

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LEISA APARECIDA GVIASDECKI DE OLIVEIRA

ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO VERBAL ENTRE PROFESSORAS E
CRIANÇAS: RELAÇÕES COM COMPREENSÕES E INTENCIONALIDADE
PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

CURITIBA

2025

LEISA APARECIDA GVIASDECKI DE OLIVEIRA

ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO VERBAL ENTRE PROFESSORAS E
CRIANÇAS: RELAÇÕES COM COMPREENSÕES E INTENCIONALIDADE
PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao curso do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa em Processos Psicológicos em Contextos Educacionais, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dr^a. Veronica Branco

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Oliveira, Leisa Aparecida Gviasdecki de.

Estratégias de interação verbal entre professoras e crianças : relações com compreensões e intencionalidade pedagógica no cotidiano da educação infantil / Leisa Aparecida Gviasdecki de Oliveira – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Veronica Branco

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação infantil. 3. Educação – Aspectos psicológicos. 4. Oralidade. 5. Professores de educação infantil. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de LEISA APARECIDA GVIASDECKI DE OLIVEIRA, intitulada: **ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO VERBAL ENTRE PROFESSORAS E CRIANÇAS: RELAÇÕES COM COMPREENSÕES E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**, sob orientação da Profa. Dra. VERONICA BRANCO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 27 de Fevereiro de 2025.

Assinatura Eletrônica
29/03/2025 18:06:25.0
VERONICA BRANCO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
24/03/2025 11:09:37.0
ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
24/03/2025 17:32:48.0
ADRIANA BRAGAGNOLO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO)

Assinatura Eletrônica
24/03/2025 14:21:45.0
KARIN COZER DE CAMPOS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ)

*Àqueles e àquelas que me fizeram “gente”:
Que pensa, que deseja, que vai à luta!*

Que me ensinaram:

*O valor da ética e do compromisso com o
outro e com a vida: **minha mãe e meu pai.***

*A alegria, o companheirismo, a liberdade de
escolha e a experiência de conviver
dividindo as lutas, a esperança e o amor em
família: **meu marido, João Gabriel.***

*A dar, receber e amar incondicionalmente:
**meus maiores amores, meus filhos
Bernardo e Benjamin.***

Dedico às professoras, que transformam o cotidiano da Educação Infantil em práticas de aprendizado, e às crianças, que, com suas descobertas e interações, nos ensinam a beleza e a complexidade que é a linguagem humana.

AGRADECIMENTOS

O Tratado da Gratidão de
São Tomás de Aquino
tem três níveis de gratidão:
um nível superficial,
um nível intermédio
e um nível mais profundo.

O nível superficial
é o nível do reconhecimento,
do reconhecimento intelectual,
do nível cerebral, d
o nível cognitivo do reconhecimento.

O segundo nível
é o nível do agradecimento,
do dar graças a alguém por aquilo
que esse alguém fez por nós.

E o terceiro nível
mais profundo do agradecimento
é o nível do vínculo,
é o nível do sentirmos vinculados
e comprometidos com essas pessoas.

E de repente descobri uma coisa
na qual eu nunca tinha pensado,
que em inglês ou em alemão
se agradece no nível mais
superficial da gratidão.
Quando se diz “*thank you*”
ou quando se diz “*zu danken*”
estamos a agradecer no plano
intelectual.

Que na maior parte
das outras línguas europeias,
quando se agradece,
agradece-se no nível intermediário da
gratidão.

Quando se diz “*merci*” em francês,
quer dizer dar uma mercê,
dar uma graça.

Eu dou-lhe uma mercê,
estou-lhe grato,
dou-lhe uma mercê
por aquilo que me trouxe,
por aquilo que me deu.

Ou “*gracias*” em espanhol,
ou “*grazie*” em italiano.
Dou-lhe uma graça por aquilo
que me deu e é nesse sentido
que eu lhe agradeço, é
nesse sentido que eu lhe estou grato.
E que só em português,
que eu conheço,
que eu saiba,
é que se agradece com o terceiro nível,
o terceiro nível,
o nível mais profundo do
tratado da gratidão.

Nós dizemos “obrigado”.
E obrigado quer dizer isso mesmo.
Fico-vos obrigado.
Fico obrigado perante vós.
Fico vinculado perante vós.
Fico-vos comprometido a um diálogo,
agradecendo-vos o vosso convite,
agradecendo-vos a vossa atenção.

Fico obrigado, vinculado,
a continuar este diálogo e a poder
contribuir, na medida das minhas
possibilidades,
para os vossos projetos,
para os vossos trabalhos,
para as vossas reflexões,
para o vosso diálogo.
É esse diálogo que quero e é
nesse preciso sentido
que eu vos digo: **muito obrigado.**

António Nóvoa (2014)

Muito obrigada a todos que estiveram perto, sempre, em diferentes momentos da vida, que muito me ensinaram e me fizeram “gente”: gente que pensa, que deseja, que vai à luta!

À **Deus**, princípio de tudo.

À **minha família**,

Àquela que escolhi para nascer, aprender, viver junto e encontrar incentivo nos momentos mais desafiadores: **Tere**, minha mãe; **José**, meu pai; e meus irmãos, **Anderson** e **Léo**. Obrigada de coração por tudo, pelo amor incondicional, pelos ensinamentos e pelo apoio que sempre me fortaleceram ao longo da minha vida! Em especial, à minha mãe, que sempre me incentivou em todas as minhas escolhas e está constantemente ao meu lado.

Àqueles que são meu porto seguro, minha alegria e minha inspiração diária: meus amores **João Gabriel**, **Bernardo** e **Benjamin**. Desde o início do doutoramento, foi o amor, a parceria e o incentivo de vocês que me deram forças para continuar, mesmo nos momentos mais desafiadores. Obrigada pela paciência e pelo carinho, por compreenderem as vezes em que minha ausência foi necessária. Eu também estava aprendendo, e foi o apoio incondicional de vocês que tornou possível cada etapa deste percurso.

À **minha orientadora**,

Agradeço à Dra. **Veronica Branco**, que, com sensibilidade, selecionou e acreditou em minha pesquisa, confiando em minha capacidade e permitindo-me a autonomia necessária para explorar caminhos próprios. Sua generosidade em compartilhar conhecimentos, sempre com humildade e dedicação, tornou este processo não apenas possível, mas também profundamente enriquecedor. Muito obrigada pela sua atenção e orientação, que foram fundamentais para a construção desta tese.

À **banca examinadora**,

Agradeço às professoras Dra. **Karin Cozer de Campos** (Unioeste), Dra. **Adriana Bragagnolo** (UFP), Dra. **Angela Maria Scalabrin Coutinho** (UFPR) e Dra. **Adriana Cavalcanti dos Santos** (UFAL), que compuseram a banca examinadora desta tese. Meu profundo reconhecimento pelas valiosas contribuições que, por meio de uma leitura atenta e dedicada, fortaleceram esta tese tanto no texto de qualificação quanto no texto de defesa.

Em especial, à Dra. **Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro** (UFFS), minha gratidão por ter sido uma orientadora tão inspiradora durante o meu mestrado e, agora, uma luz inestimável na banca desta tese. Sua contribuição para o meu desenvolvimento enquanto pesquisadora foi muito além das orientações acadêmicas, representando um exemplo de humanidade e sensibilidade que tive o privilégio de vivenciar e que levarei comigo para sempre. Sua generosidade e competência ao compartilhar conhecimentos, aliada à sua capacidade de acolher e respeitar dúvidas e incertezas, foi um dos maiores carinhos que recebi nesta jornada acadêmica.

Aos **participantes deste estudo**,

À rede municipal de ensino e à **coordenação** da Educação Infantil do município, pela receptividade, apoio e disponibilidade, que tornaram possível a realização desta pesquisa.

Às **Unidades de Educação Infantil** e às **professoras e supervisoras** participantes, que, com generosidade, dedicação e comprometimento, aceitaram compartilhar suas experiências, reflexões e vivências do cotidiano escolar. A cada professora, meu mais sincero agradecimento por contribuir para que esta tese se tornasse um reflexo das práticas pedagógicas e das interações vividas em sala de aula.

Aos envolvidos neste estudo,

À **Universidade Federal do Paraná (UFPR)**, ao **Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)** e aos professores que o compõem, pelo compromisso em oferecer um ensino público de excelência e por oportunizarem esta importante formação acadêmica.

À **Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)**, pela oportunidade de vivenciar a prática docente. Meu reconhecimento por proporcionar um ambiente que valoriza a formação acadêmica e o desenvolvimento humano.

À professora **Miria Helen de Souza Andrade**, cuja dedicação e paixão pelo ensino inspiraram cada momento do estágio de docência. Sua generosidade em compartilhar conhecimentos, orientar e acolher com entusiasmo tornaram essa experiência profundamente transformadora. Agradeço por me ensinar não apenas sobre o ato de mediar, mas também sobre a arte de tocar vidas por meio da educação.

Aos **alunos do 4º período das licenciaturas (2024)**, que, com suas perspectivas únicas, enriqueceram o estágio com momentos de aprendizado mútuo. Foi um privilégio compartilhar esse momento com vocês.

A todos que, de alguma forma, contribuíram direta ou indiretamente para a concretização desta tese, meu mais profundo agradecimento. **Muito obrigada!**

RESUMO

Esta tese, vinculada à linha de pesquisa Processos Psicológicos em Contextos Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, aborda uma lacuna na relação entre as estratégias de interação verbal adotadas por professoras do maternal I e II, suas compreensões sobre a linguagem oral e a intencionalidade pedagógica que orienta essas práticas. A relevância do estudo está em compreender como essas interações verbais contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral, especialmente no contexto da Educação Infantil, que demanda mediações intencionais. O objetivo principal foi compreender se e como as estratégias de interação verbal adotadas pelas professoras do maternal I e II são orientadas por suas compreensões sobre a oralidade infantil e afetadas pelas situações em que essas interações ocorrem nos diferentes tempos e espaços do cotidiano da Educação Infantil. Entre os objetivos específicos, destacam-se: identificar as compreensões das professoras sobre a linguagem oral; analisar como essas compreensões orientam a intencionalidade pedagógica; e caracterizar as estratégias de interação verbal nos diversos momentos observados. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva Histórico-Cultural, embasando-se nos princípios teóricos de Vygotsky, com destaque para os conceitos de interação verbal, zona de desenvolvimento proximal e mediação, e de Bruner, com ênfase no conceito de Andaimos (*Scaffolding*), que orientam a análise das estratégias de interação verbal e as compreensões sobre o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada em quatro instituições de Educação Infantil da rede municipal de ensino de uma cidade do oeste potiguar, no Rio Grande do Norte. Participaram treze professoras (seis do maternal I e sete do maternal II). Os dados empíricos foram construídos por meio de protocolos de observação, entrevistas, questionários e registros em diários, durante inserções realizadas entre agosto e setembro de 2023, abrangendo momentos direcionados pelas professoras e mais livres (acolhida, despedida, cuidados básicos e alimentação). A análise dos dados foi realizada com base na técnica de Análise de Conteúdo, que possibilitou a categorização dos dados e a identificação de cinco compreensões principais que sustentam as práticas das professoras: (1) a linguagem oral como indicador de desenvolvimento intelectual; (2) a influência sociocultural no desenvolvimento da linguagem; (3) o papel mediador das professoras; (4) a afetividade como facilitadora das interações; e (5) a importância das interações pré-verbais. Os resultados indicam que as práticas pedagógicas refletem, em parte, as compreensões das professoras. Contudo, também revelam limitações na intencionalidade pedagógica, especialmente em momentos mais livres. As práticas são influenciadas pelas situações em que as interações ocorrem. As estratégias como modelagem de linguagem e promoção da interação mostraram-se relevantes, porém predominantemente utilizadas em atividades direcionadas. Por outro lado, momentos livres, como acolhida e despedida, apresentaram menor exploração intencional, apesar de seu reconhecido potencial pedagógico para o desenvolvimento da linguagem oral, assim como os momentos de cuidados básicos e alimentação. Os resultados sugerem a necessidade de equilíbrio entre práticas direcionadas e livres, além de maior valorização das iniciativas das crianças. Teoricamente, reafirmam a relevância da perspectiva Histórico-Cultural ao evidenciar a linguagem como mediadora do desenvolvimento infantil e as interações verbais e sociais como fundamentais para o aprendizado. Os achados reforçam a necessidade de investimento em formação continuada e práticas pedagógicas capazes de integrar aspectos cognitivos, afetivos e culturais no desenvolvimento da linguagem oral. Diante disso, a expectativa desta tese é contribuir para o conhecimento científico e pedagógico das professoras, que terão a possibilidade de tomar consciência de seus próprios conhecimentos a respeito do tema pesquisado e de organizá-los, tornando explícitas as relações que estabelecem, muitas vezes inconscientemente, entre os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica.

Palavras-chave: Interação verbal; Desenvolvimento da linguagem oral; Compreensões e intencionalidade pedagógica; Educação Infantil.

ABSTRACT

This thesis, linked to the research line Psychological Processes in Educational Contexts of the Graduate Program in Education at UFPR, addresses a gap in the relationship between the verbal interaction strategies adopted by teachers of Maternal I and II, their understandings of oral language, and the pedagogical intentionality that guides these practices. The relevance of the study lies in understanding how these verbal interactions contribute to the development of oral language, particularly in the context of Early Childhood Education, which requires intentional mediations. The main objective was to investigate whether and how the verbal interaction strategies adopted by Maternal I and II teachers are guided by their understandings of children's orality and affected by the situations in which these interactions occur across different times and spaces of daily life in Early Childhood Education. Among the specific objectives, the study aimed to: identify teachers' understandings of oral language; analyze how these understandings guide pedagogical intentionality; and characterize verbal interaction strategies across the various observed moments. The research is grounded in the Historical-Cultural perspective, based on the theoretical principles of Vygotsky, with emphasis on the concepts of verbal interaction, the zone of proximal development, and mediation, as well as Bruner, highlighting the concept of Scaffolding, which guides the analysis of verbal interaction strategies and teachers' understandings of children's oral language development. Methodologically, this is a qualitative study conducted in four Early Childhood Education institutions within the municipal education network of a city in western Potiguar, Rio Grande do Norte, Brazil. A total of thirteen teachers participated (six from Maternal I and seven from Maternal II). The empirical data were collected through observation protocols, interviews, questionnaires, and diary records, during research insertions carried out between August and September 2023, covering both teacher-directed moments and free moments (such as arrival, departure, basic care, and mealtimes). The data analysis was based on Content Analysis, which enabled the categorization of data and the identification of five key understandings that underpin teachers' practices: 1. Oral language as an indicator of intellectual development; 2. The sociocultural influence on language development; 3. The mediating role of teachers; 4. Affectivity as a facilitator of interactions; 5. The importance of pre-verbal interactions. The results indicate that pedagogical practices partially reflect teachers' understandings. However, they also reveal limitations in pedagogical intentionality, particularly in free moments. The practices are influenced by the contexts in which interactions take place. Strategies such as language modeling and promotion of interaction proved effective but were predominantly used in structured activities. In contrast, free moments, such as arrival and departure, showed less intentional exploration, despite their recognized pedagogical potential for oral language development, as did basic care and mealtime interactions. The findings suggest the need for a balance between structured and free practices, as well as a greater appreciation of children's initiatives. Theoretically, the study reaffirms the relevance of the Historical-Cultural perspective by highlighting language as a mediator of child development and verbal and social interactions as fundamental to learning. The findings reinforce the importance of investment in continuing education and in pedagogical practices capable of integrating cognitive, affective, and cultural aspects in oral language development. Thus, this thesis aims to contribute to teachers' pedagogical and scientific knowledge, enabling them to become aware of their own understandings of the researched topic, to organize them, and to explicitly establish the often unconscious relationships between theoretical knowledge and pedagogical practice.

Keywords: Verbal interaction; Oral language development; Understandings and pedagogical intentionality; Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Compreensões das professoras

Figura 2 - Conjunto de palavras geradas a partir das entrevistas

Figura 3 - Categorias de estratégias de interação verbal no momento de acolhida

Figura 4 - Categorias de estratégias de interação verbal durante os cuidados básicos e alimentação

Figura 5 - Categorias de estratégias de interação verbal nos momentos das atividades direcionadas

Figura 6 - Categorias de estratégias de interação verbal nos momentos da despedida das crianças

Figura 7 - Síntese das categorias de interação verbal nos diferentes momentos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorização das produções científicas selecionadas

Quadro 2 - Atendimento à Educação Infantil

Quadro 3 - Etapas da fase exploratória

Quadro 4 - Organização do cotidiano das Unidades de Educação Infantil observadas

Quadro 5 - Unidades de Educação Infantil e professoras participantes da pesquisa

Quadro 6 - Perfil das professoras participantes da UEI - Verão

Quadro 7 - Perfil das professoras participantes da UEI - Outono

Quadro 8 - Perfil das professoras participantes da UEI - Inverno

Quadro 9 - Perfil das professoras participantes da UEI - Primavera

Quadro 10 - Organização da coleta de dados

Quadro 11 - Classificação dos momentos livres e direcionados nos diferentes tempos e espaços

Quadro 12 - Relação dos temas iniciais identificados na Análise de Conteúdo

Quadro 13 - Categorias definidas na Análise de Conteúdo

Quadro 14 - Síntese das compreensões das professoras do maternal I e II

Quadro 15 - Quantitativo das produções internacionais encontradas entre 2012 e 2022

Quadro 16 - Quantitativo das produções nacionais encontradas entre 2012 e 2022

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados da busca em bases de dados eletrônicas

LISTA DE SIGLAS

AC - Análise de Conteúdo

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEP/CHS - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências Humanas

CNS - Conselho Nacional de Saúde

ICV - Iniciação Científica Voluntária

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LRE - Lei de Responsabilidade Educacional

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

PUC - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEIs - Unidades de Educação Infantil

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNIUBE - Universidade de Uberaba

UNIVATES - Centro Universitário

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 Apresentação do Tema	13
1.2 Justificativa	18
1.3 Problema de Pesquisa.....	23
1.4 Objetivo Geral da Pesquisa	30
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	32
2.1 A linguagem oral das crianças: perspectivas teóricas, processos de desenvolvimento e implicações educacionais	32
2.1.1 Concepção de linguagem na perspectiva Histórico-Cultural	32
2.1.2 Marco teórico: do biológico à interação social no surgimento da linguagem oral.....	36
2.1.3 O desenvolvimento da linguagem oral pela criança.....	40
2.2 Revisão sistemática integrativa: a linguagem oral das crianças nas produções científicas.....	45
2.2.1 Objeto de estudo nas produções científicas internacionais	45
2.2.2 Objeto de estudo nas produções científicas nacionais.....	48
2.2.3 Caracterização das produções científicas selecionadas: elementos da amostra	49
2.2.4 As produções científicas: organização em seis categorias	52
2.2.5 Aproximação dos principais elementos das pesquisas: interação verbal das professoras.....	54
3. METODOLOGIA	66
3.1 Abordagem da pesquisa	66
3.2 Estudo de campo	67
3.2.1 Contextualização da Educação Infantil como campo de abrangência da pesquisa	68
3.3 Primeiras aproximações no campo da pesquisa	71
3.3.1 Fase exploratória do objeto de pesquisa.....	71
3.3.2 Aproximação do problema de pesquisa.....	80
3.3.3 Procedimentos Éticos	84
3.4 Os <i>loci</i> da pesquisa: delimitação do campo de análise.....	84
3.4.1 Descrição das unidades e perfil das professoras participantes	85
3.4.2 Unidade de Educação Infantil – Verão.....	86
3.4.3 Unidade de Educação Infantil – Outono	87
3.4.4 Unidade de Educação Infantil – Inverno.....	88
3.4.5 Unidade de Educação Infantil – Primavera.....	89
3.5 Procedimentos para geração de dados.....	90
3.5.1 Estratégias de aproximação do campo de pesquisa.....	90
3.5.2 Técnicas e instrumentos adotados	93
4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE: ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	103

5. COMPREENSÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	112
5.1 Síntese visual: conjunto de palavras das entrevistas	113
5.2 Quando a oralidade é sinônimo de aprendizagem: a percepção da linguagem oral como medida de desenvolvimento intelectual	114
5.3 A linguagem como produto social: a influência sociocultural no desenvolvimento da linguagem oral.....	116
5.4 Possibilidades de intervenção pedagógicas no desenvolvimento da linguagem oral.....	119
5.5 Afetividade e confiança como facilitadores do desenvolvimento da linguagem	123
5.6 Da compreensão da linguagem à interação verbal: mediação das professoras no desenvolvimento da linguagem oral.....	126
6. ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO VERBAL E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NOS TEMPOS E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	129
6.1 O momento da acolhida das crianças como intervenção pedagógica.....	133
6.1.1 Práticas de acolhimento no maternal I: apoio socioemocional e adaptação inicial..	136
6.1.2 Práticas de acolhimento no maternal II: incentivo à autonomia.....	140
6.1.3 A ampliação e a valorização do ambiente escolar para receber as crianças.....	141
6.1.4 Estratégias de interação verbal adotadas pelas professoras durante a acolhida das crianças.....	145
6.2 Cuidados básicos como oportunidade de desenvolvimento da linguagem oral	151
6.2.1 Organização e interação verbal nos momentos da alimentação na Educação Infantil	153
6.2.2 Estratégias de interação verbal durante os cuidados básicos e alimentação.....	156
6.3 Atividades direcionadas na Educação Infantil: referência à linguagem oral.....	162
6.3.1 Planejamento e intencionalidade pedagógica no desenvolvimento da linguagem oral	165
6.3.2 Estratégias de interação verbal durante as atividades direcionadas	170
6.4 Despedida das crianças na Educação Infantil.....	175
6.4.1 Momentos de despedida das crianças: práticas recorrentes	177
6.4.2 Estratégias de interação verbal durante a despedida das crianças	180
7. SÍNTESE.....	186
7.1 Compreensões das professoras sobre o desenvolvimento da linguagem oral: implicações pedagógicas, possibilidades de mediação e desafios.....	187
7.2 Compreensões e intencionalidade pedagógica nas práticas de mediação das professoras	193
7.3 Estratégias de interações verbais: espaços de aprendizagem e desenvolvimento nos diferentes momentos do cotidiano na Educação Infantil.....	200
7.3.1 Acolhida e despedida: momentos de interação livre e socioemocional	201
7.3.2 Cuidados básicos e alimentação: atividades rotineiras com potencial pedagógico ..	202
7.3.3 Atividades direcionadas: foco na intencionalidade pedagógica	203

7.3.4 Integração de demandas socioemocionais e pedagógicas	205
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
REFERÊNCIAS	213
APÊNDICES.....	222
ANEXOS.....	238

1. INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação do Tema

Não escolhas os temas da tua investigação por catálogo ou por mera conveniência. Procura, dentro de ti, os problemas que te inquietam, aquilo que queres saber e compreender. A prática científica é sempre, de uma ou de outra maneira, um “ajuste de contas” com a nossa vida. Se não encontrarmos aquilo que nos inquieta, as perguntas a que queremos responder, se não nos implicarmos por inteiro, jamais produziremos um trabalho com sentido para nós e para os outros. É por isso que cada um tem de fazer um trabalho sobre si mesmo, até encontrar aquilo que o define e que o distingue como investigador. E ninguém se conhece sem partir. Sim, parte, divide-se em partes. Sem viagem não há conhecimento. Sempre que se bifurcam os caminhos à tua frente, segue por aquele que tiver sido menos percorrido. É isso que marcará a diferença na tua história. O conhecimento exige coragem (Nóvoa, 2015, p. 24-25).

