objetivos, foram utilizados trabalhos de autores que discutem acerca da linguagem e da roda de conversa, bem como de suas contribuições ao desenvolvimento integral infantil. Quanto à metodologia adotada, se optou pela pesquisa qualitativa, que foi conduzida por meio de entrevista semiestruturada contendo 5 questões, com a participação de três professores de uma creche municipal da cidade de Cajazeiras-PB. Enquanto resultados, verificou-se que os docentes utilizam a roda de conversa com finalidade de desenvolver a linguagem das crianças por meio das atividades tais como a contação de histórias e a música, como também os docentes reconhecem a importância da roda de conversa para o desenvolvimento da linguagem das crianças, devendo estar constantemente presente no dia a dia da creche.

Palavras-Chaves: Roda de conversa. Linguagem. Educação Infantil. Concepções docentes.

ABSTRACT

This study highlighted the importance of conversation circles for the language development of children in early childhood education. Given the relevance of the topic, the study aimed to analyze the contributions of conversation circles to the language development of children aged 3 to 5 years who attend early childhood education. The following specific objectives were established to guide the study: to understand how conversation circles are used in early childhood education; to investigate teachers' conceptions about the use of conversation circles in the classroom; and to identify the importance of conversation circles for the language development of children aged 3 to 5 years in EI. To achieve these objectives, works by authors who discuss language and conversation circles, as well as their contributions to comprehensive child development, were used. Regarding the methodology adopted, qualitative research was chosen, which was conducted through semi-structured interviews containing 5 questions, with the participation of three teachers from a municipal daycare center in the city of Cajazeiras-PB. As results, it was found that teachers use the conversation circle with the purpose of developing children's language through activities such as storytelling and music, and teachers also recognize the importance of the conversation circle for the development of children's language, and should be constantly present in the day-to-day life of the daycare center.

Keywords: Conversation circle. Language. Early childhood education. Teaching concepts.

LISTA DE SIGLAS

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Constituição Federal (CF)

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI)

Educação Infantil (EI)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996

Plano Nacional de Educação (PNE)

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI)

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A SUA CARACTERIZAÇÃO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	13
2.1 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA.....	17
2.2 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM.....	19
3 A RODA DE CONVERSA E SUAS CONTRIBUIÇÕES.....	25
3.1 ATIVIDADES QUE ENVOLVEM A RODA DE CONVERSA.....	28
3.2 A IMPORTÂNCIA DA RODA DE CONVERSA.....	30
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	34
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA-CAMPO.....	35
4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	35
4.3 APRESENTAÇÃO DAS ENTREVISTADAS.....	36
4.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	37
4.5 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS.....	37
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	38
5.1 A FINALIDADE DA RODA DE CONVERSA NA SALA DE AULA.....	38
5.2 O PAPEL DAS INTERAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM.....	39
5.3 A IMPORTÂNCIA DA RODA DE CONVERSA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS.....	45

1 INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) constitui uma reflexão sobre as contribuições das rodas de conversa na Educação Infantil, especialmente para o desenvolvimento da linguagem das crianças de 3 a 5 anos.

Na Educação Infantil, a roda da conversa é concebida como um bate-papo que ocorre entre o professor e as crianças. Essa conversa exige muito cuidado para que não fique vazia e sem graça para a criança. Para que a conversa se torne interessante e significativa, é necessário que o professor a planeje com muita atenção, devendo abordar um tipo de linguagem que as crianças consigam entender naturalmente o que o professor deseja transmitir, através da fala. Dessa forma, a roda da conversa deve acontecer como uma rotina diária, pois se trata de um elemento fundamental da Educação Infantil, que possui o poder de proporcionar o desenvolvimento das crianças (Maluf, 2012).

A Educação Infantil considerada adequada para as crianças, é aquela que tenha como principal finalidade o desenvolvimento dos indivíduos. Assim, a Educação Infantil coloca como seu objetivo-síntese o desenvolvimento integral da criança, compreendendo os aspectos físicos, cognitivos e afetivos de sua personalidade (Didonet, 1991).

A creche ou pré-escola, nesse sentido, é tida como espaço institucional que deve proporcionar o desenvolvimento das crianças nos mais diversos aspectos relacionais, afetivos, alimentares e preventivos, como também situações de aprendizagem que propiciem o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades, permitindo que as crianças possam interagir com diversas linguagens e conhecimentos que contribuam para o seu desenvolvimento (Aragão, 2018).

Considerando as discussões iniciais, a motivação para estudar as contribuições das rodas de conversa para o desenvolvimento da linguagem das crianças da Educação Infantil surgiu a partir da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil. Nessa disciplina, percebeu-se que as rodas de conversa faziam parte da rotina das crianças da creche, motivando o interesse de aprofundar os conhecimentos acerca dessa temática.

Assim, além de observar que as rodas de conversa faziam parte da rotina das crianças, foi possível identificar que as crianças já conheciam e compreendiam o momento dessas práticas orais. A partir dessas constatações, buscou-se entender de que forma as rodas de conversa podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem das crianças. O anseio em pesquisar a temática, dessa forma, se associar ao fato de as rodas de conversa encantarem a pesquisadora, na medida em que as crianças têm a oportunidade de dizer suas próprias palavras,

da escuta que os professores têm, da relação dialógica que é estabelecida e, por meio desta, os professores podem identificar as culturas, hábitos, curiosidades, entre outros aspectos que permeiam a vida das crianças. Assim sendo, a questão-problema que orientou a realização da pesquisa foi condizente à seguinte pergunta: Os (as) professores (as) da Educação Infantil utilizam as rodas de conversa nas turmas de crianças de 3 a 5 anos, objetivando o desenvolvimento da linguagem?

Para responder a problemática, o objetivo geral consiste em: Analisar as contribuições das rodas de conversa para o desenvolvimento da linguagem das crianças de 3 a 5 anos, que frequentam a Educação Infantil. Como objetivos específicos: compreender como as rodas de conversa são utilizadas na Educação Infantil; averiguar as percepções docentes sobre o uso das rodas de conversa em sala de aula; identificar quais são as linguagens trabalhadas pelos(as) professores(as) a partir das rodas de conversa com crianças de 3 a 5 anos da Educação Infantil.

Entende-se que as rodas de conversa constituem uma metodologia ativa, que pode ser utilizada em diversos âmbitos, proporcionando a troca de ideias, estimulando as crianças a falar, a respeitar cada uma, como também proporcionam o desenvolvimento da oralidade. Assim, a relevância social deste estudo se articula à ampliação das discussões sobre a roda de conversa, visando promover um diálogo que permita, tanto a pesquisadores quanto à comunidade, a compreensão de questões relacionadas a rodas de conversa, e a sua relação com o desenvolvimento da linguagem das crianças.

A metodologia deste trabalho está pautada em uma pesquisa de campo, que permitiu interagir com os professores, compreender suas concepções em relação a roda de conversa. Assim, é importante destacar que, para adquirir familiaridade com o tema e atualizar as discussões acerca da roda de conversa, foi realizado uma revisão bibliográfica em fontes *online*, como Scielo, *Google Acadêmico*, repositórios de trabalho de conclusão de curso (TCC) de Universidade Públicas. Enquanto instrumento metodológico, foi adotada a entrevista semiestruturada, contendo 6 questões abertas, que contou com a participação de três docentes.

Para corresponder ao objetivo deste estudo, a escrita da monografia está organizada em quatro seções. Na primeira seção, apresenta-se de forma concisa a Introdução, onde são destacados os vínculos motivacionais de estudar a temática, a questão-problema, os objetivos, aspectos metodológicos e a relevância social do trabalho.

Na segunda seção, realiza-se uma narrativa histórica sobre a Educação Infantil, buscando compreender a sua função socioeducativa e evolução ao longo do tempo.

Na terceira seção, debate-se sobre o conceito e o desenvolvimento da linguagem, por intermédio da teoria sociointeracionista de Vygotsky. Posteriormente, aborda-se um pouco

sobre as rodas de conversa na EI e suas contribuições; evidenciando a importância da roda para o desenvolvimento da linguagem, assim como para as atividades que envolvem essa prática.

Na quarta seção, debate-se a metodologia da pesquisa, que consiste em uma abordagem de cunho qualitativo, através da aplicação de uma entrevista semiestruturada, visando compreender as concepções dos(as) docentes de como as rodas de conversa empregadas na Educação Infantil auxiliam no desenvolvimento da linguagem de crianças de 3 a 5 anos.

Na quinta seção, realiza-se a análise dos dados obtidos a partir do exame das concepções de 3 (três) professoras da educação infantil sobre a finalidade da utilização da roda de conversa na sala de aula e suas relações com o desenvolvimento linguístico infantil.

A sexta seção é composta pelas considerações finais, contendo resumidamente os resultados obtidos por meio da análise dos dados fornecidos pelas professoras entrevistadas. A conclusão enfatiza que a roda de conversa está sendo utilizada com a finalidade de desenvolver as habilidades comunicativas das crianças, a partir das atividades propostas pelas docentes, tais como a contação de histórias e as músicas.

Dessa forma, entende-se que a roda de conversa é de suma importância para auxiliar no desenvolvimento integral infantil, devendo, portanto, estar presente na rotina das creches e pré-escolas.

2 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A SUA CARACTERIZAÇÃO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Antes de se discutir, propriamente, o objeto de estudo do trabalho monográfico, que consiste em “as contribuições da roda de conversa no desenvolvimento da linguagem de crianças de 3 a 5 anos”, considera-se pertinente situar historicamente a Educação Infantil, tendo em vista que é, em grande medida, nessa modalidade de atendimento socioeducativo à criança que as condições de interação e desenvolvimento são pedagogicamente mediadas; especialmente em relação às situações envolvendo a oralidade e a conversação socializada.

Desse modo, quando se fala de creche ou de Educação Infantil, é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades ou de seus defeitos, da sua necessidade social e sua importância educacional. É falar de criança, de um ser humano pequeno, mas exuberante de vida (Didonet, 2001).

Historicamente, a educação da criança passou por diversas fases. Durante bastante tempo, essa educação esteve sob a responsabilidade da família. Era através do convívio com os adultos e com outras crianças que a criança aprendia diversas normas e regras. No que se refere às primeiras instituições voltadas para atender as crianças, surgiram na Europa e nos Estados Unidos. Essas instituições tinham como principais objetivos cuidar e proteger as crianças, enquanto as suas mães trabalhavam. Dessa forma, a origem e a expansão dessas instituições de cuidados à criança estão associadas à transformação da família, que era extensa e passou a ser nuclear. Na sociedade ocidental, a origem dessa instituição foi baseada no trinômio formado pela mulher-trabalho-criança (Didonet, 2001).

As creches, pré-escolas e escolas maternas surgiram, inicialmente, tendo como principal objetivo assistencialista, com o intuito de guarda, higiene, alimentação e cuidar do físico das crianças. Apesar dessas instituições serem voltadas para o assistencialismo, elas também se preocupavam com a educação, cujas práticas se apresentavam como pedagógicas (Kuhlmann, 2001).

Segundo Rizzo (2003), a partir da segunda metade do século XIX, as instituições que eram destinadas à primeira infância eram formadas por creches e jardins de infância. No Brasil, a creche foi criada com cunho assistencialista. Entretanto, o que diferenciava essa instituição das que foram criadas na Europa e nos Estados Unidos em períodos anteriores, é que tinha como principal objetivo voltado para o caráter pedagógico.