Como a epígrafe sugere, a “prática científica” não é apenas um exercício de rigor metodológico ou a sistematização de procedimentos acadêmicos que exigem dedicação e comprometimento. Ela também representa inquietações, originadas das perguntas que movem o pesquisador, e um compromisso pessoal e profissional com o objeto de investigação. Essa perspectiva reflete o ponto de partida desta tese, que busca compreender as interações verbais entre professoras e crianças no contexto da Educação Infantil. O tema, portanto, emerge como um diálogo necessário, revelando tanto as motivações pessoais que inspiraram esta investigação quanto a complexidade do objeto de pesquisa.

Considerando que a escrita sobre um objeto de pesquisa é proveniente dessas motivações, bem como das relações subjetivas com o objeto de estudo, reconhecemos que essa escrita se afeta por meio dessas diferentes influências, tornando-se uma representação da pluralidade de experiências que carregamos. Dessa forma, cada palavra escrita ganha significados mais profundos, ilustrando os caminhos na busca por uma compreensão mais ampla e consistente da temática que nos instiga na área de pesquisa.

A escolha do objeto de estudo - a linguagem oral das crianças - não é resultado do acaso. É decorrente de um percurso acadêmico e profissional marcado pela busca contínua por compreender as complexidades que envolvem o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Diante desses apontamentos, destaco¹ que o interesse em compreender os processos envolvidos quando a criança está aprendendo a leitura e a escrita, o percurso que ela perpassa durante essa aprendizagem, os conhecimentos necessários para alfabetizar e entender como os alfabetizadores concebem esses processos na fase inicial da alfabetização, foram os principais motivos que me levaram a pesquisar, continuamente, sobre temas que envolvem o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, as práticas de alfabetização e a formação de professores.

Ressalto a palavra continuar, considerando que, este é um espaço em que estou inserida desde a graduação, na qual participei como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e realizei pesquisas de iniciação científica como voluntária - ICV², que motivou a pesquisa a nível de Mestrado, intitulada “*Processos psicolinguísticos envolvidos na compreensão do princípio alfabético: um estudo sobre tarefas de alfabetização*” desenvolvida na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, campus Chapecó - SC, na linha de pesquisa “Conhecimento e desenvolvimento nos processos pedagógicos”, concluída no ano de 2020.

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR, a nível de Doutorado, da linha de pesquisa em “Processos Psicológicos em Contextos Educacionais”, permitiu retomar reflexões que surgiram ao longo da minha trajetória acadêmica sobre leitura e escrita. Essas reflexões evoluíram para o desafio de investigar a linguagem oral das crianças na Educação Infantil, com destaque para aquelas que estão aprendendo a falar - um período especialmente importante para seu desenvolvimento.

¹ O início deste texto está na primeira pessoa do singular, por se referir a fatos pessoais da experiência acadêmica da pesquisadora. Em seguida, para evitar marcas de individualismo no texto, usaremos o plural majestático para representar a natureza colaborativa do processo de construção desta tese.

² Programa de Iniciação Científica Voluntária PIC/PRPPG/UNIOESTE, com o projeto de pesquisa: “*Estudos sobre alfabetização: identificando características de práticas bem sucedidas, pela perspectiva de uma alfabetizadora*” desenvolvido no período de 2014 e 2015. “*Estudos sobre a alfabetização: análise de práticas de ensino e aprendizagem de leitura e escrita*” desenvolvido entre os anos de 2015 e 2016 e “*Estudos sobre as concepções de alfabetização e letramento: análise da compreensão de professores alfabetizadores*” desenvolvido no período de 2016 a 2017.

Com base nos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a relevância de práticas pedagógicas intencionais, esta investigação busca compreender como as interações verbais podem contribuir para a construção da linguagem oral em contextos educacionais.

A oralidade, como destaca Gomes Celestino (2019), não é apenas um meio de comunicação, mas uma habilidade exclusivamente humana que reflete as singularidades do desenvolvimento cognitivo. Desde os primeiros anos de vida, a linguagem oral desempenha um papel central na interação e socialização das crianças, mediada tanto pelo ambiente cultural quanto pelas interações verbais com pessoas mais experientes. Nesse sentido, a Educação Infantil se apresenta como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da linguagem oral, especialmente por meio das interações estabelecidas entre crianças e professoras³.

No entanto, apesar de sua relevância para o desenvolvimento integral, a oralidade e as interações verbais na Educação Infantil ainda são pouco exploradas no campo acadêmico, especialmente no Brasil, como destacado por Costa *et al.* (2017) e Oliveira, (2019). Essa lacuna não apenas justifica a escolha do tema, mas também reforça a necessidade de investigar como as práticas pedagógicas podem potencializar o desenvolvimento linguístico das crianças. Nesse sentido, os fundamentos teóricos de Vygotsky⁴ (2009) tornam-se especialmente relevantes, ao compreender a linguagem não apenas como um instrumento de comunicação, mas como um elemento estruturante do pensamento e para o desenvolvimento cognitivo e social. A interação verbal, nesse contexto, desempenha um papel mediador, proporcionando às crianças oportunidades de construir significados e internalizar conceitos.

Além de Vygotsky, Bruner (1983) complementa essa perspectiva ao destacar que a construção do conhecimento ocorre por meio de interações sociais. No ambiente da Educação Infantil, essas interações não apenas ampliam o repertório linguístico das crianças, mas também criam estruturas narrativas que as ajudam a organizar e interpretar

³ Segundo o Censo da Educação Básica de 2023, na Educação Infantil, a participação das mulheres está, em média, em torno de 80%. Por essa razão, optamos por utilizar o termo professoras ao longo do texto por ser a maioria.

⁴ A grafia “Vygotsky” é amplamente utilizada em traduções e publicações no Brasil e em outros países como uma transliteração do cirílico original “Выготский” (Výgotskiy), respeitando o sistema de transliteração do alfabeto russo. Embora também se encontre a grafia “Vigotski”, traduzida ao português, opta-se por “Vygotsky” para preservar a forma mais próxima do original e acompanhar o uso predominante em fontes acadêmicas internacionais.

o mundo ao seu redor. Assim, as interações verbais são vistas como processos dinâmicos, que simultaneamente desenvolvem a linguagem oral e promovem a aprendizagem.

Com base nesses fundamentos, esta pesquisa se volta ao estudo das interações verbais entre professoras e crianças, considerando as especificidades do contexto da creche. A escolha dessa etapa é fundamentada não apenas por sua importância para o desenvolvimento infantil, mas também pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre como essas interações são organizadas e mediadas pelas professoras. Nesse sentido, Bragagnolo (2014) reforça que a linguagem oral é intensamente influenciada pela interação com outros, servindo como ferramenta para a construção do conhecimento.

Dessa forma, esta tese propõe investigar as estratégias de interação verbal adotadas pelas professoras na Educação Infantil e compreender como essas práticas se relacionam com suas compreensões sobre a oralidade e a intencionalidade pedagógica. Além de contribuir para o entendimento das práticas pedagógicas na Educação Infantil, ao investigar como as interações verbais podem ser otimizadas por meio da intencionalidade pedagógica, pretende-se fornecer subsídios para a formação docente, promovendo práticas mais conscientes e significativo. Ademais, espera-se que os resultados desta pesquisa possam fundamentar ações que assegurem melhores condições para o trabalho das professoras e para o desenvolvimento da linguagem das crianças, especialmente daquelas inseridas na Educação Infantil.

Em continuidade à proposta deste estudo, a estrutura desta tese foi delineada para oferecer uma abordagem detalhada do tema em questão. Assim, com o intuito de apresentar e orientar os leitores, organizamos a escrita em sete capítulos.

O **Capítulo 1**, intitulado *Introdução*, apresenta o tema, a trajetória acadêmica da pesquisadora, a justificativa, os objetivos e o problema de pesquisa.

No **Capítulo 2**, a *Fundamentação Teórica* aborda os principais conceitos que embasam a compreensão do objeto de pesquisa. Este capítulo está dividido em duas partes: referencial teórico e revisão da literatura, contemplando estudos científicos internacionais e nacionais sobre o tema.

No **Capítulo 3**, descrevemos a *Metodologia* utilizada na pesquisa, iniciando pelas primeiras aproximações ao campo de estudo realizadas durante a fase exploratória. Em seguida, apresentamos o tipo de pesquisa adotado e contextualizamos o cenário de investigação, com uma descrição dos *loci* e das participantes. Também abordamos o

delineamento do estudo, os procedimentos de coleta de dados e as técnicas utilizadas para a análise dos dados empíricos.

Por fim, destacamos que os capítulos de análise foram organizados para explorar diferentes dimensões do objeto de estudo, garantindo uma compreensão abrangente e fundamentada das interações verbais no contexto da Educação Infantil.

O **Capítulo 4**, descrevemos os *Procedimentos de análise: Análise de Conteúdo*, apresenta as etapas adotadas na organização e interpretação dos dados da pesquisa. Inicialmente, descreve-se o processo de categorização dos temas emergentes, seguido da relação entre esses temas e as categorias finais definidas. Além disso, são detalhados os critérios adotados na análise, fundamentados em Bardin (2016). Esse capítulo fornece a base metodológica para a compreensão das categorias analisadas nos capítulos subsequentes.

No **Capítulo 5**, *Compreensões e práticas pedagógicas das professoras sobre o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil*, apresenta as compreensões das professoras do Maternal I e II sobre o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, com base nas entrevistas realizadas.

No **Capítulo 6**, intitulado *Estratégias de interação verbal e intencionalidade pedagógica nos tempos e espaços da Educação Infantil*, caracterizamos as estratégias de interação verbal adotadas pelas professoras em diferentes momentos do cotidiano escolar e analisamos a intencionalidade pedagógica que orienta essas práticas. O capítulo analisa como as compreensões das professoras sobre a linguagem oral, identificadas ao longo da pesquisa, se traduzem em ações pedagógicas, evidenciando a relação entre o planejamento e a execução das interações observadas nos tempos e espaços da Educação Infantil.

O **Capítulo 7**, intitulado *Síntese*, apresenta os principais resultados da pesquisa, sintetizando e discutindo as estratégias e suas compreensões sobre a linguagem oral das crianças. As análises destacam como essas compreensões influenciam a intencionalidade pedagógica e orientam as práticas desenvolvidas nos diferentes tempos e espaços do cotidiano da Educação Infantil. Por meio da perspectiva Histórico-Cultural, o capítulo organiza os resultados a partir dos objetivos específicos da pesquisa, abordando aspectos como as compreensões das professoras sobre o desenvolvimento da linguagem, a relação dessas compreensões com a intencionalidade pedagógica e as estratégias de interação verbal adotadas em contextos diversos.

E, finalmente, as *Considerações finais*, onde apresentamos uma síntese das contribuições e reflexões da pesquisa, destacando como as estratégias de interação verbal das professoras estão relacionadas às suas compreensões sobre a linguagem oral e à intencionalidade pedagógica. Também sugere direções para pesquisas futuras, como a análise longitudinal e a valorização das percepções das crianças, reafirmando o papel da Educação Infantil como promotora do desenvolvimento integral.

1.2 Justificativa

Existe um país onde as pessoas quase não falam. Neste estranho país, é preciso comprar as palavras e engoli-las para poder pronunciá-las. A grande fábrica de palavras funciona dia e noite. As palavras que saem de suas máquinas são tão variadas quanto a própria linguagem. Existem palavras que custam mais caro do que as outras. As pessoas falam muito pouco essas palavras, a menos que elas sejam muito ricas. [...] Falar custa caro. [...] Amanhã é o aniversário de Cybelle. Philéas está apaixonado. Ele gostaria de dizer a ela “eu te amo”, mas ele não tem dinheiro o bastante em seu cofrinho. [...] Mas como fazê-lo se tudo o que ele tem vontade de dizer à Cybelle custa uma fortuna? (Lestrade, 2010, não paginado)⁵

Parafraseando o livro *A Grande Fábrica de Palavras*, de Agnès de Lestrade, a autora cria um mundo fictício onde as palavras são recursos limitados, restringindo o acesso à comunicação. Algumas crianças conseguem adquirir palavras, enquanto outras, menos favorecidas, recorrem a palavras descartadas ou capturadas no ar, muitas vezes desconexas e sem sentido. Essa narrativa, embora fictícia, carrega um simbolismo reflexivo, remetendo às desigualdades reais no acesso à linguagem e suas implicações para o desenvolvimento humano.

A metáfora apresentada pela autora sensibiliza para as barreiras que podem limitar a expressão e a interação verbal, especialmente entre crianças com menos oportunidades para desenvolver a linguagem oral. No universo fictício, as palavras possuem um custo literal; na realidade, porém, essas limitações decorrem da falta de ambientes que

⁵ Recortes do livro de literatura infanto-juvenil “*A Grande Fábrica de Palavras*”, da escritora francesa Agnès de Lestrade; ilustrações de Valéria Docampo; tradução de Carlos Aurélio e Isabelle Gamin (2010), não paginado.

promovam interações verbais significativas, que são substanciais para o desenvolvimento da oralidade. Essas crianças, inseridas no mundo real, encontram-se, em grande parte, no contexto da Educação Infantil – um espaço onde a interação tem início muito antes do desenvolvimento da fala, por meio de linguagens não verbais, e onde se espera que as interações verbais sejam frequentes e de qualidade.

Nos primeiros anos, a comunicação das crianças ocorre primordialmente por gestos, olhares e vocalizações que antecedem a linguagem oral propriamente dita. Conforme aponta a epígrafe, crianças pequenas que ainda não desenvolveram plenamente a linguagem oral fazem uso de movimentos do corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, formas que só ganham sentido quando interpretadas pelo outro (Brasil, 2017, p. 42). Essas primeiras manifestações, como gestos e movimentos corporais, não apenas refletem intenções, mas também desempenham um papel ativo no desenvolvimento da linguagem oral. Contudo, nem sempre são reconhecidas como as primeiras formas de interação das crianças, o que destaca a necessidade de valorizá-las como parte do desenvolvimento da linguagem oral.

De acordo com Kuhl (2004), o desenvolvimento da linguagem ocorre de maneira progressiva, com cada etapa servindo de alicerce para a próxima. Nesse processo, o balbúcio desempenha um papel importante, permitindo que a criança explore e ajuste suas vocalizações aos sons da fala presentes em seu ambiente linguístico. Com o tempo, a imitação do discurso adulto e a repetição ajudam a criança a internalizar padrões sonoros e rítmicos, permitindo que ela combine palavras, construa frases e elabore narrativas. Conforme Vygotsky (2009), nesse estágio, a oralidade deixa de ser apenas um meio de comunicação e passa a atuar como um importante instrumento para o desenvolvimento do pensamento.

A oralidade, enquanto capacidade humana para comunicar-se por meio da linguagem oral, é um processo em desenvolvimento que se inicia antes mesmo da fala propriamente dita. Vygotsky (2007) afirma que a linguagem emerge das interações sociais, e sua evolução passa por etapas mediadas por experiências interpessoais e contextos culturais. Antes de falar, a criança utiliza gestos, expressões faciais e vocalizações como as primeiras formas de comunicação, demonstrando que o desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado à necessidade de interação com o outro.

Vygotsky (2009) argumenta que a fala não é apenas um reflexo do pensamento, mas um elemento estruturante que permite à criança organizar, categorizar e compreender o mundo ao seu redor. Por meio da linguagem, as crianças estruturam ideias, constroem vínculos sociais e desenvolvem habilidades cognitivas importantes. Portanto, reconhecer e promover cada etapa do desenvolvimento da linguagem, desde os gestos até a fala, é fundamental para promover o desenvolvimento integral das crianças.

Embora esta pesquisa se concentre nas práticas pedagógicas das professoras na Educação Infantil, é importante reconhecer o papel complementar das famílias no desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Conforme Tomasello (2003), as primeiras interações em casa, mediadas por figuras parentais, são importantes na construção de significados e no estabelecimento de práticas linguísticas básicas. A linguagem iniciada no ambiente familiar é ampliada no contexto da Educação Infantil, onde as interações verbais entre crianças e professoras se tornam centrais para expandir as habilidades linguísticas. Assim, um diálogo colaborativo entre famílias e Educação Infantil é de grande importância para maximizar o potencial de desenvolvimento da oralidade.

No ambiente escolar, as interações verbais não apenas ajudam as crianças a desenvolver e expandir o vocabulário, mas também favorecem a compreensão de nuances e a expressão de pensamentos e sentimentos de forma clara. Esse processo é impulsionado pelas interações cotidianas com adultos e colegas, que oferecem oportunidades para a prática e o refinamento da comunicação. Como aponta Bragagnolo (2014), essas interações atuam como ferramentas que potencializam o desenvolvimento da linguagem oral, contribuindo para seu crescimento em diversas dimensões.

Nesse sentido, a Educação Infantil desempenha um importante papel no desenvolvimento da linguagem e da fala das crianças. Em muitas localidades, esse é o ambiente principal – e às vezes o único – onde a criança interage de forma consistente e significativa com outras crianças e adultos. Essas interações verbais, mediadas por professoras, ajudam a ampliar o vocabulário, compreender diferentes formas de expressão e construir habilidades comunicativas necessárias. Assim, a Educação Infantil se apresenta como um “ambiente de fala livre”, contrapondo-se ao país fictício de Lestrade, onde o acesso às palavras é restrito.

Partindo desse contexto, Vygotsky (2009) fundamenta que a linguagem oral é um elemento central no desenvolvimento humano, pois o pensamento está intrinsecamente

ligado à linguagem. De acordo com o autor, o pensamento não apenas se expressa por meio da linguagem, mas também se organiza e se transforma a partir dela, utilizando ferramentas linguísticas e as vivências socioculturais das crianças. Para o autor, a interação verbal constitui um espaço privilegiado para que esses processos se consolidem, evidenciando a relação dialética entre linguagem e pensamento

Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem oral implica também no avanço do pensamento, pois ambos se constroem mutuamente no contexto das interações sociais. A fala não é apenas um meio de comunicação; segundo Vygotsky (2009), é um instrumento que estrutura a cognição, reorganizando a percepção e criando novas conexões entre as funções psicológicas superiores, como memória, atenção e raciocínio. Isso demonstra que a linguagem transcende o ato de falar.

Além disso, Vygotsky (2009) aponta que, por meio da linguagem oral, as crianças são capazes de organizar suas ideias, expressar sentimentos e estabelecer vínculos com o ambiente e as pessoas ao seu redor. Esse processo colabora para o desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais, ampliando as possibilidades de compreensão do mundo e aprimorando suas habilidades de interação social. A interação verbal, portanto, é mais do que um aspecto funcional do cotidiano escolar; é um instrumento que potencializa o desenvolvimento integral da criança, possibilitando o crescimento em múltiplas dimensões do conhecimento e da experiência humana.

Embora a importância da linguagem oral seja amplamente reconhecida, ainda existem limitações na forma como essa dimensão é trabalhada na Educação Infantil. Muitos desafios estruturais e pedagógicos dificultam o cumprimento pleno da finalidade atribuída às creches e pré-escolas. Além disso, a intencionalidade pedagógica das práticas de interação verbal frequentemente não é explicitada. As professoras, por sua vez, nem sempre estão plenamente conscientes da relevância de suas ações para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

Conforme apontam García-Carrión; Villardón-Gallego (2016), em contextos de Educação Infantil, especialmente nas creches, a interação verbal é frequentemente vista como algo natural e espontâneo, sem que se reconheça seu potencial enquanto ferramenta pedagógica. Essa visão pode limitar o impacto das interações no desenvolvimento infantil, especialmente entre crianças que estão começando a falar ou enfrentam dificuldades na linguagem.

A legislação brasileira, especialmente a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), que em seu artigo 29 estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, com a função de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Além disso, a BNCC reforça a necessidade de que essa etapa de ensino favoreça experiências linguísticas diversificadas e intencionais, que contribuam para a construção da linguagem oral.

Com base na finalidade delineada no referido artigo e nas contribuições do documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”, de 2009, que nos alerta para compreender as funções indissociáveis das creches e pré-escolas que contribui para o desenvolvimento infantil.

[...] primeiramente uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar [...] compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. A articulação entre essas três funções promove a garantia de bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias (Barbosa, 2009, p. 9).

A articulação dessas três funções - social, política e pedagógica - assegurar o bem-estar das crianças, dos profissionais que trabalham no local e das famílias envolvidas. Essa proposta visa estabelecer um ambiente que promova o desenvolvimento integral das crianças, suas habilidades sociais, seus direitos enquanto cidadãs e o acesso aos mais diversos conhecimentos.

Embora se reconheça que as creches e pré-escolas têm a função social de acolher, educar e cuidar, muitas vezes, na prática, a Educação Infantil enfrenta desafios que comprometem a qualidade das interações verbais. Esses desafios incluem condições estruturais precárias, formação docente insuficiente e turmas superlotadas, questões que limitam as possibilidades de práticas pedagógicas intencionais. Dados recentes do SAEB (Brasil, 2024) indicam que muitas escolas ainda operam com falta de recursos básicos, o que reflete diretamente nas condições de trabalho das professoras e na qualidade das interações promovidas.

Diante disso, vislumbra-se a necessidade de políticas públicas conscientes, que priorizem a formação continuada de professores e a adequação das condições de trabalho

nas creches. A presente pesquisa também busca contribuir com esses debates ao explorar como as estratégias de interação verbal podem ser fortalecidas, mesmo em contextos desafiadores, fornecendo evidências para subsidiar decisões no setor educacional. Ao investigar a relação entre a formação docente, as práticas pedagógicas e o desenvolvimento da linguagem oral, espera-se contribuir para ações mais efetivas, que considerem as especificidades do contexto brasileiro.

Desta forma, esta pesquisa busca compreender as práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil relacionadas à interação verbal, especialmente no contexto da creche. Parte-se do pressuposto de que essas práticas, quando intencionais e planejadas, têm o potencial de contribuir significativamente para o desenvolvimento da linguagem oral e, conseqüentemente, para o desenvolvimento integral das crianças. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que as professoras reconheçam a importância dessas interações e utilizem estratégias adequadas para potencializá-las.

Ao explorar as estratégias de interação verbal utilizadas pelas professoras e como essas se conectam com suas compreensões sobre a linguagem oral, este estudo não quer apenas contribuir para a formação docente, mas também provocar reflexões mais profundas sobre o verdadeiro significado das práticas pedagógicas no cotidiano escolar. O objetivo é inspirar a criação de ambientes de aprendizagem que sejam verdadeiramente enriquecedores, onde a interação verbal seja vista como uma base essencial para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

1.3 Problema de Pesquisa

Embora a história da Educação Infantil no Brasil seja relativamente recente, comparada aos sistemas educacionais de países europeus como França, Itália e Portugal, há lições importantes a serem aprendidas com esses contextos. Por exemplo, na França, as *Écoles Maternelles* são reconhecidas por integrarem práticas pedagógicas centradas na linguagem oral, com formação específica para professores que atuam nessa etapa. Da mesma forma, na Itália, as escolas inspiradas no modelo Reggio Emilia enfatizam interações verbais como mediadoras de projetos colaborativos entre crianças e professores. Essas práticas mostram como a intencionalidade pedagógica pode transformar momentos cotidianos em oportunidades de aprendizado linguístico, servindo de inspiração para políticas e práticas no contexto brasileiro.

No Brasil, apesar dos avanços nas últimas décadas, o desenvolvimento da linguagem oral ainda não ocupa lugar prioritário nas políticas públicas. Muitas vezes, os esforços se concentram em competências mensuráveis por testes padronizados, relegando a linguagem oral a um plano secundário devido à sua complexidade de avaliação (Brito, 2022). Essa tendência é preocupante, especialmente na Educação Infantil, etapa em que a linguagem oral é extremamente importante para o desenvolvimento integral das crianças.

A BNCC reafirma a importância de promover práticas pedagógicas que envolvam as crianças em situações de interação, ampliando suas capacidades linguísticas básicas, como falar, escutar, ler e escrever. Conforme o documento, a Educação Infantil deve oferecer experiências que favoreçam a participação ativa das crianças na cultura oral, por meio de atividades como escuta de histórias, participação em conversas, narrativas e brincadeiras coletivas, entre outros. No entanto, no cotidiano escolar, a oralidade é frequentemente entendida como um processo natural, que se desenvolveria independentemente de ações pedagógicas específicas, conforme apontam Lazaretti; Saccomani (2021).

Essa percepção, compartilhada por pais e profissionais da educação, reflete-se em afirmações como: *“cada criança fala no seu tempo”* ou *“não é preciso ensinar a falar”*. Uma vez que é entendida dessa forma, seja por pais ou professoras, tal compreensão influencia diretamente nas práticas pedagógicas envolvidas, provocando prejuízos futuros no desenvolvimento das crianças. Conforme Nogueira; Bissoli (2021), os impactos não se limitam apenas aos aspectos relacionados à fala, mas também abrangem uma série de outras capacidades que são mediadas pela linguagem oral.

A interação verbal é um fator primordial para o desenvolvimento da linguagem oral. Segundo Vygotsky (2007, 2009), o desenvolvimento da linguagem ocorre por meio das interações sociais mediadas por adultos mais experientes, que orientam as crianças em sua zona de desenvolvimento próximo (ZDP)⁶. Essas interações permitem que as

⁶ Nesta pesquisa, adotamos o conceito de Zona de desenvolvimento proximal (ZDP), conforme proposto por Vygotsky, por considerar que ela permite compreender o papel da interação social no desenvolvimento da linguagem oral das crianças. A ZDP refere-se à distância entre o que a criança já consegue realizar de forma autônoma (Zona de desenvolvimento real) e o que pode alcançar com a mediação de um adulto ou de pares mais experientes (Zona de desenvolvimento potencial). Embora o conceito de Zona de desenvolvimento iminente (ZDI) também pudesse ser empregado para destacar a progressão das habilidades emergentes, optamos por centrar a análise na ZDP, pois ela enfatiza o processo de aprendizagem mediada, fundamental para a compreensão das estratégias de interação verbal adotadas pelas professoras na Educação Infantil.

crianças ampliem seu vocabulário, internalizem práticas discursivas e desenvolvam habilidades comunicativas e cognitivas. Entretanto, para que essas interações sejam promovidas, é necessário que as professoras atuem de forma intencional, organizando práticas pedagógicas que favoreçam a exploração da linguagem em diversos contextos (Lazaretti; Saccomani, 2021).

Dessa maneira, ao abordar a linguagem como parte do desenvolvimento integral da criança, a Educação Infantil auxilia na formação de cidadãos participativos e críticos, capazes de comunicar ideias e colaborar em ambientes coletivos. Dessa forma, o trabalho com a oralidade na Educação Infantil vai além do simples desenvolvimento de habilidades verbais, constituindo-se como um elemento formador do sujeito social, inserindo a criança em uma rede complexa de significados e práticas culturais.

Pesquisas indicam que a intencionalidade pedagógica é determinante na qualidade das interações verbais. Segundo Barbosa (2009), o trabalho docente na Educação Infantil deve ser pautado por objetivos claros e um propósito pedagógico definido, além disso, a relação entre linguagem oral e alfabetização destaca a importância de práticas linguísticas na primeira infância. Estudos como os de Honig (2007) e Snow (1991) demonstram que a oralidade fornece a base para o desenvolvimento da leitura e da escrita, indispensável para a formação de competências linguísticas mais complexas. Assim, desconsiderar o ensino da linguagem oral significa comprometer não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também o futuro desempenho acadêmico das crianças.

É neste cenário que surgem nossas inquietações, fundamentadas na observação de que, embora as professoras reconheçam a importância da oralidade no desenvolvimento das crianças, sua utilização prática nas salas de aula ainda enfrenta limitações. Apesar de contemplado nas práticas pedagógicas em atividades em que a oralidade está presente, como é o caso, por exemplo, das músicas infantis, da contação de histórias, das narrativas e das rodas de conversas, o desenvolvimento da linguagem oral das crianças não é considerado um objeto de ensino e interação. Esta realidade é destacada por Campos (2010), que reforça a ideia de que, embora a linguagem oral faça parte da rotina escolar, ela é raramente tomada como objeto de ensino.

De acordo com Barbosa (2009, p. 44), é “a intencionalidade pedagógica que define o trabalho docente”. Isso implica ter objetivos claros, uma direção e um propósito na condução das atividades pedagógicas. Entretanto, apesar da evidente necessidade de promover o desenvolvimento linguístico infantil através das diferentes interações, um

estudo de Paiva (2016) aponta para uma lacuna perceptiva nas ações práticas das professoras. O estudo indica que as professoras não reconhecem que o desenvolvimento da linguagem oral ocorre em todos os momentos da rotina, incluindo durante atividades de cuidado básico, como a alimentação e a higiene. Consequentemente, a ausência de intencionalidade nas práticas pedagógicas, pode fazer com que as professoras não deem muita importância para a linguagem oral.

Portanto, ao não reconhecer a importância pedagógica das interações em diferentes momentos e contextos estruturados do cotidiano da Educação Infantil, as professoras podem, mesmo sem intenção, deixar de promover adequadamente o desenvolvimento da linguagem oral. Momentos habituais da rotina na Educação Infantil, que poderiam ser aproveitados para promover a oralidade, acabam sendo pouco explorados de forma intencional para esse fim.

Cada momento do cotidiano das crianças, seja durante a alimentação, a higiene ou qualquer outro cuidado básico, carrega em si o potencial para o desenvolvimento da linguagem oral. Cada interação, planejada ou mais livres, constitui uma oportunidade para promover a linguagem oral. Além disso, os diferentes contextos da rotina infantil oferecem cenários únicos para expandir o vocabulário, aprimorar as habilidades comunicativas e construir relações sociais.

Quando as professoras conseguem direcionar esses contextos de maneira intencional e pedagogicamente articulada, criam oportunidades para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Entretanto, ao analisar alguns estudos sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil, percebe-se que essa variedade e qualidade desejadas nem sempre são alcançadas.

Os trabalhos de Hart; Risley (1975, 1995), por exemplo, investigaram a quantidade e a qualidade da fala dirigida às crianças em diferentes ambientes e ressaltaram que as oportunidades de fala e interação podem variar significativamente, dependendo do contexto educacional e familiar. Isso sugere que, em muitas situações na Educação Infantil, as interações são frequentemente restritas a contextos específicos, o que pode limitar o potencial de atividades mais espontâneas e diversificadas.

Em contraste com essas descobertas, pesquisadores têm contribuído para a compreensão de como a linguagem oral é usada em contextos de sala de aula. Destacam-se, neste campo, os trabalhos da psicóloga e linguista americana Fillmore; Snow (2000) e Snow (1983, 1991), da pedagoga e pesquisadora Dyson (2008) da Universidade de

Illinois, bem como os estudos de Dickinson; Smith (1991), as pesquisas sobre a infância de Paley (1986, 2004), da Universidade de Chicago e de Girolametto; Weitzman (2002).

Dickinson; Smith (1991), da Universidade Vanderbilt, analisaram as interações entre professores e crianças na Educação Infantil, focando na linguagem utilizada e nos padrões de interação, e destacaram a importância da qualidade dessas interações para o desenvolvimento da linguagem oral e, conseqüentemente, para o processo de alfabetização. Da mesma forma, Snow (1991) enfatiza a importância de interações de qualidade entre adultos e crianças para o desenvolvimento da linguagem.

Dyson (2008) concluiu em seu trabalho que a diversificação das práticas pedagógicas permite que as crianças explorem plenamente suas capacidades linguísticas, sugerindo que o ambiente de sala de aula deve ser rico e variado para apoiar o desenvolvimento linguístico das crianças.

As pesquisas de Paley (1986, 2004) introduziram outra dimensão ao debate, ressaltando a importância das narrativas e brincadeiras no desenvolvimento da linguagem oral. A autora argumenta que a variabilidade e a riqueza das interações na Educação Infantil devem incluir não apenas a linguagem, mas também experiências lúdicas e narrativas para que esse desenvolvimento ocorra.

Para Girolametto; Weitzman (2002), as estratégias de interação verbal fundamentais para o desenvolvimento linguístico infantil incluem práticas voltadas para a criança, de interação e de linguagem. Nas práticas voltadas para a criança, “esperar e ouvir” requer da criança tempo de formular suas ideias, e seguir sua liderança, mantendo-se ao nível físico dela, torna a interação mais acolhedora. Já nas práticas de interação, o uso de perguntas abertas incentiva respostas mais realizadas, enquanto a alternância de turnos de fala garante que todas as crianças participem, aprimorando habilidades de escuta e resposta. As estratégias de linguagem, como a rotulação de objetos e a expansão dos enunciados infantis com informações adicionais, enriquecem o vocabulário e a complexidade das frases.

Portanto, considerando a Educação Infantil como um espaço importante para o desenvolvimento integral das crianças, é importante oferecer oportunidade de participar de diferentes momentos de interação, desde o momento que chegam até a saída, na acolhida, nas rodas de conversas, nas dramatizações, nas brincadeiras e atividades em grupo, entre outros.

Nesse contexto, Oliveira (2019) destaca a importância de entender o processo de

desenvolvimento da linguagem oral nos primeiros anos de vida como uma chave para enriquecer as práticas pedagógicas em ambientes de creche. Por isso, é necessário que as práticas pedagógicas sejam planejadas para assegurar uma maior variedade de interações verbais e apoiar os processos formativos. Assim, essas práticas devem não apenas facilitar o desenvolvimento linguístico, mas também promover o desenvolvimento integral da criança, indo além das abordagens tradicionais.

Compreendendo a relevância da interação verbal para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, é imperativo investigar como, desde o início dessa etapa - quando as crianças estão se adaptando ao ambiente escolar e iniciando o aprendizado da fala -, todos os aspectos do cotidiano podem ser transformados em oportunidades pedagógicas.

Desta forma, diante dos diferentes momentos que caracterizam o cotidiano da Educação Infantil, definimos como problema de pesquisa a seguinte questão: **as estratégias de interação verbal das professoras do maternal I e II estão relacionadas com suas compreensões sobre a oralidade infantil e com a intencionalidade pedagógica das situações em que essas interações ocorrem, nos diferentes tempos e espaços do cotidiano da Educação Infantil?**

Embora seja amplamente reconhecido que a qualidade das interações verbais entre professoras e crianças pequenas desempenha um papel central no desenvolvimento da linguagem infantil (Girolametto; Weitzman, 2002 e Zimmerman *et al.*, 2009), ainda há uma lacuna na investigação sobre como essas práticas se relacionam com as compreensões das professoras acerca da linguagem oral e a intencionalidade pedagógica que orienta tais interações. Estudos como o de Vygotsky (2009) ressaltam a importância da interação e da mediação verbal no desenvolvimento infantil, mas há poucos trabalhos que articulem, de forma empírica, os aspectos teóricos e práticos dessas interações no cotidiano da Educação Infantil.

A literatura sobre oralidade infantil, embora robusta, tende a focar no desenvolvimento linguístico das crianças (Goulart; Oliveira, 2017) ou na relevância das interações verbais em contextos educativos, mas não avança na análise de como as compreensões teóricas das professoras influenciam suas escolhas pedagógicas. Essa lacuna é ainda mais evidente no contexto do maternal I e II, uma etapa caracterizada pela sensibilidade do desenvolvimento da linguagem oral e pela necessidade de mediações pedagógicas intencionais. Além disso, são poucas as pesquisas que abordem os diferentes

tempos e espaços do cotidiano escolar - como momentos de acolhida, atividades dirigidas ou cuidados básicos - e como esses contextos específicos afetam as interações verbais.

Pesquisas como a de Chen; De Groot Kim (2014), destacam a importância de estratégias responsivas, incluindo esperar e ouvir, seguir a liderança da criança e promover interações verbais, para incentivar o desenvolvimento da linguagem. Contudo, mesmo nesses estudos, a utilização dessas estratégias varia consideravelmente entre os contextos, com interações frequentemente unidirecionais e limitadas na promoção de interações cognitivamente desafiadoras. Tais limitações ressaltam a importância de investigar como as práticas pedagógicas podem ser intencionalmente planejadas para maximizar as potencialidades das interações verbais.

Portanto, este estudo busca preencher essa lacuna ao investigar a relação entre as estratégias de interação verbal adotadas pelas professoras, suas compreensões sobre a linguagem oral e a intencionalidade pedagógica que orienta essas práticas. Sob a perspectiva da abordagem Histórico-Cultural, esta investigação pode contribuir para suprir a escassez de estudos que conectem essas dimensões no contexto da Educação Infantil, especialmente em uma etapa tão privilegiada como a faixa etária das crianças do maternal I e II.

Reconhecendo a importância da linguagem oral para o desenvolvimento do pensamento e a potencialização da aprendizagem das crianças, torna-se necessário compreender como ela é constituída e promovida pelas práticas pedagógicas. Nesse sentido, para abordar essa limitação e avançar na compreensão do tema, levantamos as seguintes questões de pesquisa:

1. De que forma as professoras do maternal I e II compreendem a importância do desenvolvimento da linguagem oral para o pensamento e a aprendizagem das crianças?
2. De que maneira as práticas pedagógicas das professoras do maternal I e II expressam intencionalidade no desenvolvimento da linguagem oral ao longo dos diferentes momentos e contextos do cotidiano da Educação Infantil?

Para aprofundar essa investigação e fundamentá-la teoricamente, partimos dos seguintes pressupostos que norteiam nossa análise:

P1 - As estratégias de interação verbal entre professoras e crianças no maternal I e II são influenciadas por uma dualidade entre atividades mais livres (menos direcionadas pelas professoras) e atividades direcionadas (planejadas). Essa dualidade desafia as

professoras a reconhecerem e articularem ambas como oportunidades pedagógicas para desenvolver a linguagem oral.

P2 - A intencionalidade pedagógica presente nas práticas de interação verbal é afetada pelas compreensões das professoras sobre a linguagem oral e sua importância para o desenvolvimento infantil. Essa relação afeta tanto a escolha das estratégias quanto a identificação de momentos propícios para interações significativas em diferentes tempos e espaços do cotidiano escolar.

P3 - Os diferentes tempos e espaços do cotidiano da Educação Infantil – momentos de cuidado básico, brincadeiras livres e atividades dirigidas – oferecem oportunidades para o desenvolvimento da linguagem oral. A efetividade dessas oportunidades depende de como as professoras interpretam suas práticas pedagógicas e integram estratégias intencionais de interação nesses contextos.

1.4 Objetivo Geral da Pesquisa

O objetivo desta pesquisa é **compreender se e como as estratégias de interação verbal adotadas pelas professoras do maternal I e II são orientadas por suas compreensões sobre a oralidade infantil e afetadas pelas situações em que essas interações ocorrem nos diferentes tempos e espaços do cotidiano da Educação Infantil.**

Para atingir este objetivo, delimitamos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar as compreensões das professoras do maternal I e II sobre a linguagem oral das crianças, expressas em suas falas e implícitas ou explícitas em seus planos de aula;
2. Analisar se e como essas compreensões sobre a linguagem oral orientam a intencionalidade pedagógica expressa nos planos de aula das professoras;
3. Caracterizar as estratégias de interação verbal das professoras do maternal I e II em diferentes tempos e espaços do cotidiano da Educação Infantil, em atividades direcionadas e atividades mais livres (não direcionadas).

Para atender ao nosso objeto de estudo com o rigor técnico-científico necessário, adotamos uma abordagem metodológica qualitativa, conduzida por meio de pesquisa de campo. Os métodos utilizados para a coleta e construção de dados incluíram a observação participante e entrevistas semiestruturadas. Os dados empíricos foram analisados com

base na Análise de Conteúdo, seguindo os procedimentos descritos por Bardin (2016). Esse método possibilita a identificação de categorias e padrões relevantes que articulam as práticas pedagógicas com as compreensões das professoras.

O estudo foi realizado em quatro Unidades de Educação Infantil (UEI), envolvendo 13 professoras: seis atuantes no maternal I e sete no maternal II. A pesquisa está teoricamente embasada na perspectiva Histórico-Cultural, que entende a linguagem como um processo social e um mediador do desenvolvimento humano. Os principais aportes teóricos incluem Vygotsky (2007, 2009), com seus estudos sobre a ZDP e a mediação; Luria (1986, 1992) e Vygotsky *et al.* (2014), que exploram a relação entre linguagem, pensamento e interação social; Bruner (1983, 2006), que enfatiza o papel das interações sociais e do *scaffolding*, ou suporte pedagógico, no desenvolvimento linguístico e cognitivo; além de Pino (2005) e Karmiloff; Karmiloff-Smith (2005), que aprofundam os processos linguísticos e cognitivos na infância.