No decorrer do processo de implantação das creches, várias tendências acompanharam o seu desenvolvimento histórico. A exemplo da tendência jurídica-policia, cujo trabalho se direcionava à infância abandonada; a tendência médico-higienista e a religiosa, que tinham como principal objetivo combater a mortalidade infantil, que estava ocorrendo nas famílias e nas instituições de atendimento às crianças. Outro fator que contribuiu para o desenvolvimento dessas instituições, foi o abandono de órfãos em decorrência das suas mães terem vergonha de serem solteiras. Assim, nessa época, a criança era vista como um objeto que poderia ser descartado, sem ter qualquer valor (Rizzo, 2003).

No final do século XIX, foi criado o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro, pelo médico Arthur Moncorvo Filho, que tinha como finalidade, além de atender às mães grávidas pobres, dar assistência aos recém-nascidos, distribuir leite, consultar os lactantes, a vacinação e a higiene dos bebês. Esse Instituto foi considerado importante, especialmente por expandir os seus serviços por todo território brasileiro. Além desse Instituto, foi criada outra instituição nessa mesma época, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância. Essa instituição resultou, em 1919, na criação do Departamento da Criança, que tinha por finalidade, além de fiscalizar as instituições de atendimento à criança, combater o trabalho das mães que eram voluntárias, que cuidavam de forma muito precária dos filhos das trabalhadoras (Kuhlmann, 1998).

Com o passar do tempo, aumentou-se gradativamente a demanda pelo serviço das instituições de atendimento à infância. Os movimentos feministas tiveram um papel importante, no que se refere ao significado das instituições de atendimento à criança. Esses movimentos feministas defendiam a ideia de que as creches e pré-escolas deveriam ser para todas as mulheres, independentemente de sua condição econômica. A partir desse movimento, houve um grande aumento no número de instituições mantidas pelo poder público (Haddad, 1993).

Essas instituições passaram a ser reinventadas como um direito de todas as mulheres trabalhadoras. No entanto, o atendimento era baseado na teoria da privação cultural, que defendia que, nos Estados Unidos e no Brasil, na década de 1970, que o atendimento às crianças pequenas, fora dos seus lares, possibilitaria que houvesse uma superação das condições precárias a que as crianças estavam sujeitas (Kuhlmann, 1998).

A ideia que se tinha das crianças oriundas das classes sociais desfavorecidas era de crianças carentes, deficientes ou até mesmo inferiores, na medida em que não correspondiam aos padrões impostos pela sociedade. Assim, faltariam a essas crianças determinados conteúdos que deveriam ser atribuídos. Por essa razão, foram oferecidas diversas propostas para compensar essas carências. A pré-escola funcionária, nesse sentido, como uma mola propulsora

da mudança social, pois possibilitaria a democratização das oportunidades educacionais (Kramer, 1995).

As instituições públicas atendiam as crianças das camadas populares, enquanto as instituições particulares atendiam crianças da alta sociedade e tinham propostas de cunho pedagógicos bem diferentes, pois o funcionamento da instituição era de meio período, e preparava as crianças para ingressarem no ensino regular. Portanto, nota-se que as crianças das diversas classes sociais eram submetidas a formas de desenvolvimento diferentes, pois as crianças das classes mais populares eram atendidas com proposta de trabalho que partiam da ideia de carência e deficiência. Já as crianças das classes sociais mais abastadas, elas recebiam uma educação diferente, pois privilegiava-se a criatividade e a socialização das crianças.

Com o desenvolvimento das instituições, deu-se início a um processo para regularizar esse trabalho, no âmbito da legislação (Kramer, 1995). Desse modo, até meados dos anos 1970, ainda não existia a garantia da oferta desse ensino na legislação para as crianças. Foi percorrido praticamente um século para que as crianças tivessem garantido seu direito à educação na legislação, pois foi somente na Constituição Federal (CF) de 1988 que esse direito foi reconhecido.

A CF de 1988 estabeleceu que o Estado tem o dever de garantir a educação para as crianças de 0 a 5 anos de idade, no sistema formal institucional, afirmando a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica. Assim, com base nessa definição, surgiram novos marcos legais com intuito de integrarem creches e pré-escolas ao setor educacional, orientados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) de 2010, no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, entre outros (Brasil, 1998). Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 estabelece que:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:
I – Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II – Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Desse modo, a Educação Infantil é considerada como sendo a primeira etapa da educação básica e tem como principal finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, incluindo vários aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Essa modalidade é oferecida em instituições denominadas creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como sendo espaços

institucionais não domésticos, que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados, onde é responsável por cuidar e educar de crianças que têm idade de 0 a 5 anos de idade, no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgãos competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Artigo 5, da Resolução CNE/CEB nº 05/09).

Ademais, o Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014, que é relacionado à educação nacional com a vigência de 2014 a 2024, apresenta diretrizes e metas para a educação no Brasil, definindo iniciativas e estratégias para todos os níveis, modalidade e etapas educacionais sendo composto por 20 metas a serem cumpridas neste período. Assim, a primeira meta do PNE defende a universalização até 2016 da Educação Infantil, e pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade, e ampliar a oferta da Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo 50%, das crianças de 3 anos até o final da vigência do PNE.

Desse modo, no ano de 2017, foi aprovado a BNCC, tendo como principal objetivo a formação integral das crianças. Este Documento apresenta 6 (seis) direitos de desenvolvimento e aprendizagem, tais como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

[...] conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro; brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos); participar ativamente, com adultos e outras crianças; explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela; expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens; conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos (Brasil, 2017. p. 36).

Além dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a Base Nacional Comum Curricular (2017) estabeleceu uma estrutura de currículo para a Educação Infantil, na qual abarca cinco campos de experiência. Esses Campos de Experiência proporcionam às crianças aprenderem e se desenvolverem integralmente, sendo eles:

O eu, o outro e o nós: respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro. Corpo, gestos e movimentos: reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. Traços, sons, cores e formas: discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.

Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal. Escuta, fala, pensamento e imaginação: expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles. Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles (Brasil, 2017, p. 54-55).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil foram reunidos “[...] princípios, fundamentos, procedimentos que são definidos pela câmara da educação básica do conselho nacional de educação, e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil” (Brasil, 2009, p. 1). O referido Documento norteia as questões relacionadas à Educação Infantil, desde os princípios, prática docente e avaliação.

Outro documento que também norteia a prática pedagógica na Educação Infantil, é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). O principal objetivo desse Referencial, que atende as determinações da LDB, é “[...] apontar metas de qualidade para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos, cujos os direitos da infância são reconhecidos” (Brasil, 2009, p. 108).

Desse modo, o Documento representa mais uma conquista para a Educação Infantil, visto que procurou romper com o assistencialismo que perdurou por diversos anos; assim como serve como um guia de orientação e reflexão.

2.1 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA

A linguagem é primordial para a vida do ser humano, visto que é possível expressar seus sentimentos e ideias. Não é um processo inato, é uma habilidade que se constrói no âmbito social, ou seja, a criança nasce com a capacidade de desenvolvê-la. Assim, para Vygotsky (2001), o homem se produz na linguagem e pela linguagem. Na linguagem, por meio da interação com um determinado grupo social, e pela linguagem, da dinâmica inerente àquilo que está em desenvolvimento.

Dessa maneira, Rego (2001) destaca que é por intermédio da linguagem e dos signos que os sujeitos se relacionam com a sociedade. Em consonância com essa concepção, Vieira (2007) salienta que é por meio dos signos e das palavras que ocorre o contato com a cultura.

A linguagem é vista como um objeto histórico cultural de conhecimento ao longo do tempo da história da humanidade, tendo em vista que, em sua trajetória histórica, o homem precisou criar um sistema de símbolos e signos para representar, registrar e evocar ao presente o que estava ausente; permitindo, assim, que houvesse a separação da situação imediata para que pudesse viver em coletividade, comunicando-se uns com os outros, trocando informações, a fim de agir no mundo (Rego, 2001; Vieira, 2007).

Desse modo, a aquisição da linguagem é tida como um marco no processo de desenvolvimento humano. É por meio dela que se é possível comunicar, expressar, compartilhar cultura, conhecimento, experiência e possibilita os sujeitos modificarem seu contexto social.

Por intermédio do desenvolvimento da linguagem, o sujeito vai adquirir a capacidade de estabelecer interações verbais através do seu ambiente. De igual maneira, através da aquisição da linguagem, o sujeito tem acesso aos sistemas de símbolos e as formas de conhecimento que são compartilhadas pela sociedade em que está inserida, permitindo-lhes que possam compreender o mundo ao seu redor. Nesse sentido, a habilidade de interação verbal torna-se algo crucial para o desenvolvimento da criança, pois contribui para a construção do sujeito socialmente participativo (Rego, 2001; Vieira, 2007).

A linguagem é mediadora da relação entre o meio social e responsável pela construção da singularidade de cada indivíduo. Da mesma forma, é envolvida na efetivação da transferência das funções elementares de ordem biológica, tais como: o reflexo, a memória, e a vontade, como também, em funções psicológicas superiores, que podem ser o pensamento, a memória avançada e a atenção (Vygotsky, 1991, *apud* Manganotti, 2011).

Nessa perspectiva, de acordo com Vygotsky (*apud* Rego, 2001), o desenvolvimento da linguagem das crianças se dá através de três estágios, no início é pela influência da fala social, passando pela fala egocêntrica até atingir a fala interior.

A fase da fala social se desenvolve até a criança completar os seus três anos de idade. Nessa fase, a fala acompanha as ações que a criança realiza, de maneira desordenada. Já a fase da fala egocêntrica ocorre a partir dos três anos até os seis anos de idade da criança. Nesse momento, a fala antecede a ação e atua como auxiliar de um plano de ação já concebido, porém ainda não colocado em prática. E, por fim, a fase da fala interior ocorre após os seis anos de idade. Nessa fase, a fala externa vai se transformando em fala interna:

A internalização progressiva da fala permite que a criança adquira a função de auto regulação ou função planejadora, sendo, a partir daí, capaz de controlar seu comportamento e seu pensamento, percepção, atenção, memória e capacidade de solucionar problemas, mesmo quando estes não estão no seu campo visual (Lakomy, 2003, p. 41).

Vygotsky (*apud* Rego, 2001) propõe que quando uma criança é capaz de realizar algo com o auxílio de outras pessoas, essa ação pode ser uma pista do seu desenvolvimento. Levando em conta essa questão, o linguista criou o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Esse conceito está relacionado à distância existente entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial de uma criança. Quando uma criança consegue solucionar sozinha seus problemas, tem-se o desenvolvimento real. Quando uma criança não consegue resolver seus problemas sozinha, quando ela depende da orientação de uma outra pessoa, tem-se o desenvolvimento potencial.

2.2 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A teoria sociointeracionista é bastante conhecida e defendida por diversos educadores. Essa teoria foi pensada pelo psicólogo soviético Lev Vygotsky. A teoria sociointeracionista defende que os indivíduos se desenvolvem a partir das influências do meio social, pois o sujeito é formado também através do meio ao qual está inserido.

Dessa maneira, a interação social é capaz de agregar significado à construção do aprendizado do sujeito. A construção do conhecimento é realizada pelas interações com o outro. Nesse sentido, Vygotsky (1987, *apud* Rosa, *et al.*, 2024) salienta que, na ausência do outro, o sujeito não se constrói como sujeito. Vygotsky (2003, *apud* Rosa, *et al.*, 2024) destaca que o ser humano se desenvolve a partir das suas interações e relações com o meio social. Nessa mesma linha de entendimento, Freitas (2002), salienta que são as interações que ocorrem entre a criança e o contexto, mediadas pelos adultos com os quais estabelece intercâmbios, que proporcionam a aprendizagem e promovem o desenvolvimento das habilidades humanas.