Os aportes teóricos apresentados permitem uma análise aprofundada do processo de construção e ampliação da linguagem oral em contextos de interação intencional, articulando práticas pedagógicas, mediação docente e o desenvolvimento infantil. No próximo capítulo, será apresentada a fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa, bem como os principais conceitos que embasam a análise do objeto de estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, são apresentados os fundamentos teóricos e a revisão de literatura que sustentam esta tese, organizados em duas grandes partes. A primeira, dedicada ao referencial teórico, é dividida em três seções: a concepção de linguagem, que discute os fundamentos epistemológicos e teóricos sobre a linguagem; o marco teórico, que analisa a relação entre aspectos biológicos e culturais no desenvolvimento da linguagem oral; e o desenvolvimento da linguagem oral, que aborda as etapas e os processos relacionados à aquisição da linguagem pelas crianças. A segunda, dedicada à revisão de literatura, está estruturada em duas seções: a revisão das produções científicas internacionais, que trazem contribuições relevantes ao tema, e a revisão das produções nacionais, que refletem a pesquisa sobre a linguagem oral no contexto brasileiro.

2.1 A linguagem oral das crianças: perspectivas teóricas, processos de desenvolvimento e implicações educacionais

2.1.1 Concepção de linguagem na perspectiva Histórico-Cultural

Nos anos 70, houve um movimento intelectual importante que representou um novo marco nas pesquisas sobre a linguagem oral. Este período foi marcado por uma sinergia crescente entre a psicologia e a linguística, assim como uma atenção especial à filosofia a partir dos fundamentos epistemológicos. Foram momentos de questionamentos e reavaliações, em que teorias eram desafiadas e novas perspectivas emergiram. As principais disputas teóricas centravam-se nas abordagens inatista e interacionista, destacando diferentes concepções sobre o desenvolvimento da linguagem.

No centro das divergências teóricas encontra-se um debate sobre a natureza da linguagem oral, questionando se as habilidades linguísticas iniciais são determinadas biologicamente ou se são desenvolvidas por meio das interações sociais. Essa confluência de ideias abriu caminho para uma compreensão mais ampla sobre o complexo fenômeno da linguagem humana, considerando múltiplos paradigmas teóricos.

À luz do debate teórico sobre a linguagem, Correa (1999) destaca que foi justamente a partir dessas controvérsias que o interesse pela linguagem se expandiu para além do mundo anglo fônico. Segundo o mesmo autor, nos anos 1970, a pesquisa sobre

aquisição da linguagem começou a se consolidar no Brasil, em um contexto de crescente interesse por esse tema além do mundo anglofônico. Nesse período, surgiram estudos que investigaram aspectos como a aquisição de verbos, a descrição de gramáticas emergentes e a análise da negação na fala infantil sob diferentes perspectivas teóricas. Esse cenário marcou o início de um projeto de Aquisição da Linguagem, coordenado por Cláudia de Lemos na UNICAMP, que desempenhou papel central na disseminação do interesse por essa temática no país.

Nos anos 1980, os estudos sobre o desenvolvimento da linguagem passaram a incorporar a concepção construtivista de Jean Piaget, que enfatiza o desenvolvimento a partir da ação da criança sobre o objeto de conhecimento. Segundo essa perspectiva, a interação ativa da criança é o principal fator na formação de categorias e estruturas cognitivas (Correa, 1999).

Outro importante referencial teórico presente nos estudos sobre linguagem é a perspectiva Histórico-Cultural, que tem como precursor Vygotsky. Essa perspectiva atribui um papel central à língua no desenvolvimento dos processos cognitivos. O pensamento verbal, entendido como a integração entre pensamento e fala, é determinado pelo contexto sócio-histórico. Nesse quadro teórico, destaca-se a mediação da linguagem como um elemento estruturante para a aprendizagem e consolidação de conceitos.

A interação social é compreendida como um fator fundamental para o desenvolvimento cognitivo; é por meio dela que as crianças constroem significados e progredem em suas habilidades linguísticas e sociais. O conceito de ZDP, proposto por Vygotsky, descreve a diferença entre o que a criança pode realizar sozinha e o que pode alcançar com o apoio de um mediador mais experiente, o que nos mostra a função transformadora das interações sociais na aprendizagem.

Além disso, as contribuições interacionistas de Bruner (2006) ressaltam o papel dos esquemas desenvolvidos na interação entre mãe e bebê. Essas interações são vistas como fundamentais para inserir a criança no universo linguístico e para o desenvolvimento da linguagem. Bruner enfatiza a importância do *scaffolding* (andaime), uma estratégia em que o adulto oferece suporte temporário para que a criança realize tarefas além de sua capacidade atual. O contexto social e cultural é central em sua teoria, visto que ele acredita que a aprendizagem ocorre em um ambiente estruturado e mediado por interações significativas. Bruner também destaca os “formatos” ou estruturas

interacionais rotineiras, como brincadeiras e trocas comunicativas cotidianas, que ajudam a criança a internalizar padrões linguísticos e culturais.

As teorias de Vygotsky e Bruner constituem os fundamentos teóricos que sustentam nossa pesquisa, cujo foco é a linguagem oral das crianças. Com base nesses referenciais, utilizamos seus principais conceitos e os mais relevantes para fundamentar nosso estudo. Assim, esta tese se insere na perspectiva teórica Histórico-Cultural, que compreende a linguagem como um fenômeno social e mediador do desenvolvimento humano, possibilitando a construção do pensamento, o aprendizado e a socialização. Essa perspectiva ressalta a importância das interações sociais, do contexto cultural e do papel mediador dos professores no desenvolvimento da linguagem das crianças.

De acordo com a perspectiva Histórico-Cultural, o desenvolvimento da linguagem ocorre por meio de processos de mediação social. A linguagem, enquanto ferramenta cultural, emerge na interação social e, posteriormente, é interiorizada, transformando-se em interação intrapessoal. Inicialmente, a criança aprende a linguagem na interação interpessoal, mediada por adultos ou pares, e, ao longo do tempo, essas interações são internalizadas. Esse processo de internalização permite o desenvolvimento do pensamento verbal, o qual integra a linguagem como ferramenta importante para a autorregulação, a formulação de conceitos e a resolução de problemas. Na perspectiva Vygotskiana, a linguagem se constitui, primeiramente, em um contexto social, como uma forma de mediação semiótica para o compartilhamento de significados, antes de se tornar uma ferramenta individual indispensável para o pensamento e o desenvolvimento cognitivo.

Bruner (2006) complementa essa visão ao destacar o papel das interações sociais e culturais na construção do conhecimento. O autor argumenta que a linguagem é um instrumento de mediação necessário para a aprendizagem, pois permite que a criança participe ativamente de seu desenvolvimento ao interagir com pessoas mais experientes, como professores e colegas. Por meio dessas interações, a criança adquire estruturas cognitivas que possibilitam o pensamento simbólico e a compreensão do mundo, conforme proposto por Vygotsky (2009).

Com base nas teorias apresentadas, entendemos que a mediação e a interação verbal são conceitos profundamente interligados. A mediação, enquanto processo pelo qual um indivíduo mais experiente orienta a aprendizagem de outro, ocorre principalmente por meio da interação verbal. O diálogo, como forma de comunicação

interpessoal, funciona como uma ferramenta mediadora ao promover a construção de significados, a organização do pensamento e a regulação de comportamentos.

Nesse sentido, a mediação é um conceito central para esta tese, pois explica como as crianças desenvolvem a linguagem oral a partir das interações sociais. Por meio da interação verbal mediada, as crianças são introduzidas à cultura linguística de sua comunidade, aprendendo palavras, conceitos e formas de interação que contribuem para seu desenvolvimento cognitivo. Assim, ao investigar como as crianças adquirem e utilizam a linguagem oral, é importante considerar o papel mediador das interações verbais como mecanismo central para seu progresso linguístico e intelectual.

No contexto da compreensão da linguagem como uma construção Histórico-Cultural, as contribuições de Everett (2019) ampliam a perspectiva clássica ao relacionar a origem e o desenvolvimento da linguagem às necessidades de comunicação nas primeiras comunidades humanas. O autor argumenta que a linguagem não é uma simples extensão das capacidades biológicas humanas, mas uma invenção cultural que surgiu e evoluiu em resposta às demandas sociais, como a cooperação em tarefas complexas e a transmissão de conhecimento intergeracional. Essa visão reforça a natureza multifacetada da linguagem, integrando dimensões biológicas, sociais e culturais.

Segundo Everett (2019), o desenvolvimento da linguagem ocorreu ao longo de milhares de gerações como resultado das interações sociais e do trabalho coletivo em sociedades primitivas, destacando a linguagem como uma ferramenta adaptativa para a sobrevivência humana. O autor enfatiza que essa evolução não foi linear nem automática, mas afetada pela necessidade de organização e comunicação em contextos de trabalho, caça e cuidados com a prole. Desse modo, a linguagem é entendida como uma tecnologia social, desenvolvida e aprimorada pela prática cultural.

Essa perspectiva dialoga diretamente com os conceitos de mediação e interação verbal de Vygotsky (2007), que considera a linguagem uma ferramenta semiótica fundamental para a formação das funções psicológicas superiores. Ambas as abordagens apontam para a centralidade das práticas de interação verbal e dos significados compartilhados como elementos que afetam o desenvolvimento humano.

Ao incorporar essas ideias à análise do desenvolvimento da linguagem infantil, pode-se compreender melhor como as crianças são inseridas em um mundo já estruturado por sistemas simbólicos complexos, aprendendo a se comunicar não apenas através da imitação, mas também por meio de uma imersão em práticas sociais significativas. Nesse

processo, as interações com adultos e colegas funcionam como “contextos culturalmente mediados”, nos quais a linguagem não apenas se desenvolve, mas também afeta a maneira como as crianças percebem, organizam e interpretam o mundo.

Isso implica que, no contexto escolar, a linguagem deve ser vista não apenas como uma habilidade individual a ser desenvolvida, mas como um processo de socialização que ocorre continuamente nas interações sociais cotidianas, mediadas pelos professores e pelos pares. Essa visão fortalece a base teórica desta tese, ao situar as interações verbais na Educação Infantil como práticas culturalmente estruturadas, nas quais a linguagem se desenvolve em um processo de construção coletiva e histórica.

Partindo desse pressuposto, este aporte teórico aborda a aprendizagem e o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões, concebendo a relação entre as bases biológicas/orgânicas e as condições sociais, pressupondo uma interação entre o sujeito que busca conhecer e o objeto a ser conhecido, neste caso, a linguagem oral. Isso significa que a criança, como ser orgânico e social, desempenha um papel ativo na aprendizagem. Ela constrói seus conhecimentos de forma contínua, por meio da interação entre fatores internos e externos, nos quais um influencia e transforma o outro. Assim, a linguagem é entendida como uma construção social resultante da interação entre bases biológicas e culturais, mediada por práticas comunicativas e experiências compartilhadas. Nesse contexto, a criança, como sujeito ativo, constrói seu conhecimento transformando e sendo transformada pelo meio.

2.1.2 Marco teórico: do biológico à interação social no surgimento da linguagem oral

É amplamente reconhecido que os bebês humanos, desde o nascimento, apresentam uma necessidade singularmente intensa de auxílio e cuidado, muito maior do que a observada em outras espécies animais. Diferentemente de muitos animais que nascem já preparados e aptos para sobreviver em seu ambiente, o ser humano, ao nascer, necessita de um período maior para desenvolver suas funções e habilidades. Enquanto várias espécies exibem um alto grau de maturidade e independência quase imediatamente após o nascimento, os bebês humanos dependem inteiramente do cuidado e da proteção de adultos durante os primeiros anos de vida.

Esta dependência exemplifica o que Pino (2005), pesquisador da área da Psicologia Educacional na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, descreve como

“insuficiência do nascer humano”, se referindo a uma condição única dos seres humanos que, ao contrário de muitas outras espécies, não nascem totalmente desenvolvidos ou “prontos”. Essa particularidade, embora possa parecer inicialmente uma desvantagem, na verdade abre caminho para amplas possibilidades de desenvolvimento. Devido a essa “incompletude” no nascimento, os seres humanos são obrigados a desenvolver tanto suas funções elementares quanto as superiores por meio de interações e experiências em seus contextos sociais e culturais.

O nascimento biológico constitui, segundo Pino (2005), para o bebê humano uma inserção em um mundo totalmente estranho, visto que “a sensibilidade e a percepção biológica, [...] são por si só insuficientes para a adaptação do bebê humano ao meio cultural, seu novo meio” (Pino, 2005, p. 55). Este entendimento sugere a existência de um duplo processo de nascimento: um que é biológico e outro que é cultural.

O entendimento sobre o nascimento biológico e cultural pode ser compreendido nos principais conceitos de Piaget em sua teoria do desenvolvimento cognitivo. Piaget (2010) propôs que o desenvolvimento infantil é um processo de adaptação contínua entre os impulsos biológicos e as experiências do ambiente. Esse processo ocorre por meio da interação entre dois processos fundamentais: a assimilação e a acomodação. A assimilação é o processo de incorporação de novas informações ou experiências nos esquemas mentais já existentes, enquanto a acomodação ocorre quando o sujeito ajusta seus esquemas mentais para lidar com novas experiências que não se encaixam facilmente nos esquemas anteriores.

Piaget também estabeleceu uma distinção importante entre os aspectos biológicos e culturais do desenvolvimento. Piaget não via o bebê como um “tabula rasa”, mas como alguém com estruturas biológicas inatas que são propensas à adaptação e à mudança à medida que a criança interage com seu ambiente. O primeiro período do desenvolvimento, o estágio sensório-motor, por exemplo, é caracterizado pela exploração ativa do mundo através dos sentidos e da ação, o que permite à criança construir sua inteligência a partir de suas experiências sensoriais e motoras.

Embora o nascimento biológico forneça a base para o desenvolvimento cognitivo, Piaget (1994) enfatiza que as interações com o ambiente cultural, como as relações sociais e as experiências educacionais, são extremamente necessárias para o desenvolvimento da inteligência. A construção do conhecimento não é apenas uma adaptação passiva ao mundo, mas um processo ativo e dinâmico, no qual a criança, com suas capacidades

biológicas, vai incorporando e reorganizando informações para se adaptar e compreender melhor o meio ao seu redor.

O autor também trata sobre o desenvolvimento da linguagem, uma das dimensões culturais que influenciam diretamente esse processo. Para ele, a linguagem não é apenas um reflexo de um desenvolvimento cognitivo pré-existente, mas também um facilitador e uma ferramenta para a organização do pensamento. Portanto, o processo de “nascimento cultural” que ocorre após o nascimento biológico não é uma simples adaptação à cultura, mas sim uma construção ativa onde as experiências culturais ajudam a afetar a estrutura cognitiva da criança. Assim, o duplo processo de nascimento, biológico e cultural, se faz necessário para a compreensão de como a criança se insere e se desenvolve ao seu contexto social e cultural.

Dessa forma, os bebês, nos seus primeiros meses de vida, antes mesmo de aprender a falar, já se comunicam, acompanhando com os olhos os movimentos e prestando atenção nas vozes ao seu entorno, buscando formas de interagir com elas por meio de expressões faciais, gestos, movimentos, balbucios, entre outras formas de interação. Essa capacidade precoce de interação encontra sua origem nas competências sensoriais e orgânicas que começaram a se desenvolver antes mesmo do nascimento.

De acordo com Karmiloff; Karmiloff-Smith (2005), as experiências sensoriais começam a se desenvolver ainda na vida intrauterina, com o sistema auditivo capaz de processar sons externos nos últimos meses de gestação. Essa capacidade prepara o recém-nascido para prestar atenção à fala humana, especialmente à voz materna, facilitando o início da comunicação após o nascimento. Dessa forma, o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pelas interações sociais que se intensificam nos primeiros meses de vida, reforçando a importância dos vínculos afetivos e das interações verbais precoces.

No início de sua vida, a criança exibe funções elementares intrínsecas ao seu organismo, tais como chorar, emitir sons variados ou realizar gestos simples. Estas ações estão intimamente ligadas às suas primeiras percepções sensoriais, os sistemas visuais, o auditivo e o tátil. Contudo, à medida que o tempo avança, se observa uma evolução significativa nessas funções básicas. Inicialmente limitada a respostas a incentivos externos, a criança começa a desenvolver um processo de internalização mais complexo. Ela não apenas reage ao ambiente, mas também começa a interpretar e compreender suas experiências, as quais se integram ao seu desenvolvimento cognitivo.

Essas transformações no desenvolvimento humano só são possíveis, segundo Vygotsky (2007), por meio da apropriação das experiências culturais, em um processo mediado pela interação com os outros e pelos signos. As características específicas do ser humano, conforme descrito por esse autor, têm origem nas relações sociais, pois o indivíduo nasce em um mundo repleto de objetos e significados herdados de gerações anteriores. Complementando essa visão, Pino (2005) aponta que, embora nosso organismo possua mecanismos biológicos inerentes para o desenvolvimento, a interação com outro ser - oriundo do meio social e cultural - e com signos é extremamente importante para que esse desenvolvimento ocorra de forma plena. Portanto, de acordo com Vygotsky; Luria; Leontiev (2014), para desenvolver a linguagem em uma criança, dois elementos são necessários: inicialmente, a existência de um aparato biológico funcional e, em segundo lugar, a exposição a um ambiente cultural que forneça os incentivos necessários para o desenvolvimento de suas potencialidades. Esta perspectiva reforça a ideia de que o desenvolvimento humano está profundamente enraizado em contextos sociais e culturais, que ultrapassam as capacidades biológicas.

Na perspectiva das análises de Luria (1992) sobre o impacto dos fatores genéticos e ambientais no desenvolvimento humano, capacidades como linguagem, pensamento e memória não devem ser vistas apenas como funções de áreas cerebrais específicas, mas sim como sistemas funcionais complexos. O desenvolvimento do cérebro é caracterizado pela flexibilidade, tanto em sua estrutura quanto em sua operação. Ele é influenciado por elementos filogenéticos, que são relativos à espécie humana, e por elementos ontogenéticos, que são específicos ao indivíduo.

Dessa forma, podemos entender que o ser humano começa sua existência com características biológicas e, em seguida, se transforma em um ser sócio-histórico, em um processo contínuo de desenvolvimento psíquico ao longo da vida. Segundo Vygotsky, este desenvolvimento segue duas linhas qualitativamente diferentes.

Diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (Vygotsky, 2007, p. 34).

Portanto, o desenvolvimento da criança, conforme descrito por Vygotsky, é o resultado do entrelaçamento de duas linhas: a união entre os processos biológicos inatos e as influências culturais. Esta constatação sugere que a interação entre fatores biológicos

e experiências socioculturais exerce uma influência no comportamento e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que nos mostra a complexidade inerente ao desenvolvimento humano. Este processo de desenvolvimento humano, segundo Vygotsky, segue uma regra geral que ele denomina de “Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural”, explicada da seguinte maneira:

Toda função psíquica superior aparece duas vezes no decurso do desenvolvimento infantil; primeiro como atividade coletiva, como atividade social, quer dizer como função intersíquica; a segunda vez como atividade individual, como procedimento interno do pensamento da criança, como função intrapsíquica. (Vygotsky; Luria; Leontiev, 2014, p. 218)

O texto em destaque traduz o princípio fundamental da teoria do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Ela significa que, no desenvolvimento infantil, cada função psíquica (como raciocínio lógico, resolução de problemas, pensamento abstrato, entre outras) se manifesta em dois momentos - um antes e outro depois - e em dois planos diferentes: um social e outro individual.

Inicialmente, estas funções surgem como atividades coletivas ou sociais. Isso significa que a criança primeiro experimenta e pratica essas funções em um contexto social, interagindo com outras pessoas (adultos e ou outras crianças). Nesta fase, a função é “intersíquica”, ou seja, ocorre entre diferentes mentes.

Posteriormente, a criança começa a internalizar esta função. Ela passa a ser capaz de realizar a mesma atividade cognitiva de forma independente, sem a necessidade de interação social direta. A função torna-se “intrapsíquica”, ou seja, ocorre dentro da própria mente da criança.

A linguagem oral, nesse sentido, torna-se não apenas um meio de comunicação, mas também um instrumento para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Conforme destacado por Vygotsky, o processo de internalização permite que a linguagem atue como mediadora no desenvolvimento cognitivo, estabelecendo uma relação dinâmica e contínua entre o aprendizado social e o desenvolvimento individual, reforçando a centralidade da interação verbal no desenvolvimento humano.

2.1.3 O desenvolvimento da linguagem oral pela criança

Como já mencionado, desde o nascimento, os bebês têm a capacidade de se expressar por meio de sons, reconhecer a fala e chorar como uma forma de comunicar

suas necessidades ou emoções. À medida que crescem, esses sons elementares evoluem para balbucios e imitações, marcando o início da sua inserção na linguagem, ainda que inicialmente sem um entendimento do significado. Este desenvolvimento inicial aponta, gradualmente, para formas mais complexas de comunicação.

Este processo é proposto por Vygotsky (2009), que descreve os primeiros meses de vida como um período pré-linguístico de pensamento e um estágio pré-intelectual da fala, sugerindo que, inicialmente, a linguagem e o pensamento operam independentemente. Contudo, é por meio da interação contínua com o ambiente social e o avanço gradual de ambos - pensamento e linguagem - que se estabelece uma conexão entre eles, a qual promove o desenvolvimento e a modificação contínua na capacidade de comunicação da criança.