Nessa perspectiva, o Movimento Curricular da Educação Infantil, no tópico “brincar e interagir”, apresenta um conceito para interação:

Interações são ações sociais, mutuamente orientadas, entre duas ou mais pessoas, que podem motivar modificações no comportamento dos envolvidos, como resultado do contato e da comunicação que se estabelece entre eles. Ressalte-se que as interações se estabelecem entre as pessoas desde o nascimento, a exemplo do que ocorre quando a mãe busca obter a atenção do bebê por meio de sorrisos, de voz e de apresentação de objetos, entre outros. Envolve comunicação gestual, corporal e verbal e podem ser harmoniosas ou antagônicas, imitativas ou de oposição às ações do parceiro. Em suma, as interações, no espaço escolar, constituem-se como possibilidades de ouvir o outro, conversar e trocar experiências, aprender junto (Brasília, 2018, p. 39).

Partindo do ponto de vista sociointeracionista, o desenvolvimento da linguagem depende da interação e das experiências vividas em um determinado contexto social. Dessa interação decorre que a relação que a criança terá com o outro a conduzirá à construção de si

mesma como sujeito no discurso. Por meio da linguagem, ela acrescentará em sua vivência experiências até então não adquiridas. Assim, é por intermédio da aquisição e desenvolvimento da linguagem que ocorre a interação entre a criança e o adulto, bem como também a evolução da linguagem, já que é este intercâmbio que leva a criança a inserir-se no mundo social. Dessa maneira, é pertinente considerar que o desenvolvimento da linguagem não depende unicamente de fatores maturativos, sendo indispensável uma relação adequada e efetiva com o ambiente no qual a criança interage (Vygotsky, 1934, *apud* Santana, 2016).

A função principal da comunicação é nitidamente social. Logo, a criança, ao interagir com o outro, organiza suas experiências, constrói conhecimentos, sente desejos; ou seja, elabora os conteúdos de sua atividade mental. Por exemplo, se a criança deseja um objeto que não está ao seu alcance, ela faz uso da linguagem para expressar esse desejo a fim de ter acesso ao objeto, ou para chamar a atenção para algo que está vindo acontecer e quer partilhar com o adulto, ou ainda porque quer chamar a atenção sobre si mesma (Zamoner, 2012; Lyra, 2016).

Desse modo, os sujeitos que convivem diariamente com a criança vão desempenhar um papel importante de interlocutor, visto que ocupará um papel considerável no desenvolvimento da linguagem. Logo, não basta simplesmente a criança ter uma razão para se comunicar e tomar a iniciativa, o adulto deve estar receptivo e atento, precisa ser sensível aos esforços comunicativos apresentados pela criança, sendo capaz de atribuir significado a esses comportamentos, pois fazem parte das condições favoráveis para a interação.

Assim, a reação do adulto diante dos primeiros sons que são emitidos pela criança é um dos fatores importantes para o desenvolvimento oral. É de acordo com essa reação que a criança iniciará e continuará o desenvolvimento da fala. Dessa forma, é fundamental que o adulto crie condições para que a criança se desenvolva nesse processo, tratando esses sons como elementos discursivos. É através da linguagem que a criança vai ampliar seus conhecimentos acerca do mundo em um processo de mediação com o outro; ou seja, o interlocutor vai proporcionar que a criança possa se constituir como sujeito no diálogo, como destaca Scarpa:

[...] a linguagem é considerada atividade constitutiva do conhecimento do mundo pela criança. É o espaço em que a criança se constrói como sujeito, em que o conhecimento do mundo e do outro é segmentado e incorporado. [...] Os objetivos do mundo físico, os papéis no diálogo e as próprias categorias linguísticas não existem a priori, mas se instauram e se constroem na interação entre a criança e seu interlocutor básico (Scarpa, 2001, p. 89).

Nessa perspectiva, torna-se importante que a criança seja valorizada enquanto interlocutor e a linguagem enquanto meio de conhecer e atuar no mundo. Nesse processo, o papel da família é de significativa importância durante o desenvolvimento da linguagem. Desde

pequena, a criança é interpretada em todas as suas expressões, mesmo quando ainda não tem intenção comunicativa. Dessa forma, o adulto que já domina uma capacidade comunicativa vai aos poucos procurando dar sentido às expressões e manifestações da criança. Assim, é possível atribuir ao adulto um duplo papel: primeiro é essencial que o adulto desempenhe o papel de interlocutor ouvindo e falando com a criança, por outro lado, o papel de modelo, uma vez que é o adulto que apresenta a língua que ela irá adquirir (Gallo; Alencar, 2012).

Nesse contexto, Piaget (1978, *apud* Novaes, 1992) destaca que a socialização é de extrema importância para o desenvolvimento da linguagem, como também para a qualidade das experiências vividas. O contato com outras pessoas permite que a criança construa sua linguagem externa e interna (Vygotsky, *apud* Rego, 2001). Logo, a criança é um sujeito ativo que mediante processos interativos, verbais ou não, vai aprendendo as formas e uso linguísticos próprios do seu meio.

Assim, Aposo (2002) e Vaz (2002) salientam que o estágio inicial da aquisição da linguagem está dividido em duas fases: a pré-linguística e a linguística. Na fase pré-linguística, a criança passa por um processo para adquirir uma intencionalidade, que vai se tornando cada vez mais bem definida na medida em que a criança vai se relacionando com outras pessoas mais velhas. Esse processo envolve a expressividade corporal, tais como os olhares, movimentos, gritinhos, sorrisos e o choro que podem acontecer de várias maneiras, de acordo com a necessidade da criança que, por volta dos dois meses, começa a externalizar comportamentos carregados de significados, que podem significar dor, raiva ou fome.

Desse modo, o choro estabelece um dos primeiros vínculos de comunicação entre a criança e os pais. Sendo assim, torna-se importante destacar que, nessa fase, os sons são produzidos em função de suas necessidades fisiológicas, além do choro. Conforme Aposo e Vaz (2002), esses sons podem significar conforto ou desconforto, por meio de gorgolejos e suspiros, grunhidos após a alimentação, a troca de fraldas ou de qualquer outra forma de alívio do desconforto. Ademais, a criança também é muito sensível às entonações e à musicalidade da fala, podendo ser capaz até de atribuir significados emocionais como o enfado, alegria e surpresa à linguagem da mãe. Assim, nessa fase pré-linguística, quando os sons são reflexos, engloba-se também o balbúcio (por volta dos três meses), que é considerado um som universal produzido sem a interferência da discriminação auditiva, sendo sons independentes da língua materna.

Dessa forma, os ouvintes e não ouvintes passam pela fase do balbúcio que vai até por volta dos seis meses, quando começa a haver interferência da audição e a criança ouvinte repete tudo o que ouve. Considerando as mudanças biológicas que facilitam o desenvolvimento

linguístico nos primeiros meses de vida da criança, os músculos vocais, respiratórios e articulatórios começam a ser regulados para a função fonológica específica (Aposo; Vaz, 2002).

Dessa maneira, o balbucio é considerado como sendo um sinalizador do início do processo da aquisição da linguagem. Essa fase é tipicamente descrita como pré-linguístico porque os sons produzidos não são associados a nenhum significado linguístico. Entretanto, mesmo antes de adquirir linguagem verbal, a criança pode possuir uma experiência muito significativa em comunicação, pois se comunica com bastante eficácia, sendo capaz de transmitir uma grande quantidade de informações a quem os rodeia, acerca de situações que lhes agradam ou desagradam (Stillings, 1989). Assim, o desenvolvimento dessas habilidades pode ser acompanhado ao longo do crescimento da criança, servindo também de indicativo da formação de uma boa ou má competência comunicativa.

Já o estágio linguístico da criança aparece a poucos meses antes de completar um ano, quando começa a produzir suas primeiras palavras. Durante essa fase, suas falas se limitam a palavras que, inicialmente, não têm um significado fixo e são pronunciadas de maneira um pouco diferente da pronúncia dos adultos. São palavras monossílabas e dissílabas repetidas, tais como: mamá, papá etc. Desse modo, um dos fatores que pode influenciar essa pronúncia não usual é que a fala depende da maturação de alguns nervos auditivos, os sons às vezes são difíceis para a criança detectar e, conseqüentemente, difíceis para compreender (Stillings, 1989).

Nessa fase, a criança, além de pronunciar as palavras de maneira diferente, também quer dizer coisas diferentes com elas. De acordo com Aposo e Vaz (2002), diversos pesquisadores observaram que as crianças parecem expressar significados complexos com suas expressões curtas. É como se as sentenças de uma palavra representassem um pensamento completo, tendo em vista que a criança nessa fase não está pronta para examinar cada palavra isoladamente, muitas vezes uma palavra pode significar apenas um fato ou objeto, ou pode representar muitas significações. Por exemplo, a palavra "caiu" pode significar um fato completo que já ocorreu ou que está ocorrendo. A forma do bebê se expressar indica que ele está analisando a fala recebida do adulto e, mais tarde, então poderá utilizar as palavras de maneira mais objetiva (Aposo; Vaz, 2002).

Por volta dos 12 a 19 meses, quando a criança está mais independente, começa a explorar o mundo através do andar. Ela começa a adquirir a capacidade de combinar sílabas, mesmo que estas quando unidas não tenham nenhuma significação no vocabulário do adulto. Muitas vezes, a palavra só é entendida por pessoas que lidam diretamente com a criança que vai aos poucos adquirindo sua habilidade linguística e logo passa a juntar palavras, originadas de sons que, geralmente, possuem correspondência entre si. Utiliza movimentos junto com

gestos, falando, nomeando e manipulando. Por exemplo: dána (quer dizer: água). Nessa etapa, a palavra traduz o desejo da criança (Aposo; Vaz, 2002).

Mussen *et al.* (1988) salientam que, por volta dos 18 meses até os dois anos, quando o vocabulário da criança alcança 50 palavras, a maioria delas começa a juntá-las formando frases simples; por exemplo, ver cachorro, jogar bola, fazer bolo. Nessa fase, há um maior desenvolvimento da gramática, pois a criança já utiliza gênero, número, pessoa e também verbos. Assim, as frases simples são como versão abreviada das frases adultas, chamada de fala telegráfica, é como um telegrama que contém somente as palavras essenciais, geralmente omitindo as preposições, conjunções e artigos, como nos exemplos citados acima.

Dessa maneira, no momento em que as frases simples começam a se tornar comuns, as frases complexas começam a aparecer espontaneamente na fala das crianças, esse progresso na aquisição da linguagem geralmente ocorre entre os dois e três anos. As frases podem consistir em duas ou mais frases simples reunidas por conectivos, por exemplo: Você chama e ele vem, geralmente o "e" é o primeiro conectivo e o que ocorre com mais frequência no vocabulário de uma criança quando a mesma faz três anos de idade. “O que”, “quando” e “então” também são usados com frequência, ao passo “que”, “portanto” e “mas” aparecem com menos frequência. Portanto, para que ocorra a construção de frases complexas, dois fatores são fundamentais: a criança tem que aprender as regras de combinar grupos de palavras e também usar conectivos para ligar as palavras (Mousinho, *et al.*, 2008, p. 75).

Nessa fase, a criança adquire um grande desenvolvimento gramatical, uma série de novas frases vai sendo acrescentada, como as orações coordenadas aditivas, exemplo: “Você pode carregar aquele e então pode carregar este”. Oração subordinada adverbial temporal e causais. Exemplo: “Você procura quando voltar para casa”. Ela pôs um algodão no sapato porque estava doendo. Oração que indicam contraste entre si, exemplo: “Eu estava cansado, mas agora não estou mais”. Oração simples com especificação de objeto, exemplo: “O homem que conserta a porta”. Oração imperativas, exemplo: “Veja o que eles estão fazendo” (Lima, 2006, p. 28).

Desse modo, os avanços no desenvolvimento linguístico também se refletem na produção e compreensão de perguntas. As crianças de dois anos de idade compreendem “sim” e “não”, bem como perguntas, “onde”, “quem”, “o quê”, e, em geral, as respondem apropriadamente. Nessa idade, as perguntas “quando”, “como” e “por que” são respondidas como se fossem o que ou onde (P: Quando você vai almoçar? R: Na cozinha. P. Porque você está comendo isso? R: É uma maçã). Entretanto, com três anos de idade, as crianças começam a responder as perguntas por que de forma apropriada, e as respostas corretas para todos os

tipos de perguntas aumentam com a idade de três a cinco anos (Vygotsky, 1984, *apud* Mussen, *et al.* 1988, p. 32). Alguns pronomes demonstrativos e advérbios de lugar com “este”, “aquele”, “meu”, “seu”, “aqui”, “lá”, os quais se referem à localização de objetos também já são dominados pelas crianças da idade entre dois a três anos. Se a mãe disser a seu filho do outro lado da sala, “seu brinquedo está aqui”, a criança movimenta-se para o lado onde está a mãe a fim de pegá-lo (Santana *et al.*, 2016, p. 17).

Assim, a partir dos quatro a cinco anos de idade as crianças demonstram um notável domínio de regras gramaticais complexas e de significados. À medida que a competência cognitiva avança a percepção metalinguística se expande, ou seja, a criança passa a refletir sobre a própria linguagem procurando entendê-la para falar a respeito. Segundo Mussen *et al.* (1988, p. 75),

As crianças com idade pré-escolar diferem entre sons que são palavras reais e os que não o são, considerando maçã como uma palavra. Mas as crianças pequenas não entendem que as palavras são atribuídas arbitrariamente aos objetos, mais por costume do que por necessidade. Se você perguntar a uma criança em idade pré-escolar. Você poderia chamar um cachorro de vaca e uma vaca de cachorro? A criança tende a responder: não, os cachorros latem e as vacas dão leite. Os atributos do objeto são vistos como inerentes à palavra.

Dessa maneira, as crianças nesta idade demonstram ter que já alcançaram um alto índice de desenvolvimento no processo de aquisição da linguagem oral. Na fase da idade pré-escolar, elas começam a analisar as regras gramaticais, prova disto é o caso das correções em suas próprias falas, situações em que as crianças cometem um erro ao falar, reconhece-o e corrige-o espontaneamente, veja este caso: Uma menina com três anos disse: “Ela ele não deu comida a ela”. A criança havia começado sua frase com a palavra errada, atribuindo a ação ao objeto, e depois corrigiu (Mussen *et al.*, 1988, p. 162).

3 A RODA DE CONVERSA E SUAS CONTRIBUIÇÕES

[...] falar, pensar, portanto, não se aprende sozinho, mas na interação com os outros. Assim, falar sobre as coisas com os outros ajuda a criança a pensar sobre elas e a desenvolver sua linguagem e seu pensamento. Nesse processo, nós educadores devemos buscar ouvi-las e dar-lhes oportunidade para que brincando, explorando e interagindo, construam sua própria linguagem, cada uma a seu tempo (Costa; Guimarães; Rossetti-Ferreira, 2003, p. 83).

De acordo com a epígrafe exposta acima, é importante que o(a) professor(a) valorize a prática da linguagem, dedicando-se ao desenvolvimento desse processo a partir de atividades que possam ser organizadas e trabalhadas diariamente. Assim, pensando no exercício para promover o desenvolvimento das crianças dentro das unidades escolares de Educação Infantil, é destacada “a rodas de conversa”. Para o RCNEI (Brasil, 1998, p. 138):

As rodas de conversa é um momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano, as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas com a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo com instância de troca de aprendizagem.

As rodas de conversa constituem uma atividade dentro da rotina das crianças que permitem a troca de ideias, em que o(a) professor(a) escuta os(as) alunos(as), questionando-lhes e instiga a participação dos sujeitos. Todavia, o desenvolvimento oral das crianças não ocorre naturalmente, mas sim através da relação que elas estabelecem com o adulto e também com outras crianças (Craidy; Kaercher, 2001).

As rodas de conversa são tidas como uma prática fundamental para aumentar a competência comunicativa de cada um dos sujeitos, visto que envolve as interações feitas entre os envolvidos nas rodas de conversa. Segundo Sim-Sim (2008), no momento em que a criança está iniciando sua vida escolar, torna-se necessário que o(a) professor(a) crie oportunidades que permitam o desenvolvimento das competências comunicativas.

Para Oliveira (2005), as rodas de conversa têm como finalidade auxiliar na rotina da criança onde ocorre o desenvolvimento da comunicação, que é uma peça de suma importância no seu dia a dia, pois é por meio da conversa que se permite aprendizagens de várias competências, dentre elas a comunicativa.

Assim, no momento das rodas de conversa, as crianças são colocadas em círculo com o objetivo de dialogar sobre um determinado tema que é exposto pelo(a) educador(a), realizando a comunicação com as outras crianças, interagindo entre si, desenvolvendo a autonomia,

expressando seus pensamentos livremente, e vivenciando confronto de ideias. As rodas de conversa contribuem para que as crianças construam conhecimentos importantes para o seu desenvolvimento, para que sejam capazes de observar, perguntar, imaginar e explorar suas ideias (Silva, 2016).

Assim, a linguagem oral possibilitará que ocorra comunicação de ideias, pensamentos e interações de diversas naturezas, influenciar o outro, como também estabelecer relações interpessoais. Dessa maneira, o aprendizado acontecerá dentro de um contexto. A linguagem não será apenas vocabulário, listas de palavras ou sentenças; como também as ações do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas. Dessa forma, quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa. Com essas vivências, as interações e o compartilhamento de ideias auxiliarão no processo de ensino-aprendizagem, e contribuirão consideravelmente no desenvolvimento dos sujeitos (Brasil, 1998).

Por intermédio das interações vivenciadas nas rodas de conversa, além de enriquecer o vocabulário e favorecer o desenvolvimento da oralidade, são realizados importantes exercícios para uma boa convivência em grupo. Os sujeitos aprendem a ouvir e respeitar o próximo, desenvolvem a autoestima e autoconfiança, a capacidade de expressão e o senso coletivo. De igual forma, é uma ótima oportunidade de as crianças terem direito à palavra e permite expor diversas visões diferentes. Assim, Baiona (2013) defende que é por meio das atividades lúdicas, tais como a roda onde as crianças exploram e adquirem novas palavras, que, futuramente, a comunicação oral socializada se efetiva.

Desse modo, é por meio das interações ocorridas entre os sujeitos nas rodas de conversa que as crianças desenvolvem não somente as competências comunicativas, mas também a moralidade, a noção temporal, o respeito e a autonomia dos sujeitos.

Assim, o desenvolvimento da moralidade ocorre através da afetividade e da interação com as conversas entre as crianças e o(a) professor(a), em que é possível que se transmita a conduta de bons costumes, comportamentos e disciplina (Araújo, 2001). A criança não nasce nem boa e nem ruim, os princípios que envolvem a sua moralidade se formam a partir da cultura; ou seja, são construídos ao longo de sua vida, por intermédio das interações com grupos sociais, nos quais vivem e interagem, tais como o(a) professor(a) e colegas de turma (Schmidt *et al.*, 2005).

Para Araújo (2001), a autonomia moral pressupõe a capacidade racional e de a criança entender as possíveis contradições em sua mente, um poder de comparar e analisar suas ideias

às de outras pessoas, podendo assim esclarecer critérios e igualdades que levarão a se contrapor às autoridades e tradições da sociedade para poder decidir entre o certo e errado. Nessa mesma linha de pensamento, La Taille (2001) destaca que a moral se entende como sendo um comportamento que corresponde a deveres, porém derivam dos direitos alheios.

Para Vygotsky (2003, *apud* Lima, 2023), a convivência e a interação social da criança no meio ao qual está inserida contribui positivamente para o desenvolvimento da sua capacidade intelectual, visto que essas situações contribuem para que ela adquira ajuste dos princípios morais do grupo social ao qual faz parte. São esses princípios que são exclusivamente da capacidade humana que permite uma adaptação do sujeito a uma sociedade.

As rodas de conversa na Educação Infantil podem proporcionar situações de aprendizagem, oportunizando que os indivíduos possam aprender cada vez mais de maneira lúdica e atraente. Nas rodas de conversa, as crianças aprendem não só a conversar, como também a respeitar o outro. Nessas rodas serão reunidos indivíduos que têm histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de forma que os diálogos nascidos nesses encontros poderão não seguir a mesma lógica. Assim, às vezes os diálogos são atravessados de vários significados diferentes, conforme os sentidos que o tema desperta em cada indivíduo. Nesse sentido, nas rodas de conversa, como em qualquer outra relação social, podem ocorrer conflitos e desentendimentos, pois os indivíduos são diferentes e pensam de formas diferentes uns dos outros. Assim, o diálogo se torna necessário para a resolução de conflitos. Para tal feito, a roda de conversa é auxiliadora, pois possibilita uma aproximação entre os sujeitos, melhorando até mesmo a relação existente (Warschauer, 1993).

Por meio da roda, os sujeitos podem desenvolver questões relacionadas à autonomia. Para Zabalza (1998), a autonomia é considerada como a construção da capacidade de agir e de “estar bem” sozinho e de viver relações solidárias com os outros. Segundo o PCN (Brasil, 1997), para que ocorra o desenvolvimento da autonomia, é preciso que a criança tenha suportes materiais, intelectuais e emocionais, que são alcançadas pela intervenção do professor, que é mais intensa no início da escolaridade.

As rodas de conversa também podem contribuir para o desenvolvimento de várias outras áreas, dentre elas a noção temporal. Mediante a forma como as crianças são estimuladas nas situações, elas podem descrever acontecimentos passados utilizando palavras. Essa prática irá auxiliá-las a construir a noção temporal. Essas situações de comunicação ajudarão a criança a perceber e lidar com os acontecimentos do tempo, tendo em vista que, para poder relatar os acontecimentos do passado, é necessário que eles sejam ordenados, e aprender as palavras que os adultos utilizam para representar o tempo. Entretanto, até as crianças terem sua compreensão

semelhante à de um adulto, é preciso considerar que resulta de um processo gradativo. A noção temporal pode ser percebida quando uma criança fala sobre um filme que assistiu, ou até mesmo um passeio que fez, pois, quando narra os acontecimentos, ela pode não saber exatamente quando o fato se deu. Porém, quando relata as suas vivências, a criança está tentando construir a noção que o tempo é contínuo (Vinha, 2000).

3.1 ATIVIDADES QUE ENVOLVEM A RODA DE CONVERSA

O diálogo não é a única forma de estimular o desenvolvimento da linguagem infantil, pois toda relação de interação das crianças com a palavra, os sons e expressões são maneiras de trabalho com a linguagem oral. Desse modo, o momento de roda de conversa coloca a criança em comunicação por meio do diálogo, mas não é restrito a um molde. É um espaço aberto à contação de história, contato com a música, atividades de raciocínio, manifestações a partir de experimentações sensoriais e jogos.