Por essa razão é que Vygotsky (2009) atribui os primeiros sons emitidos pelo bebê à fala pré-intelectual, que representa expressões iniciais desvinculadas do pensamento. Embora a criança esteja em um estágio pré-verbal, ela tem capacidade de pensar, apesar de seus pensamentos ainda não se conectarem à linguagem verbal. Com o passar do tempo, a interação e a mediação por parte de pessoas mais experientes do seu entorno, faz com que o pensamento e a fala convirjam, resultando em um pensamento verbal e uma fala intelectualizada.

Diante disso, no contexto da Educação Infantil, é importante oferecer às crianças um leque de oportunidades por meio de experiências que facilitam a expressão nas diferentes formas de linguagem. Para os professores, compreender as características manifestadas pelas crianças bem pequenas em estágios de fala pré-intelectual e pensamento pré-linguístico é necessário, pois viabiliza a criação de atividades que incentivam o desenvolvimento da linguagem oral.

Desta forma, no contexto do desenvolvimento individual, no processo de ontogênese, Luria (1986) destaca que o desenvolvimento da linguagem oral se inicia quando a criança começa a associar e perceber a fala ou a voz do adulto, evoluindo gradativamente para não apenas reconhecer sons e palavras, mas também para emitir suas próprias palavras. Inicialmente, estas são reflexos das interações ao seu redor, conforme é explicado por Vygotsky:

[...] a linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. (Vygotsky, 2007, p. 114).

O texto destacado mostra que a linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e seu entorno, e posteriormente é internalizada, se transformando em uma função mental interna. Este processo de internalização é fundamental no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pois permite que a linguagem se torne uma ferramenta para o pensamento. Isso significa que a linguagem, após ser internalizada e utilizada no contexto social, começa a servir como um meio para o pensamento da criança, possibilitando formas mais sofisticadas de raciocínio e abstração.

Para Luria (1986), o início da verdadeira linguagem da criança e a aparição da primeira palavra, que é o elemento desta linguagem, está sempre ligado à ação da criança no meio social e à sua comunicação com os adultos. Neste sentido, a distinção entre as primeiras palavras e os primeiros sons da criança é que, enquanto os sons expressam seus estados, as palavras são direcionadas aos objetos e servem para designá-los. Isso indica que as primeiras palavras faladas por uma criança diferem dos primeiros sons em termos de sua função e significado. É o que nos explica Rego (2014), enquanto os primeiros sons emitidos por bebês, como choro ou risada, são geralmente expressões de estados internos (fome, sono ou desconforto), o surgimento das primeiras palavras marca uma transição para uma comunicação com propósito mais definido.

Segundo Luria (1986), é aproximadamente entre 16 e 18 meses de idade que a criança começa a adquirir a morfologia elementar da palavra. Em outros termos, as primeiras palavras têm um caráter representativo ou simbólico - elas são usadas para identificar e nomear objetos. À medida que a criança cresce e se desenvolve, sua capacidade simbólica se transforma em uma habilidade mais complexa e começa a formar frases completas e a expressar suas próprias ideias e pensamentos. Dessa forma, a palavra começa a se distanciar das ações práticas, e ganha autonomia, em outras palavras, se transforma em um signo para a criança.

Inicialmente, a fala exerce uma função comunicativa no contexto social. Com base nessa função, conforme Vygotsky (2007), a interação das crianças com os adultos e o meio cultural dá origem a três tipos de fala, que evoluem até alcançar um estágio mais intelectualizado, conhecido como fala interior. Nesse estágio, “o pensamento se torna verbal e a fala intelectual”, pois sua função se modifica. Contudo, antes de atingir essa fala interiorizada, característica das funções psicológicas complexas do ser humano, a criança passa por outros dois tipos de fala: a fala exterior e a fala egocêntrica.

Explicaremos os tipos de fala, que, de acordo com Rego (2014), obedecem à seguinte sequência: “a fala evolui de uma fala exterior para uma fala egocêntrica, e desta, para a fala interior” (Rego, 2014 p. 65). A autora descreve que “[...] a fala egocêntrica é entendida como um estágio de transição entre a fala exterior (fruto das atividades intersíquicas, que ocorrem no plano social) e a fala interior (atividade intrapsíquica, individual)” (Rego, 2014. p. 66).

A fala exterior é a forma usada para a comunicação com os outros. Por isso, ela é considerada social e externa, pois permite que a criança interaja com as pessoas ao seu redor. Além disso, ela é facilmente observável e é o primeiro tipo de fala que as crianças aprendem.

Dessa forma, entendemos que, quando os adultos participam, respondem e interagem com as crianças enquanto estas estão engajadas na fala exterior (ou seja, na interação verbal dirigida a outros), eles se tornam modelos de comunicação, pois facilitam o aprendizado da fala ajudando as crianças a expressar suas necessidades, desejos e a compartilhar suas experiências com o mundo ao seu redor.

Segundo Vygotsky (2009), a fala egocêntrica, que surge da fala exterior, serve como um intermediário entre a fala exterior da criança - quando ainda precisa da ajuda do adulto para solucionar problemas práticos - e a fala interior, fase na qual é capaz de planejar suas ações de maneira intrapsíquica e organizá-las internamente de forma autônoma.

A fala egocêntrica, ainda é audível, mas não é dirigida a outros para comunicação. Embora as crianças possam ser ouvidas falando, o propósito de sua fala não é a comunicação com outros, mas sim uma expressão do seu pensamento interno enquanto trabalham para resolver problemas em suas atividades.

É por isso que, a fala egocêntrica desempenha uma função importante ao ajudar a criança no planejamento e na solução de problemas, funcionando como uma ferramenta interna que se ativa por suas interações com o meio social. Esta forma de expressão influencia diretamente a maneira como a criança interage com a realidade, contribuindo para o aperfeiçoamento de seus processos cognitivos.

Podemos afirmar que esse comportamento da criança marca um avanço no desenvolvimento cognitivo, evidenciando a capacidade de planejar e organizar o pensamento, que se manifesta por meio da fala. Esse processo se inicia quando a criança

reconhece sua incapacidade de completar uma tarefa por conta própria e entende que pode solicitar a ajuda de um adulto.

À medida que a fala egocêntrica se desenvolve, ela passa a orientar o pensamento, o planejamento e a resolução de problemas, deixando de ser um meio exclusivamente comunicativo para tornar-se um instrumento de pensamento. Isso ocorre porque as ações, anteriormente baseadas em eventos externos, agora começam a operar como recursos internos.

Passando da discussão sobre a transformação da fala egocêntrica em um instrumento de pensamento, voltamos nossa atenção para o último estágio de desenvolvimento da fala alcançado pela criança, que se origina da evolução da própria fala egocêntrica.

A fala internalizada serve como um veículo para o pensamento abstrato. Portanto, não é audível, mas sim é um diálogo interno que a criança tem consigo mesma. Por isso, essa forma de fala é fundamental para o pensamento conceitual, o planejamento, a reflexão e a solução de problemas complexos. Vygotsky (2009) considerou a fala interior como a base do pensamento consciente, pois permite que as crianças organizem suas ações, planejem futuras atividades e processem informações de maneira mais significativa.

Essa evolução representa, segundo Vygotsky (2009), a concepção de que o desenvolvimento do pensamento não segue uma trajetória do individual para o socializado, mas sim do social para o individual, ilustrando a complexa interação entre a linguagem e o pensamento ao longo do desenvolvimento cognitivo da criança.

Dessa forma, a internalização da fala representa um dos maiores avanços das funções psicológicas da criança, marcando uma transição para formas de pensamento mais complexas e elaboradas. Ao internalizar a linguagem, a criança não apenas adquire a capacidade de refletir e raciocinar de maneira mais independente, mas também desenvolve habilidades para organizar suas ideias e solucionar problemas de forma autônoma. Vygotsky (2009) destaca que é exatamente essa internalização da fala que evidencia a importância da fala interiorizada na evolução do pensamento infantil.

Segundo o autor, a fala interior não deve ser vista apenas como um reflexo interno da fala exterior, mas sim como uma função distinta. Enquanto a fala exterior utiliza palavras para expressar pensamentos, na fala interior as palavras se dissipam à medida que formam o pensamento.

Por isso, no contexto da Educação Infantil, em que a fala exterior é prevalente, compreender como a criança desenvolve a linguagem oral é de extrema importância para que o professor reconheça o papel das interações verbais, que devem ser promovidas e cuidadosamente planejadas devido à sua função socializadora. Essa compreensão permite aos professores, especialmente aqueles que atuam com crianças pequenas, estruturar práticas pedagógicas que atendam às necessidades individuais de cada criança. Portanto, a prática pedagógica voltada para o desenvolvimento da linguagem oral deve focar em ajudar as crianças a organizar sua linguagem e seus pensamentos, visando à ampliação de ambos.

Portanto, para a realização deste estudo e para obter uma compreensão mais aprofundada do objeto de pesquisa, iniciamos com o objetivo de identificar as produções científicas que se dedicaram, sobretudo, a investigar o desenvolvimento da linguagem oral infantil. Para isso, conduzimos uma revisão sistemática de literatura em artigos nacionais e internacionais, assim como em teses e dissertações, que evidenciam como esse tema tem sido investigado, o que já foi produzido, especialmente no contexto da Educação Infantil, e as demandas que permanecem e podem contribuir para novas pesquisas.

No próximo subitem, apresentaremos o método utilizado na revisão e as pesquisas encontradas que se aprofundaram nas discussões sobre a linguagem oral das crianças.

2.2 Revisão sistemática integrativa: a linguagem oral das crianças nas produções científicas

Uma revisão de literatura constitui um respeito ao trabalho de outros pesquisadores e um compromisso com a crítica contínua ao produto destes e, portanto, com o aprimoramento da ciência (Luna, 1997, p. 105).

2.2.1 Objeto de estudo nas produções científicas internacionais

Para atender ao objetivo proposto, utilizou-se o método de revisão sistemática integrativa que, de acordo com Mendes *et al.* (2008), consiste na construção de uma análise ampla da literatura, contribuindo para discussões sobre métodos e resultados de pesquisas, cujo o propósito é obter um entendimento sobre um determinado fenômeno com base em estudos já realizados.

A condução desta revisão percorreu as seguintes etapas propostas por Costa; Zoltowski (2014), que foram utilizadas como protocolo para esta revisão: delimitação da questão a ser pesquisada; escolha das fontes de dados; eleição das palavras-chave para a busca; busca e armazenamento dos resultados; seleção de artigos pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão; extração dos dados dos artigos selecionados; avaliação dos artigos; síntese e interpretação dos dados (Akobeng (2005).

Inicialmente, buscamos nas bases de dados, *Education Resources Information Center* (ERIC), *Redalyc Scientific Information System* (REDALYC), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *American Psychological Association* (PsychINFO), Biblioteca Virtual em Saúde (MEDLINE), *National Library of Medicine* (PubMed), *Part of Clarivate* (ProQuest), *Academic Search Complete* (EBSCO), *Science direct* (ELSEVIER), *Google Scholar* (Google acadêmico) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), para selecionar os artigos que comporiam a amostra.

As definições dos termos “desenvolvimento da linguagem oral” foram consultadas no *Thesaurus* da ERIC. Os descritores utilizados na busca levaram em consideração a variedade de palavras-chave empregadas como sinônimos no contexto das pesquisas internacionais.

Na tentativa de encontrar o maior número de publicações, realizamos as primeiras buscas com as seguintes combinações de descritores: “*oral language acquisition*” and “*early childhood education*”; “*language oral development*” and “*language skills*”; “*vocabulary development*” and “*child-directed speech*”; “*language knowledge*” and “*professional development*”; “*intentional teaching*”. Assim, consideramos que essas denominações contemplariam com mais amplitude, o nosso objeto de estudo.

Para o período de 2012 – 2022, foram encontrados 578 trabalhos, desses 93 na base ERIC, 16 no REDALYC, cinco no SciELO, 136 na PsycINFO, 98 no MEDLINE, 86 no PubMed, nove no (ProQuest), seis *Academic Search Complete* (EBSCO), 77 no (ELSEVIER), 50 no *Google Scholar* (Google acadêmico) e dois no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

Os critérios de inclusão adotados foram: a) período de publicação: artigos publicados no período entre 2012 e 2022; b) tipo de trabalho: apenas artigos revisado por pares e completos; c) etapa da educação básica: Educação Infantil, por se tratar da fase mais elementar do desenvolvimento da oralidade; d) temas: foram incluídos os artigos

que tivessem alguma relação com o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, excluindo todas as demais pesquisas que tratassem da aquisição de idiomas, desenvolvimento da oralidade em outras modalidades de ensino, bilinguismo, aquisição de segunda língua, dificuldades na fala, atrasos no desenvolvimento da linguagem, entre outros.

Após a primeira triagem, a partir da leitura dos resumos e da metodologia utilizada, foram eliminados da análise todos os artigos que abordavam outros aspectos ou temas variados sobre a linguagem oral infantil, como distúrbios de comunicação associados a condições como paralisia cerebral, deficiências mentais ou auditivas, bilinguismo, aquisição de idiomas, entre outros. Também foram descartados estudos que não forneceram informações metodológicas completas, como por exemplo, o tamanho da amostra ou as intervenções utilizadas.

Elaboramos a partir disso um instrumento de catalogação com o objetivo de extrair os principais dados de cada artigo, como título, ano de publicação, autores, objetivos, conceitos, metodologia e instrumentos de coleta de dados e os principais resultados.

No total, foram selecionados 24 artigos (vide Apêndice 1) que poderiam contribuir com esta pesquisa. Destes, cinco foram selecionados da base ERIC, quatro da REDALYC, três na PsycINFO, três no MEDLINE, dois no PubMed e três no Elsevier e quatro no *Google Scholar*. Os acessos às bases de dados ocorreram entre 13/10/2021 e 24/04/2022.

Os estudos internacionais sobre a linguagem oral infantil têm proporcionado uma compreensão mais ampla do desenvolvimento linguístico das crianças. A integração dessas pesquisas nesta tese oferece importantes contribuições para a expansão do conhecimento científico sobre esse tema, especialmente na área da Educação em nosso país. Isso é particularmente relevante ao considerar o número limitado de produções nacionais sobre esta temática. Com apenas quatro artigos decorrentes de pesquisas nacionais encontrados, surgiu o interesse em mapear e compreender o que os pesquisadores brasileiros estão investigando sobre a linguagem oral, especialmente nos últimos dez anos, e identificar quais elementos teóricos e metodológicos orientam suas investigações. Além disso, explorar os estudos realizados também aponta para lacunas que precisam ser preenchidas e revela até que ponto a linguagem oral das crianças é compreendida em nosso contexto educacional. Além disso, permite-nos questionar e expandir os paradigmas teóricos e metodológicos que têm afetado estas investigações.

2.2.2 Objeto de estudo nas produções científicas nacionais

Com a intenção de seguir a mesma abordagem metodológica da revisão sistemática integrativa mencionada anteriormente, realizamos um levantamento nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no catálogo de teses e dissertações da CAPES.

Para isso, utilizamos os mesmos descritores utilizados na primeira busca em associação simples: “aquisição da linguagem oral” e “Educação Infantil”; “desenvolvimento oral da linguagem” e “competências linguísticas”; “desenvolvimento do vocabulário” e “fala dirigida à criança”; “conhecimento da língua” e “desenvolvimento profissional”; “ensino intencional”, para o período que correspondeu entre 2012 e 2022.

Foram encontradas 85 pesquisas na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e 259 pesquisas no catálogo de teses e dissertações da CAPES. Os acessos às bases de dados aconteceram entre 20/04/2022 até 16/08/2022.

Os trabalhos resultantes da busca nas bases de dados foram selecionados por etapas. Inicialmente foram identificadas todas as teses e dissertações obtidas e selecionadas a partir da leitura dos respectivos títulos e resumos.

Os dados das publicações foram cruzados para excluir as repetições. Em seguida, com base na leitura de resumos e metodologias empregadas, descartamos as teses e dissertações que discutiam aspectos ou temas variados não diretamente relacionados à linguagem oral infantil. Na sequência, visando obter uma compreensão mais ampla dos achados, elaboramos um instrumento de catalogação-síntese. Nele, organizamos os dados referentes a cada pesquisa, incluindo título, ano de publicação, autores, objetivos, principais conceitos, abordagem teórica, metodologia, instrumentos de coleta de dados, resultados, programa de pós-graduação e respectivas linhas de pesquisa onde o estudo foi realizado.

O procedimento de seleção das pesquisas conduziu a um *corpus* de 14 trabalhos que podiam contribuir com esta pesquisa (vide Apêndice 2). Esse procedimento teve por base os seguintes critérios de inclusão: a) período de publicação: foram incluídas as pesquisas publicadas no período entre 2012 e 2022 ou (últimos 10 anos), para acessar o máximo de produções científicas; b) tipo de trabalho: dissertações e teses de doutorado completas publicadas on-line; c) programas de pós-graduação: áreas de concentração Psicologia, Educação e Letras/Linguística, pela relação e especificidade com o tema para

o contexto da educação; d) etapas de ensino: Educação Infantil; e) termos: constar os descritores “desenvolvimento da linguagem oral ou linguagem oral”, “oralidade” e “Educação Infantil”, no título, no resumo ou nas palavras-chave; f) temas: foram incluídos apenas os trabalhos relacionados com o desenvolvimento da linguagem oral, na faixa etária de zero a cinco anos de idade, excluindo todas as demais pesquisas que tratassem da linguagem oral em outras etapas de ensino, bilinguismo, aquisição de segunda língua e aquisição de idiomas, dificuldades na fala, atrasos no desenvolvimento da linguagem, distúrbios da comunicação associados a paralisia cerebral, deficiência mental ou auditivas, entre outros.

A seguir, apresentamos o *corpus* das produções científicas, tanto nacionais quanto internacionais, que selecionamos para este estudo. Além de destacar alguns elementos relevantes que identificamos durante nossa análise.

2.2.3 Caracterização das produções científicas selecionadas: elementos da amostra

Na Tabela 1, apresentamos o quantitativo das produções científicas selecionadas nas diferentes bases de dados eletrônicas. O resultado final foi composto por 38 trabalhos que tiveram alguma relação com esta pesquisa.

Tabela 1 - Resultados da busca em bases de dados eletrônicas

Produções científicas	Base de dados
5	<i>Education Resources Information Center (ERIC)</i>
4	<i>Redalyc Scientific Information System (REDALYC)</i>
3	<i>American Psychological Association (PsychINFO)</i>
3	Biblioteca Virtual em Saúde (MEDLINE)
2	<i>National Library of Medicine (PubMed)</i>
3	<i>Science direct (ELSEVIER)</i>
4	<i>Google Scholar</i> (Google acadêmico)
6	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
8	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
Total = 38	

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023)

As pesquisas empíricas dedicadas à linguagem oral infantil geraram discussões em diversas áreas do conhecimento e sob diferentes perspectivas teóricas. Apesar das contribuições e dos avanços científicos, essa temática ainda se apresenta bastante incipiente, principalmente em nosso país.

No âmbito das pesquisas internacionais, como já mencionamos anteriormente, selecionamos vinte e quatro trabalhos que poderiam contribuir para esta pesquisa. Dentre eles, quatro foram conduzidos no Brasil, enquanto os demais foram desenvolvidos em diversos países. Identificamos pesquisas provenientes da China (1), Estados Unidos (10), Nova Zelândia (1), Austrália (1), Inglaterra (1), Alemanha (2), França (3) e Canadá (1).

Apesar de os descritores indicarem a área da Educação, identificamos produções científicas em diversas áreas do conhecimento, incluindo Fonoaudiologia (2), Linguística (2) e Psicologia (6). Talvez isso tenha ocorrido devido às bases de dados estarem mais direcionadas a publicações da área da saúde. No entanto, a maioria das pesquisas foi conduzida na própria área da Educação (14).

Dos vinte e quatro estudos incluídos nesta revisão, todos se dedicaram à temática da linguagem oral infantil. Dentre esses, 12 compartilharam objetivos correlatos, aprofundando a compreensão sobre diferentes aspectos desse importante campo de estudo.

No contexto das pesquisas nacionais, foram selecionadas quatro teses e 10 dissertações que condizem com os critérios de inclusão e exclusão definidos anteriormente e que possuem uma correlação maior com o tema abordado nesta pesquisa. Vale ressaltar que encontramos pesquisas que poderiam estar relacionadas a esta tese, mas não foram incluídas por não estarem disponíveis online, apenas tivemos acesso aos títulos. Dentre as pesquisas encontradas, verificamos diferentes interesses de objetos e objetivos que, apesar de relevantes para o nosso estudo, não correspondem ao que nos propomos investigar.

No entanto, para esta pesquisa, optamos por selecionar apenas estudos nas áreas da Educação, Linguística e Psicologia. Essa escolha se justifica devido às especificidades dessas áreas e às relações que estabelecem com o objeto de estudo em questão, além das contribuições para o campo pedagógico. Essas áreas do conhecimento influenciam a construção do ideário pedagógico, e é importante ressaltar que, para o ensino das linguagens, incluindo a oralidade, é necessário um conhecimento integrado das áreas linguística e psicológica, além do conhecimento pedagógico.

Isso indica que, isoladamente, essas áreas do conhecimento são insuficientes para explicar todas as nuances envolvidas no desenvolvimento da linguagem oral em crianças bem pequenas. Portanto, é importante que os professores, especialmente os da Educação Infantil, que têm a responsabilidade de ensinar a linguagem oral, compreendam esses conhecimentos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, a fim de organizar o trabalho pedagógico de maneira mais consciente.

A maior concentração dos estudos que investigaram a linguagem oral das crianças foi realizada pelos Programas de Pós-Graduação em Educação, 12, e dois em Programas de Pós-Graduação em Linguística e não encontramos nenhum trabalho na área da Psicologia, fato relevante se comparado com os achados internacionais. E desses, dois são oriundos dos programas de pós-graduação da Região Norte, um da Região Sul, um do Centro Oeste, sete da Região Nordeste e três da Região Sudeste.

Exceto uma que não identificamos, as demais pesquisas citadas anteriormente têm como fundamentação teórica a perspectiva Interacionista, Sociointeracionista, da psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica.

Além disso, como podemos verificar, encontramos em nossas buscas, um número menor de teses de doutorado e mais pesquisas de mestrado, e dessas, apenas duas deram continuidade em suas pesquisas investigando como tema a identidade docente na Educação Infantil.

Em relação à quantidade de pesquisas de doutorado, nossa análise indica que boa parte das produções científicas interessadas na Educação Infantil está focada no período da pré-escola, na aprendizagem e no ensino da escrita.

É interessante destacar que, encontramos uma quantidade significativa de estudos resultantes de conclusão de curso de graduação, principalmente, dos cursos em Licenciatura em Pedagogia e pós-graduação *lato sensu* na área da Educação que abordaram o tema linguagem oral no contexto da Educação Infantil. Embora esses trabalhos não tenham sido selecionados, buscamos identificar neles o interesse pelo tema em estudo e evidenciamos que, a partir das experiências profissionais durante a atuação como professoras de Educação Infantil ou como coordenadoras pedagógicas, destacaram que nesta etapa da educação básica há pouco espaço para a promoção da linguagem oral, e as práticas pedagógicas não apresentavam uma intencionalidade pedagógica voltada aos incentivo para avançar e superar o imediatismo da criança.

Dessa forma, vale ressaltar que nem todas as professoras atuantes na Educação Infantil avançaram seus estudos a nível de pós-graduação *stricto sensu* ou seguiram investigando essa temática. Isso chamou nossa atenção e nos fez refletir que, apesar de perceberem a existência de problemas relativos à linguagem oral e da importância de práticas pedagógicas adequadas para essa finalidade, muitas não prosseguiram com a pesquisa. Isso pode estar relacionado às condições formativas dos professores, à necessidade de estar no mercado de trabalho ou até mesmo à valorização dada à pesquisa.

Com base nas observações realizadas acima, organizamos os trabalhos em categorias que refletem a afinidade entre os temas abordados e os objetivos propostos por cada estudo.

2.2.4 As produções científicas: organização em seis categorias

Dentre as 38 produções científicas selecionadas, entre nacionais e internacionais, organizamos os trabalhos em seis categorias, com base na proximidade do tema e de seus objetivos, conforme apresentamos a seguir:

Quadro 1 - Categorização das produções científicas selecionadas

Grupos	Categorias	Produções científicas
1	<i>Interação verbal dos professores no desenvolvimento da linguagem oral das crianças</i>	Cabell <i>et al.</i> (2015); Chen; De Groot Kim (2014); Dickinson <i>et al.</i> (2014); Farrow <i>et al.</i> (2020); Foursha-Stevenson <i>et al.</i> (2017); Justice <i>et al.</i> (2018); Pinho (2013); Tompkins <i>et al.</i> (2013); Weisleder; Fernald (2013); White <i>et al.</i> (2015); Van der Wilt <i>et al.</i> (2022) e Yang <i>et al.</i> (2021).
2	<i>Acompanhamento da linguagem oral das crianças</i>	Almeida (2012); Bissoli <i>et al.</i> (2021); Goldin-Meadow; Alibali (2013); Nogueira (2016) e Nogueira; Bissoli (2021).
3	<i>Compreensões e conhecimentos dos professores sobre a oralidade infantil</i>	Canut <i>et al.</i> (2021); Costa <i>et al.</i> (2017); Deus (2020); Dornelas (2017) e Paiva (2016).
4	<i>Planejamento dos professores para a mediação da linguagem oral</i>	Ramos (2016) e Saccomani (2018).
5	<i>Práticas pedagógica dos professores direcionadas à oralidade</i>	Costa (2014); Escarião (2019); Filgueiras (2016); Lake; Evangelou (2019); Melo (2018); Oliveira (2019) e Wajskop (2017).
6	<i>Formação de professores em oralidade infantil</i>	Desmottes <i>et al.</i> (2020); Kirkby <i>et al.</i> (2018); Marques (2012); Masson; Bertin (2021); Piasta <i>et al.</i> (2012); Strohmer; Mischo (2015) e Voltmer <i>et al.</i> (2021).

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Na primeira categoria, encontramos doze trabalhos que se dedicaram a investigar a interação verbal dos professores como suporte no desenvolvimento da linguagem oral

das crianças. Neste grupo inclui-se pesquisas interessadas na responsividade das conversas dos professores, nas quais incluem estratégias para promover a participação das crianças em trocas de conversas estendidas, exposição a modelos linguísticos avançados na qualidade e na especificidade da fala direcionada às crianças (Foursha-Stevenson *et al.*, 2017 e Weisleder; Fernald, 2013); o nível das perguntas dos professores e das respostas das crianças durante uma atividade lúdica (Tompkins *et al.*, 2013 e Van der Wilt *et al.*, 2022); a relação entre o diálogo estabelecido entre professoras e crianças e o desenvolvimento da linguagem oral (Pinho, 2013); o uso da linguagem dos professores, a natureza do suporte dos professores e os fatores que afetam o uso da linguagem (Dickinson *et al.*, 2014); a qualidade das conversas interativas entre professores e crianças (Chen; De Groot Kim, 2014); às estratégias utilizadas pelos professores e seu impacto na linguagem oral das crianças (Cabell *et al.*, 2015); a natureza das interações entre professor e crianças (White *et al.*, 2015); a responsividade linguística dos professores e os recursos utilizados para desenvolver a oralidade durante as interações entre professores e crianças (Justice *et al.* 2018); a complexidade da sintaxe e a estrutura gramatical das sentenças utilizadas pelos professores na Educação Infantil (Farrow *et al.*, 2020); os impactos das interações de qualidade entre professores e crianças no desenvolvimento do vocabulário receptivo (Yang *et al.*, 2021).

Classificamos em uma segunda categoria cinco estudos focados no acompanhamento do desenvolvimento da linguagem oral de crianças na Educação Infantil. Neste grupo destacam-se as pesquisas que se dedicaram à relação entre diferentes níveis de oralidade no final da creche e o progresso na reconstituição oral e escrita de textos narrativos ao longo do desenvolvimento infantil (Almeida, 2012); a contribuição dos gestos dos bebês para desenvolver a linguagem oral (Goldin-Meadow; Alibali, 2013); como se dá o desenvolvimento da linguagem oral na primeira infância (Nogueira, 2016 e Nogueira; Bissoli, 2021); discutir o desenvolvimento da linguagem oral em crianças de zero a três anos de idade (Bissoli *et al.*, 2021).

Na terceira categoria identificamos cinco trabalhos. As pesquisas reunidas neste grupo investigaram as concepções, os conhecimentos e as práticas das professoras sobre o desenvolvimento da linguagem nas crianças (Paiva, 2016); (Dornelas, 2017); (Costa *et al.* 2017); (Deus, 2020); (Canut *et al.* 2021).

Identificamos uma quarta categoria com duas pesquisas que se dedicaram a investigar o planejamento pedagógico dos professores. Neste grupo inclui-se os trabalhos

interessados na inter-relação entre o planejamento, registro e avaliação (Ramos *et al.* 2015); e o planejamento pedagógico na educação pré-escolar como apoio para os professores (Saccomani, 2018).

A quinta categoria reúne sete investigações sobre a prática pedagógica dos professores em relação à linguagem oral. Este grupo de pesquisas dedicou-se a análises de situações ou contextos desencadeadores da linguagem, estratégias de ensino (Costa, 2014); (Filgueiras, 2016); (Melo, 2018); (Lake; Evangelou, 2019); (Oliveira, 2019); a literatura infantil como mediadora no processo de aprendizagem da linguagem oral (Wajskop, 2017); a ludicidade nas práticas para desenvolver a oralidade (Escarião, 2019).

Por fim, na última categoria identificamos sete pesquisas interessadas na formação de professores voltada à oralidade infantil. Neste grupo, as pesquisas abordam desde a formação inicial até a formação continuada, incluindo intervenções e formação continuada (Piasta *et al.*, 2012); (Marques, 2012); (Strohmer; Mischo, 2015); a função da equipe pedagógica na formação dos professores sobre a linguagem (Kirkby *et al.*, 2018); intervenção para apoiar os professores de Educação Infantil na melhoria da qualidade das interações em sala de aula (Desmottes *et al.*, 2020); (Masson; Bertin, 2021); (Voltmer *et al.*, 2021).

Embora as diferentes categorias identificadas em nossa revisão de literatura apresentem relações, em maior ou menor grau, com o tema central de nossa pesquisa, é importante salientar que os estudos que mais contribuíram para o aprofundamento desta tese estão primordialmente na primeira categoria. Os demais trabalhos foram utilizados no decorrer deste estudo e ajudaram a contextualizar e enriquecer nossa compreensão de uma forma geral. No subitem seguinte, serão apresentadas as pesquisas que se mostraram mais relevantes para nosso estudo, com ênfase nos estudos já mencionados, que constituem a base de nossa análise.

2.2.5 Aproximação dos principais elementos das pesquisas: interação verbal das professoras

A BNCC, define um conjunto de “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017, p. 7).

Dessa forma, no âmbito da Educação Infantil, a BNCC reconhece a importância das experiências para o desenvolvimento de estruturas linguísticas complexas e propõe um avanço ao estabelecer objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente no campo das experiências denominado “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Essa diretriz implica uma mudança de paradigma na concepção do ensino da linguagem oral, com destaque à “intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (Brasil, 2017, p. 38).

A intencionalidade pedagógica - o propósito e a direção conscientes por trás das práticas de ensino - sempre despertou interesse em nossos estudos, especialmente neste, principalmente devido à natureza do objeto em estudo: a linguagem, e mais especificamente, a linguagem oral, que é a base que envolve todos os processos de desenvolvimento humano. Consequentemente, a linguagem oral não apenas se estabelece como objeto de ensino e aprendizagem, mas também como elemento suscetível de organização pedagógica pelos professores.

Portanto, a linguagem oral não é apenas usada como meio para ensinar outros campos de experiências, mas é ela mesma o conteúdo específico de estudo e prática dentro do contexto de aprendizagem. Além disso, a organização da prática pedagógica dos professores está intimamente ligada a esta questão e precisa ser cuidadosamente estruturada para garantir que todas as crianças, independentemente de suas circunstâncias individuais, tenham seus direitos educacionais plenamente atendidos.

Nesta perspectiva, ao nos referirmos à linguagem oral de crianças, estamos nos referindo àquelas cujas linguagens estão em processo de desenvolvimento e precisam ser medidas com intencionalidade pedagógica. Com base nisto, Vygotsky (2009) identifica dois níveis de desenvolvimento que servem para orientar os professores no suporte à linguagem das crianças, partindo do estágio atual em que elas se encontram.

O primeiro é o nível de desenvolvimento real, relacionado às conquistas já realizadas e às habilidades que a criança pode demonstrar de forma independente. Este nível engloba as competências que a criança já desenvolveu e que ela pode realizar sem ajuda. O segundo nível é o de desenvolvimento potencial, que se refere às capacidades ainda em processo de desenvolvimento. Este representa as habilidades e conhecimentos que a criança não pode ainda demonstrar de forma independente, mas é capaz de realizar com a ajuda ou orientação de um adulto ou de colegas mais capacitados. Aqui, a atenção

principal não recai sobre o conhecimento previamente estabelecido, mas sim sobre o que as crianças ainda podem aprender.

É a partir da existência desses dois níveis de desenvolvimento que Vygotsky (2007) define a ZDP como:

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 2007, p. 97).

A ZDP indica o desenvolvimento da criança, marcando as funções que estão em processo de desenvolvimento e que, eventualmente, se consolidam como habilidades firmemente estabelecidas em seu nível de desenvolvimento real.

Neste contexto, incluímos os trabalhos de Bruner (1983, 2006), que por sua vez complementam a proposta de Vygotsky ao propor o *scaffolding* (andaime), como um suporte social no desenvolvimento da linguagem. Esse suporte permite aos professores estabelecerem relações entre o conhecimento existente da criança e novas descobertas.

Segundo Moreira (1999) a teoria de Bruner talvez possa ser resumida em apenas uma de suas frases: “é possível ensinar qualquer assunto, de uma maneira honesta, a qualquer criança em qualquer estágio de desenvolvimento”. Ao dizer isso, o autor esclarece que Bruner não afirmou que qualquer assunto poderia ser ensinado em sua forma final; ao contrário, indicou que é possível ensinar diversos conteúdos, desde que se leve em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento intelectual das crianças.

Partindo dessa ideia, Bruner (2006) destaca a importância do professor como facilitador do desenvolvimento, argumentando que o desenvolvimento intelectual surge da interação consistente e responsiva entre professor e aluno. Neste contexto, ao utilizar estratégias pedagógicas previamente planejadas, os professores podem orientar a aprendizagem das crianças, especialmente em relação à oralidade. Bruner ainda realça a importância da linguagem no ensino.

[...] o ensino é altamente facilitado por meio da linguagem que acaba sendo não apenas o meio de comunicação, mas o instrumento que o estudante pode usar para ordenar o meio ambiente (Moreira *apud* Bruner, 1999, p. 91)

Ao destacar que o ensino é facilitado pela linguagem, reconhece-se a importância do suporte linguístico proporcionado pelos professores nas práticas pedagógicas que valorizam interações verbais de alta qualidade.

Com base nisso, pesquisas, como as realizadas por Dickinson; Porche (2011) (2011) e Piasta; Justice; McGinty; *et al.* (2012) destacam a relevância das técnicas de *scaffolding* (andaimes) para ajudar as crianças a alcançar seu potencial linguístico. Em seus estudos, identificaram que o uso de vocabulário mais elaborado pelos professores contribui para o desenvolvimento da linguagem de crianças em idade pré-escolar.

Outras pesquisas, como por exemplo, Girolametto; Weitzman (2002), Turnbull *et al.* (2009) identificaram várias estratégias responsivas que os professores utilizam na estruturação do desenvolvimento da linguagem das crianças, como escuta ativa, uso de perguntas abertas e valorização das iniciativas das crianças, as quais incluem fornecer expansões e extensões em suas ideias e fazer perguntas cognitivamente desafiadoras.

Nesta perspectiva, em nossa revisão de literatura, identificamos trabalhos que abordam as interações verbais estabelecidas pelos professores, as quais servem como suporte linguístico para o desenvolvimento da linguagem das crianças. Esses estudos foram especialmente relevantes para esta tese, com destaque para aqueles classificados na primeira categoria.

Dentre esses, destacamos o estudo de Weisleder; Fernald (2013), que examinou o impacto da qualidade de fala dirigida por professoras a bebês de famílias de baixo nível socioeconômico, falantes nativos de espanhol, na aquisição de vocabulário e no processamento de linguagem em tempo real aos 19 e 24 meses de idade.

O estudo propõe que a experiência linguística e a habilidade de processamento de linguagem contribuem de maneira independente para o desenvolvimento lexical e sugere que a exposição inicial à linguagem pode aprimorar a capacidade de processamento da fala, influenciando positivamente a aprendizagem de vocabulário. Os resultados indicam que a fala diretamente dirigida aos bebês é importante para o desenvolvimento do vocabulário, contribuindo no processamento da fala atuando como mediador nesta relação.

Outra pesquisa tem se dedicado à análise da fala dirigida às crianças na fase inicial de aprendizagem da linguagem oral. O estudo conduzido por Foursha-Stevenson *et al.* (2017) ressalta o impacto positivo que essa abordagem exerce no desenvolvimento linguístico e comunicativo de crianças muito pequenas. O estudo envolveu dois experimentos: o primeiro expôs crianças de 10 a 21 meses a palavras familiares e novas palavras treinadas em fala dirigida à criança e a adultos; o segundo testou a compreensão de sentenças em crianças de 3 a 6 anos através da mesma modalidade de fala. Os

resultados mostraram que todas as crianças de 10 a 21 meses preferiram a exibição correspondente para palavras familiares. As crianças de 5 e 6 anos se saíram bem em ambas as condições, enquanto as de 3 e 4 anos se destacaram apenas com a fala dirigida à criança.

As descobertas Foursha-Stevenson *et al.* (2017) reforçam que a fala dirigida à criança potencializa o desenvolvimento de habilidades linguísticas específicas (por exemplo, expansão de vocabulário, compreensão sintática) mais efetivamente nos primeiros anos de vida da criança.

A análise das perguntas dos professores e das respostas das crianças durante uma atividade lúdica, conforme realizada pela pesquisa de Tompkins *et al.* (2013), oferece contribuições relevantes para esta tese. Especialmente as perguntas elaboradas pelos professores, que se destacam como elementos-chave para compreender as interações verbais durante esse contexto específico de atividade.

Tompkins *et al.* (2013) tiveram como objetivos principais descrever as perguntas dos professores em quatro níveis de abstração, desde perguntas literais até inferenciais, e examinar as relações entre essas perguntas e as respostas das crianças através de análises sequenciais. O estudo envolveu 39 professores e seis crianças da pré-escola, revelando que 25% das conversas eram perguntas dos professores, equilibradas entre tipos literais e inferenciais. Além disso, associações sequenciais significativas foram encontradas entre o nível de abstração das perguntas dos professores e o nível de abstração das respostas das crianças (por exemplo, as perguntas inferenciais dos professores tendiam a eliciar as respostas inferenciais das crianças). Por fim, descobriram que as questões inferenciais dos professores não estavam relacionadas ao comprimento médio das enunciações das crianças; ou seja, as perguntas mais abstratas dos professores não provocavam falas mais longas das crianças.

A conclusão de Tompkins *et al.* (2013) é de que o ambiente lúdico (brincadeira) é um espaço propício para encorajar as crianças a usar e desenvolver habilidades de linguagem inferencial. Isso sugere que tais atividades não apenas entretêm as crianças, mas também são oportunidades pedagógicas necessárias em que as habilidades cognitivas mais complexas podem ser aprimoradas.

Semelhante à proposta anterior, a pesquisa recente conduzida por Van der Wilt *et al.* (2022) investigou as relações entre o tipo de perguntas feitas pelos professores durante a leitura compartilhada de livros - especificamente, a proporção de perguntas abertas - e

o impacto resultante no vocabulário das crianças, na competência narrativa e na duração média agregada do enunciado.

Os resultados dos estudos de Van der Wilt *et al.* (2022) revelaram que a proporção de perguntas abertas feitas pelos professores durante a leitura compartilhada de livros não apenas influencia o vocabulário das crianças, mas também a sua competência narrativa. As descobertas também indicam relações indiretas que mostram como essas perguntas estão vinculadas à competência linguística das crianças, avaliada pela duração média agregada do enunciado.

A pesquisa de Pinho (2013) buscou compreender a relação entre o diálogo estabelecido entre professoras e crianças e o desenvolvimento da linguagem oral na prática pedagógica da creche. Como procedimentos metodológicos, foram utilizados pesquisa bibliográfica, observações participantes, autoscopias e entrevistas semiestruturadas. Participaram da pesquisa uma turma de Maternal II, com dezoito crianças de dois a três anos e suas duas professoras - exceto no Maternal I, que conta com três professoras por sala.

Pinho (2013) destaca a percepção das professoras sobre a importância das práticas pedagógicas no desenvolvimento da linguagem oral das crianças e a necessidade de comunicação entre crianças e professoras. A autora enfatiza a importância de proporcionar às crianças oportunidades para falar no contexto escolar, incentivando-as a pensar e responder a desafios dialógicos. Além disso, ressalta que as professoras devem aprofundar seus conhecimentos sobre o impacto de suas ações pedagógicas no desenvolvimento da linguagem e do pensamento infantil, criando um espaço comunicativo mais participativo e relevante.

A investigação conduzida por Dickinson *et al.* (2014) avaliou como professores de pré-escola utilizam a linguagem em função da Abordagem Linguística Sistêmica. O estudo se concentrou em como o suporte linguístico oferecido pelos professores influencia a aprendizagem da linguagem oral das crianças, considerando elementos estruturais e funcionais da linguagem. Foram analisadas a linguagem dos professores em duas perspectivas: a estrutural, que aborda o uso de vocabulário e sintaxe complexa, e a funcional, que investiga o uso da linguagem para propósitos reflexivos e conceituais. Essa análise ocorreu durante interações professor-criança (as crianças não eram o foco do estudo) em salas de aula (43), distribuídas em três grupos instrucionais distintos (leitura de livros, instrução de conteúdo em grupo e instrução em pequenos grupos).

Dickinson *et al.* (2014) concluíram que as diferenças na fala do professor estavam associadas ao contexto da sala de aula, no qual os professores enfrentaram dificuldades em ajustar o uso da linguagem durante as intervenções para apoiar a linguagem das crianças. Houve poucas diferenças relacionadas à habilidade pedagógica dos professores ou à condição de intervenção. Além disso, o uso da linguagem durante a leitura de livros foi influenciado pelo tipo de livro escolhido.

O estudo de Dickinson *et al.* (2014) destaca que um dos mecanismos que mais impactam o aprendizado das crianças em sala de aula é a linguagem que os professores utilizam. Portanto, esse estudo ressalta a importância das interações verbais de qualidade, especialmente da linguagem utilizada pelos professores no processo de aprendizado e no desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças.