De acordo com Britto (2012), no início do desenvolvimento da linguagem oral das crianças, elas têm o costume de utilizar a voz de outras pessoas para ler, pegam emprestado a voz do adulto próximo para se comunicarem e leem a partir da audição. Assim, a contação de história na Educação Infantil jamais pode ser confundida como uma forma de distração. É uma ação pedagógica de aprendizagem lúdica e intencional. Na contação de histórias, as crianças adquirem competências com a escuta de “[...] vozes diferentes, gestos, expressões e efeitos sonoros” (Halsey, 2011, p. 183)

Dessa maneira, Monteiro (2016) afirma que as histórias são instrumentos que fazem parte da infância das crianças, tanto como as brincadeiras, visto que permitem que as crianças viajem no mudo imaginário. Nesse contexto, Traça (1992, *apud* Monteiro, 2016, p. 21) destaca que a contação de história “[...] constitui como um meio eficaz para as pôr em contacto com a literatura, para proceder a uma iniciação literária que, pelo prazer a que surge associada, pode constituir um caminho seguro para a apreciação literária”.

Na Educação Infantil, ler com os ouvidos e escrever com a boca, situação em que a professora ou o professor se põe na função de enunciador ou de escriba, é mais fundamental do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos. Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se anunciam num texto escrito. Ela aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas (Britto, 2012).

Desse modo, a contação de história é uma oportunidade rica de exposição de palavras, imagens, expressões faciais, de induzir sentimentos e representações. Nesse momento, ao

ouvirem a história, as crianças estão trabalhando funções psicológicas como atenção, a abstração, dentre outras. Para Monteiro (2016), as atividades que englobam a leitura de histórias potenciam o desenvolvimento da linguagem. Fernandes (2007), por sua vez, afirma que a “[...] estrutura da língua escrita, a organização do material impresso, desenvolvem o vocabulário, capacidades de atenção e concentração e melhoram também a sua capacidade de interação com os adultos e pares” (Fernandes, 2007, *apud* Monteiro, 2016, p. 21). Nessa perspectiva, Rodrigues (2009, p. 99) enfatiza que:

[...] a aprendizagem acontece através da interação, na relação com os objetos físicos, entre o pensamento e a experiência, entre o adulto e a criança e, entre a criança e os seus iguais, num processo integrado com o mundo do qual a criança faz parte.

Outrossim, é preciso analisar a diferença entre ler para uma criança e ler com uma criança. São duas atitudes que fazem diferença na prática pedagógica. Logo, como indivíduos que se desenvolvem e aprendem na interação, precisam ter vivência com a história e narrar os acontecimentos em uma atitude que pode parecer escrever com a boca.

Durante o momento da contação de história em sala de aula, as crianças utilizam suas habilidades cognitivas e psicológicas para compreender e interpretar uma narrativa apresentada pelo(a) professor(a). O(a) docente, por sua vez, utiliza as normas da língua para transmitir as informações de forma organizada e clara. Agindo assim, permite às crianças o desenvolvimento de uma base para a compreensão da língua oral e escrita.

A narração permite que ocorra a troca de informações, a interpretação de significados e a organização de ideias. Em vista desses atributos, a narração do(a) professor(a) funciona como uma ponte de entrada para a imersão na linguagem oral. Por outro lado, os bebês, principalmente, necessitam de experiências de contação de história constantemente. Logo, a contação de história é um exercício de diálogo. O momento da história não é uma ocasião isolada para narração, qualquer ocasião pode se tornar uma fonte de significados.

Além das atividades citadas, que visam o desenvolvimento da linguagem, as músicas, as cantigas de roda e os sons dramatizados podem ser utilizados como instrumentos pedagógicos eficazes.

A exposição à música apresenta às crianças, que estão em processo de desenvolvimento da linguagem, uma nova maneira de perceber a linguagem oral. Os elementos musicais, como melodia, ritmo e harmonia, apresentam aos pequenos um mundo de variações linguísticas, permitindo que descubram que as combinações de palavras podem ter resultados além da comunicação direta e semântica (Silva, 2007).

Dessa forma, as crianças vão começar a compreender a música como sendo uma expressão que transcende a simples transmissão de informações, e passam a ter uma compreensão mais ampla da linguagem como um todo. Portanto, incorporar atividades que envolvem músicas pode ser uma estratégia para desenvolver a linguagem das crianças, como também ampliar sua compreensão da linguagem e do mundo.

3.2 A IMPORTÂNCIA DA RODA DE CONVERSA

Bombassaro (2010) destaca que as rodas de conversa na Educação Infantil fazem parte da história de muitas sociedades. Desde os tempos mais remotos, as pessoas reuniam-se em círculos para compartilhar saberes cotidianos, tradições, bem como histórias, as quais seriam passadas de geração em geração. Reunir-se para conversar em roda é uma prática social que existe há muito tempo, que proporciona diversas aprendizagens. Para Bombassaro (2010, p. 9), a conversação em círculo promove "[...] conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo". Reunir-se em uma roda de conversa pode proporcionar a interação entre os pares e inúmeros saberes, que são partilhados e ressignificados a partir das discussões.

Segundo o RCNEI (Brasil, 1998), a roda de conversa é vista como um momento de diálogo e troca de ideias, onde se dá a troca de falas, aprendizagem, dúvidas e descobertas. Assim, a roda serve para valorizar o grupo, visto que contribui para a construção do conhecimento, valoriza a relação dialógica entre os diferentes sujeitos, fazendo assim uma construção coletiva de saberes, respeitando as diferenças de cada um. Nesse sentido, Gil (2015), defende que o veículo fundamental, para a base de uma boa aquisição e desenvolvimento da linguagem em creche, é o diálogo com as crianças, nomeadamente entre o educador e a criança, bem como os pares que as rodeiam em ambiente de creche.

A roda de conversa é de suma importância para o desenvolvimento da linguagem e da escuta, bem como do respeito para com o outro, pois é preciso respeitar as diferenças e o ponto de vista do outro; como também se constrói e reconstrói novos conhecimentos entre os envolvidos. Assim, as rodas de conversa oportunizam também o aprender a conversar, o falar, o saber ouvir, a reflexividade e, sobretudo, impulsiona a criticidade, a argumentação e o diálogo. Os participantes da roda aprendem a exercer a escuta ao outro, a ouvir de forma respeitosa as hipóteses, conhecimentos e vivências que o outro fala ao grupo. Nesse sentido, a escuta e a disponibilidade ao outro e a tudo quanto ele tem a dizer, conforme reflete Rinaldi (*apud* Ostetto, 2000, p. 164), "[...] é escuta das cem e mais linguagens com todos os sentidos".

Desse modo, a escuta nas rodas de conversa constitui-se em uma prática que estimula as crianças a reconhecerem a existência do outro e que este possui, por vezes, ideias compatíveis

com as suas e também formas de pensar antagônicas. Os diálogos oportunizados nas rodas de conversa são muito relevantes. É a partir deles que as crianças organizam suas ideias para expressá-las e problematizá-las. Logo, envolvem um processo de mudança de opinião, criação de novas hipóteses, defesa de ideias, além da reflexão sobre diversos temas trazidos pelas crianças durante as rodas, visto que a abertura ao novo é a primeira característica da roda (Warschauer, 1993).

Um novo assunto pode ser desencadeado por algum participante da roda e passar a ser discutido por todos que dela fazem parte. São falas que geram conversas, diálogos e reflexões. Barbosa e Horn (2008, p. 121) afirmam que as crianças: “Ao conversarem em pequenos e grandes grupos nos quais as ideias voltam, voam alto ou se diluem. O conhecimento chega através de conversas, de diálogos e de discussões [...] em um processo de reflexão contínuo entre as crianças”.

Ademais, durante as rodas de conversa, as crianças têm a liberdade de expressarem o que lhes é significativo, o que lhes emociona, inquieta, causa dúvida, tem curiosidade. Assim, a roda de conversa é um elemento que proporciona o compartilhar de saberes, experiências, alegrias, tristezas, num processo de diálogo e aprendizagem que envolve a fala e a escuta ao outro. Nesse sentido, “[...] a Roda é uma construção própria de cada grupo [...] em que ocorre a interação entre os participantes sob a organização do coordenador, o professor, por exemplo” (Warschauer, 1993, p. 47).

É importante ressaltar que esses momentos da roda de conversa, em que a criança participa na troca de diálogos, revestem-se de uma identidade de grupo que ao mesmo tempo revela sua própria identidade histórica, proporcionando assim uma responsabilidade individual e coletiva, estabelecendo novos significados à sua vivência e à tomada de decisões. Assim, a escuta na roda de conversa estimula a criança a reconhecer o outro, suas ideias e formas de pensar.

Esses diálogos são muito relevantes. É a partir deles que as crianças organizam suas ideias, podendo expressá-las e problematizá-las, e até mesmo transformar sua opinião, criação de novas ideias e reflexão sobre diferentes temas trazidos. Durante esse momento, as crianças têm a liberdade de expressão, podem sanar suas dúvidas e curiosidades, compartilhar saberes, experiências, tristezas e alegrias, em um processo de diálogo e aprendizagem que envolve a fala e a escuta do outro.

A roda de conversa é um momento de interação e diálogo, que tem por objetivo a troca de saberes sobre determinada temática, e a reconstrução do conhecimento, momento que a criança pode se expressar e dar a sua opinião, dessa forma Freire e Shor:

O diálogo não é uma situação na qual podemos fazer tudo o que queremos. Isto é, ele tem limites e contradições que condicionam o que podemos fazer. Para alcançar os objetivos de transformação, o diálogo implica em responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos (Freire; Shor, 1987, p. 15).

A roda de conversa é, portanto, muito importante, visto que constitui em um momento de partilha, aprendizagens, em que a criança aprende a conversar, pois a roda é para conversar e não apenas para ocupar tempo, como afirmou Bombassaro (2010). Dessa forma, o professor deve explorar esse momento, buscando trazer temáticas que envolvam o grupo todo, para que haja uma participação ativa na roda.

Dessa maneira, as crianças têm a liberdade de falar seus pensamentos e ouvir diferentes pontos de vistas dos colegas, aprendendo assim a respeitar uma opinião diferente. Vale ressaltar que “[...] quanto mais às crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderá desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa[...]” (Brasil, 1998, p. 121).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) afirma que a aprendizagem oral permite comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e constituir relações interpessoais.

O aprendizado ocorre inserido dentro de um contexto. Assim, quanto mais as crianças falam em ocasiões diferentes, mais desenvolvem suas capacidades comunicativas de modo significativo. É necessário, portanto, levar em consideração que a linguagem oral é o principal instrumento de comunicação. É importante o reconhecimento de que a fala é básica na vida e de suma importância para o ser humano. De acordo com Araújo (1965, p. 11 *apud* Chaer & Guimarães, 2012, p. 72): “O homem está na permanente dependência dos símbolos verbais e, por esse motivo, o desenvolvimento da linguagem é elemento essencial à sua perfeita realização na sociedade em que vive”.

A roda de conversa é um momento enriquecedor e significativo para as crianças, visto que: “[...] a capacidade de desenvolvimento de linguagem nas crianças é marcada pelas possibilidades de trocas verbais e discursivas e o adulto ou o professor tem uma função importante nesse processo no âmbito escolar, podendo promover uma série de atividades para

essa evolução” (Roncato; Lacerda, 2005). Em consonância a esse pensamento, Chaer e Guimarães (2012, p. 72) salientam que:

[...] A linguagem oral é um dos aspectos fundamentais de nossa vida, pois é por meio dela que nos socializamos, construímos conhecimentos, organizamos nossos pensamentos e experiências, ingressamos no mundo. Assim, ela amplia as inserções e de participação nas diversas práticas sociais.