Nesta perspectiva, ao concentrar-se na qualidade das interações verbais entre professores e crianças, esta tese propôs objetivos semelhantes ao estudo de Chen; De Groot Kim (2014), que investigou a qualidade das conversas interativas entre professores de pré-escola e crianças de três e quatro anos em salas do *Head Start* nos Estados Unidos.

Nesta tese, priorizamos a análise de duas situações específicas: momentos de atividades direcionadas pelas professoras e atividades mais livres (não direcionadas), que serão detalhadas no próximo capítulo. Essa abordagem foi adotada devido à percepção expressa por algumas professoras durante a fase exploratória e permitiu identificar, na organização dos planos de aula, uma diferenciação entre atividades direcionadas e atividades mais livres ou de livre escolha pelas crianças. Essa distinção sugere a possível ausência de intenção pedagógica em atividades mais livres na Educação Infantil.

Dessa forma, o objetivo do estudo de Chen; De Groot Kim (2014) foi avaliar até que ponto as interações verbais das professoras proporcionariam suporte de alta qualidade para as crianças e se os comportamentos linguísticos variariam durante diferentes momentos em sala de aula. Dessa forma, observaram as conversas interativas entre professores e crianças em momentos específicos, como durante o café da manhã, a hora do círculo (atividades coletivas sentadas) e a hora do brincar (atividades de livre escolha).

Chen; De Groot Kim (2014) concentraram-se nessas três atividades específicas porque são habituais em salas de aula da pré-escola, onde os professores interagem frequentemente com as crianças. Descobriram que, nos três momentos especificados - café da manhã, hora do círculo e hora do brincar -, a estratégia “*Be Face to Face*”, centrada na criança, foi a mais utilizada por ambos os professores, especialmente durante

as brincadeiras em pequenos grupos. As interações verbais tendiam a ser unidirecionais, caracterizadas principalmente por falas e questionamentos dos professores que exigiam respostas breves das crianças, proporcionando-lhes poucas oportunidades para se engajar em conversas extensas. Os professores forneciam um *feedback* avaliativo rápido.

O estudo de Chen; De Groot Kim (2014) também revelou que, ao contrário da hora do círculo, o café da manhã, outra atividade com o grande grupo, apresentou menos interações verbais entre professores e crianças. Durante o café da manhã, as conversas dos professores com as crianças tendiam a ser mais simples e concretas, focadas em assuntos rotineiros.

A pesquisa de Chen; De Groot Kim (2014) sugere para estudos futuros a comparação da qualidade das conversas e interações entre professores e crianças. Por isso, nesta tese, nos propomos a analisar as interações verbais entre professoras e crianças, considerando os diferentes contextos já citados. O intuito é compreender como essas interações variam ou são influenciadas pelo contexto em que acontecem, ou seja, se há diferenças nas práticas comunicativas das professoras dependendo do tipo de atividade em que estão engajadas. Isso implica investigar tanto a forma quanto o conteúdo das interações verbais nos dois cenários para identificar possíveis mudanças na abordagem pedagógica.

A pesquisa de Cabell *et al.* (2015) investigou o impacto do desenvolvimento profissional dos professores no uso de estratégias de conversação e seu efeito no vocabulário das crianças no ambiente pré-escolar. Foram delineados dois objetivos principais: primeiro, avaliar como o desenvolvimento profissional influenciava o uso de estratégias pelos professores em conversas com as crianças; segundo, examinar a relação entre o uso dessas estratégias e os avanços no vocabulário das crianças.

Cabell *et al.* (2015) identificaram dois padrões de uso das estratégias pelos professores: um padrão distribuído, com uso de poucas estratégias espalhadas por várias conversas, e um padrão concentrado, com várias estratégias em menos conversas. Os resultados do estudo mostraram que o desenvolvimento profissional fomentou conversas mais interativas e que conversas com maior uso de eliciações e extensões pelo professor estavam associadas a ganhos no vocabulário das crianças, destacando a importância das interações verbais no crescimento da linguagem infantil em contextos pré-escolares.

A pesquisa exploratória de White *et al.* (2015), embora conduzida com bebês - uma faixa etária que precede a idade das crianças abordadas nesta tese -, estabeleceu

relações com este trabalho ao chamar a atenção para a importância de compreender a natureza pedagógica inerente às interações verbais em contextos de sala de aula.

O estudo de White *et al.* (2015) analisou a natureza das interações entre professores e bebês em um centro de educação de alta qualidade na Nova Zelândia, focando nas formas de linguagem utilizadas e seus significados pedagógicos. Os resultados destacaram quatro características principais dessas interações: a combinação de linguagem verbal e não-verbal por parte dos professores aumentava a resposta dos bebês; tanto professores quanto bebês adaptavam suas respostas conforme a linguagem usada pelas professoras.

Em síntese, os resultados do estudo de White *et al.* (2015) proporcionaram uma compreensão das complexas interações verbais entre professores e bebês, destacando a importância de considerar os contextos formais de aprendizado nos quais essas interações ocorreram. Essas descobertas não apenas enriquecem nosso entendimento das interações entre professores e bebês, mas também têm implicações significativas para a prática pedagógica e o desenvolvimento da linguagem oral.

A pesquisa de Justice *et al.* (2018) investigou a melhor maneira de representar a dimensionalidade do ambiente linguístico na Educação Infantil e determinou quais dimensões estão mais fortemente associadas ao desenvolvimento da linguagem das crianças. O trabalho estabelece uma relação com esta pesquisa, especialmente ao abordar a responsividade linguística dos professores e os recursos utilizados para desenvolver a fala durante as interações entre professores e crianças.

O estudo de Justice *et al.* (2018) avaliou o desenvolvimento de habilidades gramaticais e de vocabulário em crianças de pré-escola, examinando o ambiente linguístico das salas através de três dimensões: (1) a responsividade linguística dos professores, (2) recursos de fala que incluem diversidade lexical e complexidade gramatical, e (3) a qualidade geral do ambiente educacional. Com base em uma amostra de 330 crianças de 49 salas, os resultados sublinharam a importância das práticas dos professores que facilitam a comunicação e incentivam conversas extensas, importantes para o desenvolvimento da linguagem oral.

Os resultados destacam a importância da responsividade linguística dos professores da Educação Infantil, especialmente o uso de comportamentos facilitadores da comunicação. O envolvimento das crianças em conversas extensas é um fenômeno

explicitamente facilitado pelos comportamentos dos professores e é extremamente importante para o desenvolvimento da linguagem, especialmente do vocabulário.

A qualidade da linguagem, incluindo a complexidade da sintaxe e a estrutura gramatical das sentenças utilizadas pelos professores, foi objeto de estudo dos pesquisadores Farrow *et al.* (2020), que analisaram a complexidade da sintaxe empregada por professores da Educação Infantil. A pesquisa também explorou as relações entre a sintaxe dos professores e o desenvolvimento do vocabulário das crianças durante três tipos diferentes de atividades em sala de aula: leitura de livros, mensagem matinal e atividades em pequenos grupos.

Na Educação Infantil, a “mensagem matinal”, conforme apresentada pelos autores, geralmente refere-se a uma prática na qual os professores compartilham informações, atividades ou planos do dia com as crianças no início da aula. Essa atividade pode incluir a chegada das crianças na Educação Infantil, contação de histórias, músicas ou qualquer outra atividade que auxilie na preparação das crianças para o dia na Educação Infantil. Como mencionado anteriormente, essas atividades também foram observadas neste trabalho, apresentando-se em nossa análise como “roda de conversa”.

A pesquisa Farrow *et al.* (2020) sugere uma associação clara entre a formação dos professores e o uso de uma sintaxe mais complexa nas salas de aula, indicando que professores com certas características ou formação tendem a empregar estruturas gramaticais mais complexas. No entanto, a complexidade da sintaxe dos professores não se mostrou um fator determinante para a qualidade geral do ambiente de aprendizagem. Ainda assim, foi encontrada uma associação significativa entre a complexidade sintática e o desenvolvimento do vocabulário das crianças, sugerindo que a maneira como os professores estruturam suas sentenças influencia diretamente a capacidade das crianças de compreender e usar a linguagem. Esses resultados ressaltam a importância da sintaxe na contribuição para a qualidade da interação em sala de aula e no apoio ao desenvolvimento linguístico das crianças.

Seguindo uma abordagem semelhante à pesquisa anterior, o estudo longitudinal de Yang *et al.* (2021) analisou os impactos das interações de qualidade entre professores e crianças no desenvolvimento do vocabulário receptivo, propondo identificar se estas interações desempenham um papel preditivo no vocabulário das crianças da Educação Infantil.

Os resultados indicam uma estreita relação entre o desenvolvimento do vocabulário receptivo das crianças nos primeiros anos e a qualidade das interações com os professores. Essas descobertas não apenas confirmam, mas também expandem as conclusões de estudos anteriores, que já haviam identificado a alta qualidade dessas interações como um preditor significativo das mudanças no desenvolvimento do vocabulário receptivo das crianças. Essas características são particularmente evidentes em salas de aula altamente organizadas, onde os professores implementam estratégias significativas e criam atividades lúdicas e atrativas que oferecem às crianças oportunidades de se envolverem em diferentes experiências linguísticas.

Considerando que as pesquisas descritas acima destacam a importância dos professores como suporte no desenvolvimento da oralidade, decidimos investigar como as professoras interagem com crianças nos diferentes momentos da Educação Infantil. Especificamente, analisamos as interações verbais em situações direcionadas pelas professoras e em situações mais livres, com a necessidade de compreender como essas interações verbais variam ou são influenciadas pelo ambiente em que ocorrem.

As pesquisas analisadas destacam a importância das interações verbais e do papel ativo dos professores no desenvolvimento da linguagem oral das crianças em contextos da Educação Infantil. Estudos como os de Dickinson; Porche (2011) e Piasta; Justice; McGinty; *et al.* (2012) que apontam que o uso de um vocabulário mais elaborado e técnicas de suporte pelos professores além de estratégias responsivas, como expansões de ideias e perguntas desafiadoras, também são relevantes no desenvolvimento linguístico (Girolametto e Weitzman, 2002 e Turnbull *et al.*, 2009).

Estudos específicos sobre a fala dirigida à criança, como o de Weisleder e Fernald (2013) e Foursha-Stevenson *et al.* (2017), mostram que a qualidade da fala e o tipo de exposição linguística impactam positivamente o vocabulário e a compreensão sintática das crianças desde os primeiros anos. Esses achados são corroborados por Tompkins *et al.* (2013) e Van der Wilt *et al.* (2022), que revelam como perguntas de diferentes níveis de abstração e proporções de perguntas abertas feitas pelos professores incentivam o desenvolvimento de competências narrativas e vocabulário.

Pesquisas como a de Chen e De Groot Kim (2014) e Cabell *et al.* (2015) destacam a influência do contexto e da rotina nas interações verbais, sugerindo que atividades planejadas e dirigidas pelos professores oferecem oportunidades ricas para interações verbais mais significativas e para o uso de estratégias que promovem o desenvolvimento

linguístico. A qualidade das interações verbais é novamente enfatizada em estudos como o de Justice *et al.* (2018) e Farrow *et al.* (2020), que examinam a importância de uma linguagem complexa e responsiva, enquanto Yang *et al.* (2021) demonstra que interações verbais de alta qualidade são preditores importantes do vocabulário receptivo das crianças.

Esses estudos indicam que o ambiente de interação, a qualidade da linguagem dos professores e a intencionalidade pedagógica são fatores essenciais para o desenvolvimento da linguagem infantil. A análise sugere que um ensino responsivo, ajustado às necessidades e contextos das crianças, oferece suporte fundamental para o aprimoramento da linguagem oral.

Portanto, no capítulo seguinte, detalharemos os procedimentos metodológicos utilizados e os caminhos seguidos na construção deste estudo.

3. METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os aspectos metodológicos que fundamentaram a pesquisa, destacando a abordagem qualitativa adotada para alcançar os objetivos propostos. Inicialmente, apresenta as primeiras aproximações ao campo de estudo, realizadas durante a fase exploratória, seguidas pela descrição do tipo de pesquisa adotado. Além disso, contextualiza o cenário de investigação, incluindo o perfil das Unidades de Educação Infantil (UEI) e das professoras participantes, e descreve a condução do estudo. Dessa forma, oferece uma visão mais ampla e sistemática do percurso metodológico, permitindo compreender as etapas e os procedimentos que orientaram a geração e a análise dos dados.

3.1 Abordagem da pesquisa

As pesquisas em educação com abordagem qualitativa representam um campo dinâmico e em constante evolução, especialmente quando se aprofundam no âmago do contexto educacional. Isso se destaca quando os estudos se dedicam a questões mais específicas e práticas, incluindo a análise de situações reais encontradas nas salas de aula, nas práticas pedagógicas e na formação dos professores.

Diante desse contexto, se faz necessário retomar a problemática previamente apresentada, a qual orientou a pesquisa e se consolidou na análise das estratégias de interação verbal das professoras, em diferentes situações em contextos estruturados que fazem parte da rotina da Educação Infantil. Assim, o escopo dessa pesquisa objetivou responder à seguinte questão: *as estratégias de interação verbal das professoras do maternal I e II estão relacionadas com suas compreensões sobre a oralidade infantil e com a intencionalidade pedagógica das situações em que essas interações ocorrem, nos diferentes tempos e espaços do cotidiano da Educação Infantil?*

A pergunta, orientada a partir da fase exploratória da pesquisa e dos estudos realizados nos grupos de pesquisa aos quais estamos vinculados, emerge por considerarmos que a linguagem oral das crianças se desenvolve por meio das interações verbais, enquanto reconhecemos que as funções humanas não surgem espontaneamente, mas são afetadas pela influência das interações sociais. Por isso, o objetivo desta pesquisa é *“compreender se e como as estratégias de interação verbal adotadas pelas professoras*

do maternal I e II são orientadas por suas compreensões sobre a oralidade infantil e afetadas pelas situações em que essas interações ocorrem nos diferentes tempos e espaços do cotidiano da Educação Infantil”.

Diante disso, adotamos a perspectiva qualitativa para contemplar os objetivos propostos, uma vez que o ponto central da pesquisa qualitativa é “compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto” (Sampieri *et al.*, 2013, p. 376).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Lüdke; André (1986) sustentam a ideia de que a pesquisa qualitativa possibilita a obtenção de dados descritivos enriquecedores, dada a sua abordagem de “um plano aberto e flexível, focado em uma realidade complexa e contextualizada” (Ludke; André, 1986, p. 18). Por essa razão, quando utilizamos este tipo de abordagem, segundo os autores Bogdan; Biklen (1994), “os dados recolhidos são considerados qualitativos, ou seja, ricos em pormenores descritivos sobre pessoas, locais e conversas” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16). O que requer uma análise cuidadosa dos participantes da pesquisa, considerando não apenas o que dizem, mas também suas ações, atitudes, saberes e conhecimentos. Ademais, a pesquisa qualitativa exige do pesquisador não apenas habilidades de análise, mas também a sensibilidade para captar a perspectiva genuína dos participantes, sem depender de um modelo predefinido como ponto de partida. Essa abordagem flexível e aberta possibilita uma compreensão mais profunda e rica dos fenômenos investigados, permitindo que as nuances e complexidades se revelem durante o processo de pesquisa.

Na mesma direção, Minayo (2009) ressalta que “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2009, p. 21).

Por fim, buscou-se, por meio desta abordagem qualitativa de pesquisa e de técnicas e instrumentos apropriados, construir uma base abrangente de dados descritivos no contexto natural dos participantes.

3.2 Estudo de campo

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa de campo. Para Gonsalves (2001) e Gil (2017), na pesquisa de campo o pesquisador vai ao encontro da população para obter

a informação de forma direta e imerge na realidade pesquisada, buscando com isso, conhecer os costumes e as regras que regem o grupo.

Quanto a esse tipo de pesquisa, Gil (2017) enfatiza a importância de que o pesquisador realize pessoalmente a maior parte do trabalho em determinado tipo de pesquisa, para obter experiências diretamente da situação de estudo. O autor enfatiza a importância da imersão pessoal do pesquisador, pois isso permite uma compreensão mais aprofundada e uma conexão direta com os elementos investigados.

Dessa forma, com a finalidade de estabelecer uma relação entre a perspectiva adotada e objetivando alcançar resultados mais consistentes quanto ao objeto de pesquisa, propõe a Pesquisa de Campo, que, conforme Gonsalves (2001):

Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o investigador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas (Gonsalves, 2001, p. 67).

Considerando isso, a imersão no campo de pesquisa consistiu em buscar informações e conhecimentos relacionados ao problema proposto, com a finalidade de encontrar respostas para as questões de pesquisa. Nesse sentido, adotamos cuidadosamente procedimentos metodológicos em conformidade com a abordagem de investigação que planejamos realizar, assegurando a possibilidade de uma análise aprofundada dos elementos em questão.

Contudo, a pesquisa de campo, segundo Gil (2017), apresenta suas vantagens e desvantagens. Dentre as vantagens, destaca-se a maior fidedignidade, pois é conduzida no mesmo local onde ocorre o fenômeno e conta com maior participação por parte do pesquisador. No entanto, entre as desvantagens, está a questão do tempo, pois geralmente demanda mais tempo em relação aos outros tipos de pesquisa, além da necessidade de presença direta do pesquisador. Outro possível obstáculo é a subjetividade, uma vez que o próprio pesquisador interpreta os dados.

3.2.1 Contextualização da Educação Infantil como campo de abrangência da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma rede municipal de ensino que pertence à mesorregião do Oeste Potiguar no estado do Rio Grande do Norte e que atende a etapa da Educação Básica - Educação Infantil.

De acordo com a Resolução N° 01/2017 - CME, de 16 de março de 2017, publicada nos documentos oficiais do município, até a última década do século XX, a Educação Infantil no município era de caráter assistencial e estava sob a responsabilidade da Secretaria de Ação Social. A promulgação da LDB em 1996, que tornou obrigatório para os municípios assumirem a responsabilidade pela oferta de Educação Infantil, proporcionou um dos primeiros avanços para essa etapa de ensino. Gradualmente, entre os anos de 1999 e 2002, a Educação Infantil do município começou a ganhar uma nova configuração para atender à demanda crescente. Assim, passou a se integrar como a primeira etapa da Educação Básica e, portanto, ficou sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação.

Atualmente, a rede municipal de ensino é composta por 38 UEIs, das quais 36 estão localizadas na zona urbana e duas na zona rural. Além disso, a Educação Infantil é ofertada em 14 escolas urbanas e 24 escolas rurais. Entre as UEIs urbanas, 11 atendem em horário integral, oferecendo atendimento matutino e vespertino para diferentes grupos de crianças, enquanto 27 atendem em horário parcial. Quatro UEIs também oferecem atendimento integral para o berçário. A partir de 2023, uma das UEI passou a atender em tempo integral todas as turmas da Educação Infantil.

Conforme a resolução mencionada acima, o atendimento da Educação Infantil municipal varia entre tempo integral e parcial, dependendo das características da comunidade local, da demanda e das condições infra estruturais de cada espaço físico. Além disso, quanto à estrutura das UEIs, a mesma resolução destaca que 17 possuem prédios próprios e, dentre estes, 14 estão adequadamente equipados para o funcionamento de creches e pré-escolas.

O atendimento é realizado em creches e pré-escolas, com a formação das turmas seguindo a faixa etária das crianças, conforme abaixo.

Quadro 2 - Atendimento à Educação Infantil

Educação Infantil	Turmas	Faixa etária das crianças
Creche	Berçário	6 meses a 1 ano e 11 meses
	Maternal I	2 anos a 2 anos e 11 meses
	Maternal II	3 anos a 3 anos e 11 meses
Pré-escola	Infantil I	4 anos a 4 anos e 11 meses
	Infantil II	5 anos a 5 anos e 11 meses
Tempo integral	Recebe crianças a partir de 8 meses até 3 anos e 11 meses, aproximadamente.	

Elaborado pela autora (2024), de acordo com a Resolução Municipal N° 01/2017 - CME, de 16/03/2017

Segundo a Portaria nº 198, divulgada em 12 de dezembro de 2022, no documento oficial do município, a Educação Infantil é orientada a estruturar as turmas nos períodos matutino e vespertino. O limite estabelecido é de oito crianças por professora no berçário, 16 crianças por professora até o grupo do maternal II e 25 e crianças por professora para o Infantil II, com crianças até 5 anos completos ou a completar até 31/03/2023.

De acordo com o relato das equipes gestoras e das professoras das UEIs com as quais tivemos contato, as professoras não têm auxiliar de sala, apenas recebem estagiários para auxiliar as crianças que apresentam laudo médico.

A Política de Educação Pública Municipal do Rio Grande do Norte está baseada nas orientações delineadas no Plano Municipal de Educação do decênio (2015-2025) e pela Lei de Responsabilidade Educacional (LRE). O Mapa Educacional, atualmente, é o plano que estabelece todas as atividades anuais da rede de ensino da Educação Infantil e das Escolas, abrangendo três aspectos, a saber: pedagógicos, administrativos e financeiros. Essa abordagem foi estabelecida por meio da LRE nº 2.717, datada de 27 de dezembro de 2010. Esse recurso serve como um guia para o planejamento, monitoramento e avaliação das atividades, metas e resultados de todas as escolas da rede municipal de ensino.