Assim, a linguagem será tida como um fio condutor da expressão e comunicação humana, um sistema de comunicação utilizado, dentro de um grupo social, para compartilhar conhecimentos, sentimentos, gostos e interesses. Quando uma criança aprende a falar, ela não desenvolve apenas conteúdos linguísticos e sim sua personalidade, pensamentos e sentimentos (Reyzábal, 1999, *apud* Silva, 2007).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo teve como principal objetivo compreender quais as contribuições das rodas de conversa para o desenvolvimento da linguagem das crianças da Educação Infantil. Dessa maneira, o trabalho foi desenvolvido tendo a pesquisa qualitativa como base teórica e metodológica, visando o aprofundamento sobre o tema proposto para que fosse possível ampliar os conhecimentos sobre a percepção dos docentes da Educação Infantil acerca das rodas de conversa.

Assim, a pesquisa qualitativa envolveu a obtenção de dados descritivos, e obtidos por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto, como também buscando retratar a perspectiva dos participantes (Ludke; André, 2014).

Para Ludke (1986), esse tipo de pesquisa é uma atividade de interesse imediato e continuado. Assim, a abordagem qualitativa busca a complexidade do fenômeno, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão” (Ludke, 1986, p.13).

Na abordagem qualitativa, o processo se torna algo muito importante, que busca contemplar um universo menor de sujeitos e contextos, com uma perspectiva de aprofundamento e interação do pesquisador. Desse modo, Minayo (2007, p. 2) salienta que a pesquisa qualitativa

[...] trabalha muito menos preocupada com os aspectos que se repetem e muito mais atenta com sua dimensão sociocultural que se expressa por meio de crenças, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas. o que nos leva necessariamente estudar os seres humanos em suas complexas relações sociais.

De acordo com Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, que possibilitem uma análise e interpretação, a partir de informações obtidas nos descritivos, que possibilitem uma análise e interpretação, a partir das informações obtidas no contato da pesquisadora com a situação estudada. No processo de pesquisa, seja por meio de documentos, pesquisa de campo, entrevistas, a pesquisadora sempre procura compreender qual a perspectiva dos sujeitos participantes. Portanto, os métodos qualitativos estão sendo cada vez mais usados para responder a questões de pesquisa (Pope; Mays, 2005).

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA-CAMPO

A pesquisa concretizou-se em uma instituição da rede pública municipal de ensino do município de Cajazeiras-PB, localizada na região central da cidade. A referida instituição funciona em turno integral, das 7:00 às 17:00 horas e possui cerca de 300 crianças matriculadas na Educação Infantil, com idades entre 0 a 5 anos. A equipe de profissionais é formada pela diretora, coordenadora pedagógica, 15 (quinze) professores e auxiliares, 2 (duas) secretárias, 4 (quatro) cozinheiras, 3 (três) auxiliares de limpeza, 1 (um) vigia e 5 (cinco) monitores totalizando um pouco mais de 30 funcionários.

No que se refere à infraestrutura dessa instituição, a escola possui cerca de 11 (onze) salas de aula, 1 (um) refeitório, 10 (dez) banheiros adequados às crianças (masculino e feminino), 2 (dois) banheiros para funcionários, 1 (um) pátio coberto com brinquedos, 1 (uma) sala de secretaria, 1 (uma) diretoria, 2 (dois) depósitos de colocar a merenda, e 1 (uma) sala de vídeo, onde estão móveis, utensílios, jogos pedagógicos, vários livros infantis e brinquedos variados. A escola-campo está situada em um bairro bem localizado. Assim, a escolha desta instituição para o campo de pesquisa se deu porque o pesquisador fez o estágio supervisionado nesse ambiente.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com 3 (três) professoras, que atuam na Educação Infantil, na faixa etária de 3 a 5 anos de idade. Os critérios para escolha foram: que os(as) docentes estivessem atuando na turma que tem a faixa etária escolhida, e que utilizassem diariamente a roda de conversa na sala de aula.

Para a coleta de dados, utilizou-se como instrumento metodológico, a entrevista semiestruturada com as docentes. Dessa forma, a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são embasados em teorias e hipóteses que são relacionados ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. Desse modo, o foco principal das perguntas é definido pelo investigador-entrevistador. A entrevista semiestruturada favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, como também a sua explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta das informações (Triviños, 1987).

A escolha por esse tipo de instrumento se associa ao fato de as entrevistas constituírem uma forma de interação social, especificamente, sendo uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (Gil,

2008). Assim, por intermédio da entrevista semiestruturada, buscou-se entender a percepção dos docentes acerca da utilização da roda de conversa na EI, objetivando o desenvolvimento da linguagem das crianças.

Nessa perspectiva, a entrevista semiestruturada teve o foco voltado apenas para um assunto sobre o qual foi confeccionado um roteiro com perguntas, complementadas por outras questões referentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (Manzini, 1990). Em vista disso, foi realizada a aplicação do questionário presencialmente em uma escola municipal da cidade de Cajazeiras, com os docentes da Educação Infantil, por meio de um roteiro de perguntas.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para facilitar que tivesse a interação adequada entre o entrevistador e os entrevistados. Para isso, foram desenvolvidas 6 (seis) questões, que estão disponíveis no apêndice deste trabalho. As questões são todas abertas, permitindo que os entrevistados tenham espaço suficiente para expressar seus pensamentos. Desse modo, é importante destacar que os dados coletados através da entrevista foram resguardados para a identificação dos educadores. Assim, foram empregados nomes fictícios aos docentes: Roberta, Maria Eduarda e Maria Luiza.

4.3 APRESENTAÇÃO DAS ENTREVISTADAS

Roberta dos Santos tem 37 anos, é do sexo feminino, autodenomina-se como uma pessoa parda, ingressou no curso de pedagogia em setembro de 2007, na Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras-PB. Atua na educação infantil a cerca de 18 anos, ministra aula em dois turnos, manhã no infantil III e à tarde no infantil 1, na mesma instituição. A professora realizou curso de Mestrado pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Campus de Pau dos Ferros e Pós graduação em psicopedagogia na Faculdade Integrada de Patos (FIP), na modalidade a distância.

Maria Eduarda da Silva tem 29 anos, é do sexo feminino, autodenomina-se como uma pessoa parda, possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande e possui graduação também em pedagogia, pela Faveni. Atua na educação infantil a cerca de 4 anos, ministra aulas apenas na turma do infantil III, no turno da manhã. Possui apenas um vínculo empregatício, como professora da educação infantil. Coursou especialização em alfabetização e letramento, pela Faveni, no campus Venda Nova Imigrante-Espírito Santo.

Maria Luiza Alves de Souza tem 52 anos, é do sexo feminino, autodenomina-se como uma pessoa parda, possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba-

UFPB, campus de Cajazeiras-PB. Possui 28 anos de formação e ministra aulas na turma do infantil III, no turno da manhã. Atua somente nessa instituição da rede pública. Possui especialização em metodologia do ensino, pelo Centro de Ensino Superior São Francisco, campus de Cajazeiras-PB.

4.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

De acordo com a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional da Saúde, a ética na pesquisa envolve o respeito à dignidade humana e à devida proteção aos participantes da pesquisa. Assim, a pesquisa seguiu as normas rigorosamente para garantir a segurança e o respeito aos participantes.

O ambiente das entrevistas foi preparado para que os participantes se sentissem à vontade para expressar seus pensamentos, preocupações e concepções sobre as perguntas. Dessa maneira, antes de iniciar as entrevistas, foi estabelecido um relacionamento de confiança com os participantes, como também foi explicado o objetivo da pesquisa, e sua relevância para a pesquisa educacional.

Os dados coletados na pesquisa foram tratados de maneira digna e fiel, servindo como base para entender a problemática investigada. Assim, para garantir a privacidade dos participantes, foram adotados nomes fictícios para o tratamento das informações.

4.5 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

A técnica de análise dos dados utilizada neste trabalho se efetivou de conformidade à delimitação de categorias analíticas, tendo como base as respostas das professoras entrevistadas. Desse modo, a partir de entrevistas feitas com as docentes, foram obtidas respostas em torno de três categorias analíticas ligadas ao referencial teórico do trabalho, quais sejam: a finalidade das rodas de conversa nos espaços de aprendizagem da creche; o papel das interações no desenvolvimento da linguagem; e, a importância da roda de conversa para o desenvolvimento da linguagem das crianças.

Essas categorias orientam a análise e a discussão dos dados obtidos, sendo debatidas, portanto, na próxima seção da escrita monográfica.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1 A FINALIDADE DA RODA DE CONVERSA NA SALA DE AULA

A roda de conversa trata-se de um momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias e que por meio desse exercício as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas com a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo com instância de troca de aprendizagem. Ou seja, a roda de conversa é algo que auxilia na ampliação das habilidades comunicativas, como também permite a liberdade de perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas.

Durante a pesquisa, investigou-se qual o ponto de vista das docentes acerca da organização da roda de conversa, bem como a finalidade na sala de aula. Desse modo, obtiveram-se as seguintes respostas afirmativas:

A roda acontece todos os dias em sala de aula onde as crianças sentam com a professora para partilhar e participar de momentos da rotina escolar. A roda está sendo utilizada com a finalidade de desenvolver cada vez mais a linguagem das crianças, por meio da interação e a socialização dos seus conhecimentos sobre temáticas para compartilhar experiências sociais e culturais da realidade de cada uma delas expressar seus sentimentos emoções e opiniões, dentre outros (Professora Roberta, 2024).

A roda de conversa é sempre organizada após o lanche das crianças. Gosto sempre de iniciar com uma música alegre e divertida. E às vezes eu faço a roda em outro lugar para que não seja somente na sala deles, mas sempre criando um ambiente acolhedor e respeitoso. A roda de conversa tem a finalidade desenvolver a linguagem das crianças, através da descrição de alguma coisa que aconteceu com ela, explicar seu ponto de vista e também de mostrar a criança que ela precisa saber ouvir mais, considerar a opinião do outro, questionar, e interagir com os demais colegas (Professora Maria Luiza, 2024).

A roda é organizada com canção inicial alegre e divertida, movimentado as mãos, a chamadinha com os crachás e contação de histórias. A principal finalidade da roda é justamente desenvolver a linguagem das crianças, e também para que elas possam se conhecer e intensificar cada vez o convívio em sala de aula (Professora Maria Eduarda, 2024).

Observa-se que as alegações das docentes apresentam proximidades em relação à finalidade da roda de conversa abordada pelos teóricos e documentos da Educação Infantil. As professoras afirmam que as rodas são utilizadas na sala de aula para desenvolver a linguagem das crianças, por meio das interações e socialização dos conhecimentos acerca da temática que é abordada na roda. Assim, as falas das educadoras estão em concordância com os apontamentos teóricos de Oliveira (2005), que destacam que as rodas de conversa têm como finalidade auxiliar na rotina da criança onde ocorre o desenvolvimento da comunicação, que é

uma peça de suma importância no seu dia a dia, pois é por meio da conversa que se permite aprendizagens de várias competências, dentre elas a comunicativa. Nesse sentido, a socialização é de extrema importância para o desenvolvimento da linguagem, como também às experiências vividas, o contato com outras pessoas, pois a partir dessas experiências a criança constrói sua linguagem interna e externa (Piaget, 1978, *apud* Novaes, 1992).

Um ponto interessante a ser destacado pela professora Maria Luiza é quando menciona que a roda serve também para mostrar que a criança precisa saber ouvir mais, considerar a opinião do outro, e interagir com os colegas. Ao escutar o outro, ajuda os educandos e educadores a perceber que as experiências, as vivências, as opiniões e modos de ser são diferentes para cada pessoa. Da mesma forma, permite que o outro se torne um espelho composto por muitos outros espelhos que vão refletir as individualidades que estão em constante formação. Assim, a valorização e o respeito à opinião do outro vão sendo construídos por meio de trocas que se estabelecem entre educandos e educadores. Nas trocas de olhares, percepções, gestos, falas, curiosidades, medos, inseguranças, risadas... é que cada um vai significando sua identidade, percebendo-se integrante e integrador de um grupo. São também, esses momentos que possibilitam o reconhecimento da existência do eu e do outro (Zanini; Leite *apud* Konrath, 2013, p. 28).

Nessa perspectiva, Warschauer (2001) evidencia que conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação, como também implica nas capacidades relacionais, tais como as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc. Desse modo, conforme a fala da professora Roberta, uma das finalidades da roda é a socialização dos seus conhecimentos sobre determinadas temáticas. Para Afonso e Abade (2008), as rodas de conversa têm como prioridade as discussões em torno de uma temática anteriormente selecionada, e, no processo dialógico, as pessoas podem apresentar suas elaborações sobre o tema discutido, mesmo contraditórias, pois cada pessoa que socializa as suas ideias estimula as outras a falar, possibilitando a cada indivíduo participante expor uma posição e ouvir o posicionamento dos demais. Nesse sentido, o desenvolvimento oral das crianças se efetiva através da relação que elas estabelecem com o adulto e também com outras crianças (Craidy; Kaercher, 2001).

Assim, as falas das professoras Maria Luiza (2024) e Maria Eduarda (2024) são semelhantes, visto que afirmam utilizar a música na roda de conversa. A exposição da música apresenta-se às crianças como sendo uma nova maneira de perceber a linguagem oral. Dessa forma, por meio da música a criança adquire vocabulário e desenvolve a sua expressão oral.

Nesse contexto, Halsey (2011) defende que a música é uma mais valia para a comunicação, visto que os benefícios no desenvolvimento do seu filho são evidentes na forma como ele se expressa e comunica com os outros” (Halsey, 2011, p. 157)

5.2 O PAPEL DAS INTERAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

No tópico “Brincar e Interagir” do Currículo em Movimento da Educação Infantil, o Documento apresenta um conceito para interação:

Interações são ações sociais, mutuamente orientadas, entre duas ou mais pessoas, que podem motivar modificações no comportamento dos envolvidos, como resultado do contato e da comunicação que se estabelece entre eles. Ressalte-se que as interações se estabelecem entre as pessoas desde o nascimento, a exemplo do que ocorre quando a mãe busca obter a atenção do bebê por meio de sorrisos, de voz e de apresentação de objetos, entre outros. Envolve comunicação gestual, corporal e verbal e podem ser harmoniosas ou antagônicas, imitativas ou de oposição às ações do parceiro. Em suma, as interações, no espaço escolar, constituem-se como possibilidades de ouvir o outro, conversar e trocar experiências, aprender junto (Brasília, 2018, p. 39).

Dessa maneira, o desenvolvimento da linguagem ocorre através da interação entre a criança e o adulto, bem como também a evolução da linguagem, visto que é esse intercâmbio que leva a criança a inserir-se no mundo social. Assim, são as interações verbais no ambiente, que o sujeito que está inserido, que contribuem para o desenvolvimento da linguagem. Desse modo, foi questionado às docentes acerca do papel das interações no desenvolvimento da linguagem; como também sobre a participação das crianças na roda de conversa. Foram obtidas as seguintes respostas:

As crianças participam de momentos variados na roda de conversa como em canções, identificação de crachá, letra inicial do nome e contagem oral das crianças que estão presentes e dos que faltaram, contação de histórias, interpretação e reconto, conversa dirigidas e livres sobre temática que serão exploradas, interações em brincadeiras, dentre outras atividades. Ao passo que as crianças interagem umas com as outras nas brincadeiras e experiências em sala de aula, as mesmas constroem aprendizagens significativas, isso contribui para que as crianças desenvolvam cada vez mais a linguagem, através das interações (Professora Roberta, 2024).

A hora roda de conversa, é um momento de diálogo, onde as crianças vão participar ativamente, contam histórias, trocam ideias, relatam falas, necessidades e opiniões. As interações são de suma importância para o desenvolvimento da linguagem das crianças uma vez que permitem que elas aprendam novas palavras, construam frases e desenvolvam as habilidades comunicativas e sociais (Professora Maria Luiza, 2024).

As crianças participam da roda com atenção, sempre respeitando a fala dos colegas e dos demais envolvidos na roda. As interações são fundamentais para

que ocorra a compreensão auditiva, o interesse das crianças pela contação de histórias faz com que a linguagem da criança evolua (Professora Maria Eduarda, 2024).

Com base nas falas das professoras, pode-se constatar que a participação das crianças na roda de conversa ocorre em momentos variados, onde o diálogo será a principal ferramenta dos indivíduos para expor suas opiniões, troca de ideias, dúvidas, descobertas, dentre outros. Os diálogos, oportunizados nas rodas de conversa, são muito relevantes, pois é a partir deles que as crianças organizam suas ideias para expressá-las e problematizá-las. Essas vivências ocorrem em um processo de mudança de opinião, criação de novas hipóteses, defesa de ideias, além da reflexão sobre diversos temas trazidos pelas crianças durante as rodas, visto que a abertura ao novo é a primeira característica da roda (Warschauer, 1993, p. 48).

Nesse sentido, Gil (2015) defende que o veículo fundamental, para a base de uma boa aquisição e desenvolvimento da linguagem na creche, é o diálogo com as crianças, nomeadamente entre o educador e a criança, bem como os pares que rodeiam a criança em ambiente de creche. Nessa direção, Vygotsky (1994, *apud* Rosa, 2024) destaca que o diálogo é algo primordial para a aquisição e desenvolvimento da linguagem socializada.

A roda, nesse sentido, constitui um espaço de troca de conhecimentos e informações entre a criança, e os demais participantes envolvidos que também tem sua bagagem de conhecimento e informações. O RCNEI (Brasil, 1998) também enfatiza que a roda de conversa é vista como um momento de diálogo e troca de ideias, onde se efetiva a troca de falas, aprendizagem, dúvidas e descobertas.

Dessa maneira, em relação às interações ocorridas na roda de conversa, observa-se que os docentes apresentaram respostas semelhantes, afirmando que as interações têm o papel considerável para o desenvolvimento da linguagem, que ocorre através das experiências que as crianças têm em sala de aula, participação em atividades, tais como a contação de histórias e brincadeiras. Assim, o ser humano se desenvolve a partir das suas interações e relações com o meio social (Vygotsky, 2003, *apud* Rosa, 2024). Freitas (2002) também enfatiza que são as interações que ocorrem entre a criança e o contexto, mediadas pelos adultos com os quais estabelece intercâmbios, que proporcionam a aprendizagem e promovem o desenvolvimento das habilidades humanas.

Um ponto interessante a ser destacado é quando as docentes mencionam que as crianças participam de diversos momentos variados, como a contação de histórias. Assim, no momento em que a professora ou o professor está lendo, é mais fundamental do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos. Desse modo, Britto (2012) destaca que, ao ler com os ouvidos,

“[...] a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se anunciam em um texto escrito. Ela aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas” (Britto, 2012, p. 17)

Por meio da fala da professora Maria Luiza (2024), percebe-se que as rodas de conversa na EI podem proporcionar não só o desenvolvimento das habilidades comunicativas como também oportunizar que os indivíduos possam aprender novas palavras e construam frases. Assim, Baiona (2013) defende que é por meio das atividades lúdicas, tais como a roda, que as crianças exploram e adquirem novas palavras para que, futuramente, possam aplicar na comunicação oral.

5.3 A IMPORTÂNCIA DA RODA DE CONVERSA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES

As rodas de conversa podem ser compreendidas, no contexto escolar, como um espaço que privilegia o estabelecimento de diálogos, debates e troca de ideias. Na Educação Infantil, essa atividade constitui-se como elemento frequente da organização didática e metodológica, como forma de subsidiar um trabalho com a linguagem oral.

Assim, foi questionado às docentes acerca da importância da roda de conversa para o desenvolvimento da linguagem das crianças da EI. Foram obtidas as seguintes afirmações:

Sim, no momento que as crianças contam, recontam histórias, expressam seus desejos, opiniões, conversam sobre o seu dia a dia, seus sentimentos, tudo influencia para o desenvolvimento da linguagem. A roda de conversa se faz necessário estar presente em todas as salas de aula para auxiliar as crianças a desenvolverem as habilidades comunicativas e competências que tratam novas descobertas (Professora Roberta, 2024).

Com certeza a roda de conversa é uma prática fundamental para aumentar a competência comunicativa da criança. A roda de conversa é uma atividade que visa desenvolver a linguagem e a expressão (Professora Maria Luiza, 2024).

Sim, porque no momento que as crianças estão participando da roda vão se expressando ou conversando sobre alguma temática, isso vai contribuir para o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Quando as crianças estão interagindo isso vai auxiliar para que elas possam desenvolver cada vez mais a linguagem (Professora Maria Eduarda, 2024).

Observa-se, com base nas falas das docentes, que o momento da roda de conversa é de grande importância. À medida em que as crianças interagem na roda, expressando seus desejos, suas opiniões e entre outros aspectos, pode contribuir para a ampliação e desenvolvimento da

linguagem. A capacidade de desenvolvimento de linguagem nas crianças é marcada pelas possibilidades de trocas verbais e discursivas. Assim, o adulto ou o professor tem uma função importante nesse processo no âmbito escolar, podendo promover uma série de atividades para essa evolução (Roncato; Lacerda, 2000).

Um ponto interessante destacado pela professora Roberta (2024), é quando a educadora menciona que as crianças têm a oportunidade de conversar sobre o dia a dia delas, de expressar suas opiniões. Nessa perspectiva, o RCNEI (Brasil, 1998) destaca que quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderá desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa. Dessa maneira, quando a criança está narrando sobre os fatos que já aconteceram, a mesma está tentando construir a noção que o tempo é contínuo (Vinha, 2000).

Por meio da fala da professora Maria Eduarda (2024), foi possível considerar que as crianças participam da roda, expressando ou conversando sobre alguma temática. Assim, a roda não consiste em apenas um passatempo, e sim um momento importante. A roda de conversa é, portanto, uma atividade muito importante, já que constitui um momento de partilha, aprendizagens, em que a criança aprende a conversar, pois a roda é para conversar e não apenas para ocupar tempo (Bombassaro, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo entender as contribuições das rodas de conversa para o desenvolvimento da linguagem das crianças de 3 a 5 anos, que frequentam a Educação Infantil. Para tal feito, realizou-se uma entrevista com três docentes, a fim de compreender se essas educadoras utilizavam a roda de conversa com a finalidade de promover o desenvolvimento da linguagem das crianças de 3 a 5 anos.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, especialmente as entrevistas com as docentes, houveram algumas dificuldades, pois as docentes não tinham muito tempo disponível para participar da atividade, como também não foi possível realizar a entrevista com o número maior de docentes, visto que algumas afirmaram que não poderiam participar, pois eram professoras substitutas.

Com base nesse objetivo, é possível afirmar que a roda de conversa contribui de forma significativa para o desenvolvimento das habilidades comunicativas e a evolução da linguagem. Ficou evidente que as docentes utilizam a roda de conversa com a finalidade de desenvolver a linguagem das crianças, através das atividades que envolvem a roda de conversa, tais como a contação de histórias, músicas e brincadeiras.

Além disso, o desenvolvimento da linguagem infantil se efetiva, justamente, por meio das interações feitas na roda de conversa, no momento em que as crianças estão expondo suas opiniões, seus pensamentos, seus desejos. Assim, a importância da roda para o desenvolvimento da linguagem se associa à qualidade das interações e trocas verbais, que auxiliam nesse processo.

Em relação aos objetivos específicos do trabalho, considera-se que todos foram alcançados. A pesquisa permitiu compreender como as rodas de conversa são utilizadas na Educação Infantil; averiguar as percepções docentes sobre o uso das rodas de conversa em sala de aula; identificar quais são as linguagens trabalhadas pelos(as) professores(as) a partir das rodas de conversa com crianças de 3 a 5 anos.

Em relação ao percurso metodológico, o método escolhido se mostrou satisfatório para a realização da pesquisa e posterior escrita monográfica. A metodologia permitiu articular os conhecimentos obtidos pelos trabalhos de autores que embasaram o referencial teórico às concepções das docentes participantes da entrevista. O instrumento utilizado para a coleta de dados, nesse sentido, se mostrou apropriado para o desenvolvimento do estudo. Por meio da entrevista semiestruturada, foi possível estabelecer um contato direto com as professoras, permitindo a compreensão de suas expressões e falas.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Darlan Evangelista. Educação Infantil: Uma análise da prática pedagógica. **Revista PLUS UFRJ: Revista Multidisciplinar de Educação e Saúde**, p. 75, 2018.

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

APOSO, R.; VAZ, F. Aquisição da linguagem. Mestrado de Informática Aplicado a Educação, 2002.

ARAÚJO, U.F. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. Campinas: **Revista online bibl. Prof. José Martins**, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRÁSILIA. **Currículo em movimento do Distrito Federal: Educação Infantil**. 2. ed. Secretaria de Educação, Governo do Distrito Federal, 2018. Disponível em: https://www.deg.unb.br/images/Diretorias/DAPLI/cil/legislacoes_cil/curriculo_em_movimento_educacao_infantil_2018_2_edicao.pdf

BOMBASSARO, M. C. **A Roda na Escola Infantil**. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br>. Acesso em: 07 out. 2023.

BAIONA, J.. **Canções e aquisição da linguagem na creche**. (Relatório Final de Mestrado, Educação Pré-Escolar, Escola Superior Maria Ulrich de Lisboa). Retirado de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/17109>, 2013.

BARBOSA, M.; HORN, M. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre, 2008.

BRITO, Luiz Percival. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. São Paulo, SP: Editora ABC, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education**. Boston, Allyn and Bacon, Inc. 1982

CARLOS, Michele da Silva; MANFRÉ, Viviane Barrozo; WIEZZEL, Andreia Cristiane

Silva. As contribuições do Brincar ao desenvolvimento Emocional da Criança Tímida na Educação Infantil. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, SP. 14, n. 3, p. 73-77, jul./set. 2017.

CHAER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da Gloria Amorim. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Centro Universitário de Patos de Minas. **Pergaminho**, v. 3, p. 71-88, nov. 2012. Disponível em <<https://www.ufjf.br>>. Acesso em: 10 de set. 2024.

COSTA; Guimarães; ROSSETTI, Ferreira. Conversar para aprender a conversar. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org). **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 81-83.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre. Artmed, 2001, p.135-151.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. V. 18, n. 73. Brasília, p. 11-28, 2001.

DIDONET, Vital. Educação Infantil. **Humanidades**, Brasília, n. 43, p. 89-98, 1991.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. B. de L. Piaget e a consciência moral: Um kantismo evolutivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 2, p. 303-308, Rio Grande do Sul, 2002.

FERNANDES, D. A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. **Educação e Pesquisa**, v. 33, 3, p. 581-600, 2007.

GALLO, A. E.; ALENCAR, J. da S. A. Psicologia do desenvolvimento da criança. Maringá-PR, 2012, p. 233.

GIL, M. (2015). **Desenvolvimento da linguagem oral e interação educador - criança na Educação Pré-Escolar** (Relatório Final de Mestrado, Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Santarém). Retirado de

<https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1512/1/Relatório%20de%20Estágio%20Maria%20Carolina%20Gil.pdf>, 2015.

HALSEY, C.. **O Desenvolvimento do Bebê**. Tudo o que precisa de saber. Porto: Livraria Civilização Editora, 2011.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

KUHLMANN Jr., Moisés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN Jr., Moisés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUHLMANN Jr., Moisés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899 1922). **Cadernos de Pesquisa**. SP, p. 17-26, 1991.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KONRATH, Raquel Dilly (Org.). **Roda de Conversa na e da Educação Infantil**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

LAKOMY, A. M. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Curitiba: IBPEX, 2003.

LA TAILLE, Yves de. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, L de. (Org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

LYRA, G. J. H. Os contos de fadas na educação infantil. **Psicopedagogia On Line**, 2016.

LIMA, D. M. C. A. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. [4. ed.]. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Brasília: MEC. p. 89, 2006.

LIMA, Noemi Nascimento Ribeiro de. **Interação social e desenvolvimento infantil**, monografia. Goiânia, 2023.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALUF, A.C.M. **Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANGANOTTI, Sueli Aparecida. O Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores e o Processo Educativo: Reflexões a partir da Teoria Histórico-Cultural. In: **PARANÁ**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2008. Curitiba: SEED/PR., 2011. V.1. (Cadernos PDE).

MOURA, Adriana F. LIMA, Maria G. A reinvenção da roda: rodas de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n.1, p. 98-106, jan-jun. 2014.

MONTEIRO, S. **A importância das histórias no desenvolvimento das crianças**. (Relatório Final de Mestrado, Ensino Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico, Instituto Politécnico de Santarém). Retirado de <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1575/1/Relatório%20final.pdf>, 2016.

MUSSEN, P. H. *et al.*, **Desenvolvimento e Personalidade da Criança**. 2 ed. São Paulo: Harbra, 1988.

MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; PEREIRA, J. LYRA, L; MENDES, L.; NÓBREGA, V. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem: Dificuldades que podem surgir nesse percurso. **Revista Psicopedagogia**. v. 25, p. 297-306, 2008.

NOVAES, J. C. **Brincando de Roda**. Rio de Janeiro: Agir, 1992.

OLIVEIRA, Z.R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágios**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 175-199.

POPE, Catherine, MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa**. 2 ed., Porto Alegre; Artmed, 2005.

PIAGET, J. Problemas de Psicologia Genética. In: **Os Pensadores**. São Paulo, Abril Cultural, São Paulo, 1978.

RONCATO, Caroline Cominetti; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da Educação Infantil. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-223, ago. 2005. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br>>. Acesso em: 17 jul. 2021.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 12. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

REYZÁBAL, Maria Victoria. **A Comunicação Oral e sua Didática**. Bauru: EDUSC, 1999.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROSA, Ana Paula Marques da; GOI, Mara Elisângela Jappe. Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: aprendizagem por meio das relações e interações sociais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 10, 26 de março de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/teoria-socioconstrutivista-de-levvygotsky-aprendizagem-por-meio-das-relações-e-Interações-sociais>>.

SANTANA, Dálcia Maria Machado Parreira, *et al.* O desenvolvimento da linguagem numa perspectiva sociointeracionista. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, ano 10, v. 10, n. 19 (10), p. 16-24, jul/dez 2016.

SIM-SIM, I. **Avaliação da linguagem oral**: Um contributo para o conhecimento do Desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

SILVA, Regina Broco Lima da. A Roda da conversa na Educação Infantil: a constituição da criança como sujeito. **Americana**: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2016.

SILVA, Gabriela Veiga da. **A Importância da Musicalização para o Desenvolvimento da Linguagem Oral da Criança na Educação Infantil**. Monografia defendida e aprovada pela Universidade São Francisco, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

OLIVEIRA, Z.R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: Partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 175-199.

PIAGET, J. Problemas de Psicologia Genética. In: Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, São Paulo, 1978.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

REYZÁBAL, Maria Victoria. **A Comunicação Oral e sua Didática**. Bauru: EDUSC, 1999.

ROSA, Ana Paula Marques da; GOI, Mara Elisângela Jappe. Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: aprendizagem por meio das relações e interações sociais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 10, 26 de março de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/teoria-socioconstrutivista-de-levvygotsky-aprendizagem-por-meio-das-relações-e-Interações-sociais>>.

SANTANA, Dálcia Maria Machado Parreira, et al. O desenvolvimento da linguagem numa perspectiva sociointeracionista. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, ano 10, v. 10, n. 19 (10), p. 16-24, jul/dez 2016.

SILVA, Regina Broco Lima da. A Roda da conversa na Educação Infantil: a constituição da criança como sujeito. **Americana**: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2016.

SILVA, Gabriela Veiga da. **A Importância da Musicalização para o Desenvolvimento da Linguagem Oral da Criança na Educação Infantil**. Monografia defendida e aprovada pela Universidade São Francisco, 2007.

SCARPA, E.M. Aquisição da Linguagem. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna

Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 203-232.

SCHMIDT, M.G.; PASSING, C.B.; ANDRADE, F.R.A.R.; PASQUALINI, S.T.; WOLFF, C.T. A moralidade das crianças de 4 e 5 anos em uma proposta internacional nas instituições de Educação Infantil. In: 2º Congresso Internacional de Educação Infantil e séries iniciais, **Anais...** (CEI) Unicentro, 2005.

SCHMIDT, M.G.; PASSING, C.B.; ANDRADE, F.R.A.R.; PASQUALINI, S.T.; WOLFF, C.T. A moralidade das crianças de 4 e 5 anos em uma proposta internacional nas instituições de Educação Infantil. In: 2º Congresso Internacional de Educação Infantil e séries iniciais, **Anais...** 2005.

STILLINGS, N. A. **Cognitive Science: an introduction**. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1989.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, Vanessa Alves; PEREIRA, Vilmar Alves; MOTTA, Maria Renata Alonso. Reflexões sobre as Rodas de Conversa na Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 18, n.33, p. 122-143, jan./jun. 2016.

VIEIRA, A. de F. A. **A formação de conceito na perspectiva de Vygotsky**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Faculdade de Ciências da Saúde, Brasília, 2007.

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 1. ed, São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. Ed. São Paulo–SP: Martins Fontes, 1991

VYGOTSKY, L. S. **Desenvolvimento da percepção e da atenção**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, disponível em:
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/teoria-socioconstrutivista-de-lev-vygotsky-aprendizagem-por-meio-das-relacoes-e-interacoes-sociais>. Acesso em 12 de setembro 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento Linguagem**. 1934. Disponível
 <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>>. Acesso em 12 de setembro 2024.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMONER, A. **Modificabilidade cognitiva e aprendizagem escolar**. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Chapecó. 104 p. 2012.

APÊNDICE - ROTEIRO DE ENTREVISTA

I - Dados do(a) entrevistado(a):

Nome completo:

Idade:

Sexo: () feminino () masculino

Identificação étnico racial:

Graduação:

Nome da instituição de educação superior que concluiu a graduação:

Localização do campus de formação:

Tempo de formação:

Início: / / Fim: / /

Tempo de atuação na educação infantil:

Série, turma e turno que ministra aulas na educação infantil:

Em quantas instituições escolares o(a) senhor(a) possui vínculo empregatício? E qual função desempenhada? É pública ou particular?

Pós- graduação: () especialização. () Mestrado. () Doutorado

() Pós- doutorado () nenhuma das alternativas Especificação de pós graduação:

Nome da instituição de educação superior que concluiu a pós-graduação:

Localização do campus de formação:

Tempo de formação:

Início: / / Fim: / /

II - Questões da entrevista

1. Como a roda de conversa está sendo organizada?
2. Como ocorre a participação das crianças na roda de conversa
3. A roda de conversa está sendo inserida na sala de aula com qual finalidade?
4. Na sua opinião a roda de conversa pode auxiliar no desenvolvimento das habilidades comunicativas das crianças?
5. Você considera a roda de conversa extremamente importante para o desenvolvimento das crianças da educação infantil? Habilidades e competências? Na sua opinião, qual o papel das interações para o desenvolvimento das crianças?