A LRE tem como propósito promover a qualidade do ensino no âmbito municipal. Com o intuito de alcançar essa meta, a legislação também estabeleceu a exigência de que todas as UEIs e escolas do município adquiram e implementem o Mapa Educacional em suas práticas.

Contudo, a Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação, no que se refere ao aspecto pedagógico, destaca a necessidade que o planejamento das atividades seja realizado em toda a rede de ensino. Dessa forma, no âmbito das atividades diárias, há orientações para que todos os professores elaborem seus planos de aula. Os planejamentos das professoras são realizados com base no Mapa Educacional, uma ou duas vezes no mês, e ocorrem nos dias de extrarregência.

As atividades de extrarregência são organizadas de acordo com o calendário estabelecido pela Secretaria Municipal. Geralmente, esses encontros ocorrem aos sábados e são considerados dias letivos, integrando a carga horária das professoras, supervisoras e diretoras. Nesses momentos, as gestoras e as professoras se reúnem e no coletivo planejam as atividades para o mês, a partir dos temas abordados no Mapa Educacional.

Além disso, em alguns dias de extrarregência são realizados estudos e formação das professoras.

A hora de atividade das professoras para organizar os planos de aula geralmente não ocorre nas instalações das UEIs. As professoras têm a opção entre planejar em local externo à instituição ou estar em sala de aula. Essa organização está relacionada ao regime de trabalho das professoras, a organização de cada UEI, e ao próprio sistema de ensino do município.

3.3 Primeiras aproximações no campo da pesquisa

Esta seção descreve a fase exploratória da pesquisa, que foi fundamental para compreender as dinâmicas do contexto investigado, especialmente no que se refere à linguagem oral no cotidiano da Educação Infantil. A partir de inserções em campo, buscou-se identificar como as professoras interagem verbalmente com as crianças e verificar a aplicabilidade dos instrumentos de pesquisa. Essa etapa também possibilitou uma aproximação inicial com os sujeitos e os ambientes envolvidos, além de levantar informações preliminares que contribuíram para ajustar os métodos, delimitar o problema de pesquisa e refinar os objetivos da investigação, assegurando maior consistência nas etapas subsequentes.

3.3.1 Fase exploratória do objeto de pesquisa

A Educação Infantil representa a base sobre a qual o desenvolvimento intelectual, emocional e social das crianças é construído. Neste contexto, a linguagem oral emerge como um componente central, influenciando não apenas a comunicação, mas também a forma como as crianças compreendem e interagem com o mundo ao seu redor.

Hart; Risley (1995) destacam que a quantidade e a qualidade das palavras que as crianças ouvem nos primeiros anos têm um impacto profundo em seu desenvolvimento linguístico e intelectual. De forma complementar, Shonkoff; Phillips (2000) enfatizam que as interações precoces influenciam o desenvolvimento cerebral e a competência social das crianças. Essas interações verbais, que ocorrem nas creches entre professoras e crianças, são especialmente relevantes durante os primeiros anos de vida, quando o cérebro é mais receptivo às experiências linguísticas.

Reconhecendo a importância dessas interações tornou-se relevante explorar a presença e a qualidade da linguagem oral no cotidiano dessa etapa de ensino. Considerando que, em uma pesquisa, tão importante quanto a definição do objeto é a definição do problema de pesquisa e dos procedimentos metodológicos, a inserção no campo de estudo, antes de iniciar a pesquisa propriamente dita, teve como objetivo identificar de que modo a linguagem oral está inserida no cotidiano das crianças. O intuito foi verificar se e como as professoras interagem verbalmente com as crianças. Ao mesmo tempo, essa fase nos permitiu verificar a aplicabilidade dos instrumentos de pesquisa.

Além disso, a aproximação do campo de estudo se tornou fundamental, principalmente pela importância de conhecer a rede de ensino municipal onde a pesquisa foi realizada. Desta forma, inicialmente, solicitamos a autorização à Secretaria Municipal de Educação (vide Anexo 1). Em colaboração com a equipe da secretaria, realizamos um levantamento para identificar quais UEIs da rede ofereciam atendimento para as turmas de maternal I e II, bem como o número de turmas e o quadro de professores. Com base nessas informações, realizamos visitas e solicitamos à equipe gestora e pedagógica a autorização para realizar as primeiras observações, que foram conduzidas em duas unidades.

As participantes foram seis professoras que atuavam com as turmas do maternal I e II e as inserções ocorreram em duas etapas. A primeira etapa refere-se à observação do objeto no campo da pesquisa, e a segunda etapa à validação dos instrumentos da pesquisa, que ocorreram em momentos diferentes, conforme descrito no Quadro 3 abaixo.

Quadro 3 - Etapas da fase exploratória

Etapas da fase exploratória	Encaminhamentos	Instrumentos
1ª Etapa: Observação do objeto no campo de pesquisa (sondagem do objeto de pesquisa - linguagem oral das crianças)	1º Momento: acompanhamento e observação do cotidiano das crianças, nos espaços e tempo da Educação Infantil; 2º Momento: acompanhamento do planejamento das professoras.	Roteiro de observação: 1ª dimensão: o cotidiano das crianças; 2ª dimensão: o planejamento das professoras;
		Diário de campo
2ª Etapa: Validação dos instrumentos da pesquisa	1º Momento: Observação das estratégias de interação das professoras 2º Momento: testagem do questionário 3º Momento: testagem da entrevista	Observação
		Diário de campo
		Questionário para as professoras
		Entrevista com as professoras

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Como descrito no Quadro 3, a primeira etapa da fase exploratória foi realizada em dois momentos: No primeiro momento, realizamos a sondagem do objeto de pesquisa no campo de estudo, no qual acompanhamos e observamos o cotidiano das crianças na turma do maternal II nos diferentes tempos e espaços da Educação Infantil. No segundo momento, acompanhamos o planejamento das professoras. Para tanto, foi utilizado um roteiro de observação composto por duas dimensões (vide Apêndice 3 - 1ª dimensão: o cotidiano das crianças e 2ª dimensão: o planejamento das professoras) e um diário de campo para anotações.

A segunda etapa foi referente à validação dos instrumentos de pesquisa, na qual foram testados três instrumentos em momentos diferentes. No primeiro momento, observamos as estratégias de interação verbal, utilizando um contexto de observação baseado no apêndice do artigo intitulado “*Responsiveness of Child Care Providers in Interactions With Toddlers and Preschoolers*”, dos autores Girolametto e Weitzman (2000) - que serviu de inspiração para caracterizar as estratégias de interação verbal das professoras - juntamente com um diário de campo para registrar os momentos e as características em que as interações ocorreram.

De modo mais específico, o instrumento referido não foi utilizado em sua totalidade nem para sua finalidade específica. Em vez disso, utilizamos alguns conceitos das estratégias de interação como guia para observar e caracterizar as interações verbais adotadas pelas professoras. Portanto, sempre que necessário, usaremos o termo guia de caracterização das estratégias de interação verbal, para nos referirmos às estratégias de interação verbal adotadas no instrumento original.

As observações das estratégias ocorreram nos diferentes tempos e espaços do cotidiano das turmas do maternal I e II, em momentos de atividades direcionadas pelas professoras, como durante a roda de conversa, e em momentos de atividades mais livres (não direcionadas), como a acolhida das crianças e durante a alimentação e cuidados básicos.

O segundo instrumento testado foi um questionário para professoras, composto por duas seções. A primeira parte aborda informações pessoais e profissionais, enquanto a segunda concentra-se em aspectos mais gerais relacionados ao trabalho pedagógico para desenvolver a linguagem oral.

O questionário foi enviado e respondido via formulário do *Google Forms*® (vide Apêndice 4). Em seguida, testamos o terceiro instrumento, a entrevista com as

professoras. As entrevistas foram agendadas, conforme a disponibilidade das professoras, e ocorreram no período noturno, de forma individual. O protocolo de entrevista foi realizado via *Google Meet* e teve duração de, no máximo, 30 minutos (vide Apêndice 5).

As inserções de observação incluíram também conversas individuais e informais com as diretoras e supervisoras pedagógicas sobre a organização das UEIs (estrutura e o funcionamento) e sobre o planejamento das professoras (mapa educacional).

Neste íterim, acompanhamos o trabalho pedagógico em sala de aula de quatro professoras do maternal II. As observações ocorreram durante dois dias consecutivos: duas professoras no período matutino e duas no período vespertino, no qual o protocolo de observação foi testado. Além disso, acompanhamos a organização do plano de aula semanal de duas professoras e testamos o questionário com as mesmas.

Adicionalmente, foram incluídas duas professoras do maternal I do período vespertino, que participaram da testagem da entrevista, em horário noturno e de forma *online*. Também foi possível acompanhar o planejamento mensal de duas UEIs que foi conduzido de forma coletiva no dia de extrarregência.

Durante a fase exploratória, validamos todos os procedimentos e instrumentos de pesquisa com as participantes. É importante destacar que foram necessários ajustes pontuais nos instrumentos, o que demandou adaptações e melhorias na construção dos textos.

Inicialmente, as entrevistas estavam organizadas para serem realizadas durante a hora atividade das professoras, no entanto, devido a organização da rede municipal de ensino, as professoras planejam suas aulas fora das UEIs, por esse motivo as entrevistas foram realizadas em formato *online*. Além disso, ajustamos as perguntas das entrevistas, pois algumas eram semelhantes e por vezes ocorria uma fuga do tema a ser indagado. Por esse motivo, organizamos em tópicos, e para cada tópico elaboramos uma pergunta.

É importante destacar que a elaboração dos instrumentos de pesquisa se tornou necessária devido, em grande parte, à natureza relativamente recente do objeto de investigação em nosso país. Durante a revisão de literatura, não encontramos instrumentos previamente desenvolvidos que tivessem relação com os objetivos da pesquisa, o que exigiu a elaboração de instrumentos específicos para o estudo em questão e sua testagem em campo.

Além disso, durante as observações, nossa proposta inicial era gravar os momentos de interação verbal entre as professoras e as crianças, assim como entre as

próprias crianças. No entanto, a ausência de uma equipe de apoio dedicada às gravações e a qualidade insatisfatória dos pequenos episódios que conseguimos testar impossibilitaram sua utilização como instrumento de coleta de dados. Por essa razão, optamos por manter apenas os registros das observações no diário de campo.

Vale destacar que os dados coletados na fase exploratória não foram incorporados à pesquisa, mas apenas relatados neste capítulo. Ademais, enfatizamos que as observações não seguiram estritamente o roteiro de observação, mas sim, de acordo com a organização de cada UEI, principalmente, do encaminhamento de cada turma observada.

O Quadro 4 a seguir sintetiza a organização do cotidiano das UEIs observadas de modo geral. No entanto, destacamos que cada unidade possui especificidades, considerando critérios específicos para atender às necessidades e características de cada turma. Abaixo, o quadro com a descrição das UEIs que foram objeto de observação durante a fase exploratória.

Quadro 4 - Organização do cotidiano das Unidades de Educação Infantil observadas

Organização do cotidiano das UEIs (período matutino)						
Acolhida das crianças	Atividade pedagógica direcionada	Alimentação e cuidados básicos	Atividade pedagógica direcionada	Alimentação e cuidados básicos	Atividade pedagógica direcionada	Despedida das crianças
07:00 - 07:30	07:30 - 08:00 roda de conversa	08:00 - 08:30 1º lanche e higienização	08:30 - 09:30 1ª atividade direcionada	10:00 - 10:30 2º lanche e higienização	10:30 - 11:00 2ª atividade direcionada	11:00 as crianças estão liberadas
Organização do cotidiano das UEIs (período vespertino)						
Acolhida das crianças	Atividade pedagógica direcionada	Alimentação e cuidados básicos	Atividade pedagógica direcionada	Alimentação e cuidados básicos	Atividade pedagógica direcionada	Despedida das crianças
13:00 - 13:30	13:30 - 14:00 roda de conversa	14:00 - 14:30 1º lanche e higienização	14:30 - 15:30 1ª atividade direcionada	16:00 - 16:30 2º lanche e higienização	16:30 - 17:00 2ª atividade direcionada	17:00 as crianças estão liberadas

Fonte: Elaborado com base nas observações e nos planos de aula das professoras (2023)

Abaixo, são expostas as duas dimensões observadas, seguidas pela descrição dos aspectos considerados gerais e que foram identificados como comuns tanto na organização do cotidiano da Educação Infantil quanto na organização do trabalho pedagógico das professoras.

1ª Dimensão: cotidiano das crianças do maternal II

As crianças costumam permanecer nas UEIs por quatro horas diárias. Quando as crianças chegam, os responsáveis as encaminham até a sala de aula (sala de referência) e enquanto são acolhidas, informam brevemente para as professoras alguma particularidade ocorrida, caso haja. Enquanto aguardam até que todas cheguem, as crianças brincam com os brinquedos disponibilizados pelas professoras.

Até o horário do primeiro lanche, as crianças costumam brincar na sala ou em suas próprias carteiras, as quais estão organizadas em pequenos grupos de crianças, e uma vez por semana, conforme cronograma de cada UEI, as crianças brincam no parquinho interno. Além disso, as crianças do período matutino fazem passeio pela área externa, no início da manhã, para terem contato com a natureza, já as crianças do período vespertino fazem esse contato no final do dia.

No horário dos lanches, as professoras encaminham as crianças para fazerem a higienização das mãos e, em seguida, são direcionadas até o refeitório, geralmente localizado no *hall* das UEIs. Os pratos com o lanche são entregues às crianças pelas professoras, pelas auxiliares (estagiários) e, às vezes, por outros profissionais da unidade, como, por exemplo, as merendeiras, que auxiliam na alimentação.

As atividades direcionadas são planejadas para acontecer após o primeiro lanche das crianças. São consideradas atividades pedagógicas direcionadas aquelas que estão registradas nos planos de aulas das professoras e têm objetivos de aprendizagem. Em contrapartida, as atividades consideradas mais livres ou de livre escolha (nem sempre direcionadas pelas professoras) são aquelas que constam no plano de aula, mas nem sempre têm objetivos específicos de aprendizagem. No entanto, essas atividades fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, incluindo desde a recepção das crianças, a higienização, a alimentação, a roda de conversa de tema livre e outras atividades adicionais que possam surgir ao longo do período.

Em algumas turmas, por exemplo, o momento do círculo - que consiste nas rodas de conversa organizadas pelas professoras para interagir com as crianças - consta no plano de aula com objetivos específicos, enquanto em outras turmas, esse momento está presente no plano de aula, apenas como parte da rotina das crianças. Por esse motivo, utilizamos os termos roda de conversa de tema livre para referir aos momentos de rotina, que inclui conversas sobre o final de semana, por exemplo, e os termos roda de conversa tematizados para referir as atividades pedagógicas, conforme identificamos nos planos de aula das professoras.

Após a primeira atividade direcionada, as crianças fazem novamente a higienização das mãos e se dirigem até o refeitório para o segundo lanche. Em seguida, ao retornar para a sala de aula (sala de referência), se organizam para realizar a segunda atividade pedagógica direcionada. No final da aula, na saída das crianças, as professoras costumam conversar com os responsáveis sobre alguma situação que ocorreu durante o período.

a) *Brincadeiras*

As crianças costumam brincar antes do primeiro lanche. Geralmente, os brinquedos disponíveis para esses momentos são carrinhos, bonecas, pecinhas de encaixe, massa de modelar, entre outros. As professoras disponibilizam os mesmos brinquedos para todas as crianças. Os brinquedos ficam armazenados no balcão da sala e são entregues conforme as crianças chegam.

Uma vez por semana, as crianças têm a oportunidade de brincar no parquinho interno e na área externa da UEI. Durante esses momentos, as crianças costumam brincar livremente. Às vezes, as professoras disponibilizam alguns brinquedos para enriquecer a experiência de brincadeira.

As brincadeiras são organizadas tanto pelas crianças quanto pelas professoras. Às vezes as brincadeiras são em sala de aula e em outros momentos na área externa da UEI. Normalmente, as crianças se organizam em pares ou pequenos grupos, considerando que algumas preferem brincar sozinhas. Cada grupo apresenta interesses diferentes, que duram pouco tempo; conforme o interesse individual de cada criança, os grupos se desconstroem e reconstroem. Enquanto as professoras disponibilizam os brinquedos, as crianças logo começam a construir cenários imaginários; outras preferem correr, se esconder, pular e gritar. Frequentemente, são elas que dão início às atividades de maneira espontânea.

Durante as situações de brincadeira, as crianças interagem de diversas formas. As interações envolvem desde compartilhar brinquedos, negociar regras ou até mesmo colaborar na brincadeira. As professoras costumam participar das brincadeiras; geralmente, elas se juntam a um grupo de crianças para uma atividade específica e atuam como parceiras nas situações de brincadeira. Oferecem orientações sempre que necessário, auxiliam na resolução de conflitos e incentivam a exploração criativa.

b) *Linguagem oral das crianças*

As interações verbais ocorrem em diversos momentos de convivência entre as professoras e as crianças. Esses contatos geralmente acontecem de maneira espontânea, motivados tanto pela necessidade de comunicação por parte do professor quanto pela iniciativa da criança em se expressar.

As professoras utilizam uma linguagem acessível e não empregam linguagem infantilizada. Algumas planejam atividades específicas com o objetivo de desenvolver a linguagem oral, como por exemplo, realizar rodas de conversa com as crianças. Nessas ocasiões, organizam as crianças em círculos, sentadas no chão, para discutirem sobre o que fizeram no final de semana ou no dia anterior. Geralmente, as professoras fazem perguntas, oferecem oportunidades para as crianças falarem e ouvirem seus colegas, expressarem suas ideias e auxiliam na ampliação do vocabulário e na capacidade de se expressarem de forma clara.

Em uma das turmas, identificamos que ocorriam mais interação verbal por parte da professora com as crianças durante as atividades pedagógicas direcionadas e nas situações de brincadeira livres. Em outra turma, notamos que o espaço em que as interações eram mais frequentes era o refeitório, especialmente durante o momento da alimentação das crianças. Durante esses momentos, as crianças interagiam mais com as professoras e com as professoras de outras turmas, entre elas e também com outros profissionais que fazem parte do quadro da UEI.

Ao observarmos um momento de interação livre entre as crianças durante uma brincadeira de construção com peças de encaixe, identificamos várias situações de interação verbal entre elas. Durante a brincadeira, as crianças compartilharam suas estratégias de montagem, nomeando o que estavam construindo e entre elas conversavam sobre a melhor forma de construir. A pronúncia das palavras variava de acordo com o nível de desenvolvimento linguístico de cada criança, algumas crianças pronunciavam as palavras de forma correta, outras apresentavam dificuldade e outras falavam muito pouco. Embora a linguagem oral fosse predominante, notamos que em certos momentos algumas crianças recorriam mais a gestos para apoiar suas expressões e ações práticas para interagir. Por exemplo, apontavam o dedo, tocavam na professora ou recorriam ao choro para chamar a atenção das professoras.

c) Corpo, movimento e cuidados básicos

As crianças são incentivadas a lavar as mãos antes das refeições e após usar o banheiro. As professoras organizam as crianças em fila e orientam sobre a importância

dessa prática para a saúde. As crianças demonstram progressos em relação aos cuidados pessoais. Muitas delas conseguem realizar tarefas básicas de higiene, como lavar as mãos e se vestir sozinhas. Em algumas situações mais complexas, como amarrar cadarços, ainda requerem auxílio das professoras.

Durante a higienização, enquanto estão na fila, as professoras utilizam músicas para ensinar sobre a importância da higiene antes das refeições e após o uso do banheiro. Durante as refeições, as professoras constantemente auxiliavam as crianças, criando momentos agradáveis e de apoio para as crianças desenvolverem suas habilidades com autonomia. Muitas delas conseguem se alimentar de forma independente, utilizando talheres e copos, embora algumas ainda necessitem de incentivo para se alimentar, já que ocasionalmente recusam a comida.

d) Organização dos tempos e espaços

No que se refere a organização em sala de aula, geralmente as mesinhas estão dispostas uma ao lado da outra formando um círculo. Os materiais e recursos não estão dispostos de forma acessível e estratégica. Os livros, brinquedos educativos, jogos, e materiais pedagógicos ficam armazenados no armário da sala e conforme o trabalho desenvolvido pelas professoras, esses materiais são entregues às crianças.

Quanto à organização do cotidiano em sala de aula, parece haver uma distribuição equilibrada das atividades durante o dia. A transição entre as atividades é bem definida, proporcionando uma ideia de continuidade sobre as temáticas abordadas. O cotidiano das turmas observadas contempla momentos de brincadeiras livres, atividades pedagógicas direcionadas, rodas de conversas, interações, momentos de higiene e alimentação.

2º Dimensão: planejamento das professoras

O planejamento mensal das professoras ocorre nos dias de extrarregência. O Mapa Educacional define as atividades ao longo do ano. Mensalmente, cada UEI realiza uma reunião de planejamento coletivo, conforme o calendário proposto pela Secretaria Municipal.

Durante a reunião, a professora de cada turma, juntamente com a diretora e supervisora pedagógica, discutem e organizam as atividades pedagógicas que serão realizadas no mês. Geralmente as temáticas selecionadas são trabalhadas mensalmente, desenvolvidas em todas as turmas, e alinhadas com os temas estabelecidos no Mapa Educacional.

A partir do planejamento mensal, as professoras que atendem o mesmo nível de ensino se organizam para planejar os planos de aulas de acordo com a especificidade da sua turma. Embora os temas estejam pré-definidos no Mapa Educacional, cada UEI tem flexibilidade para trabalhar outras temáticas adicionais, de acordo com as necessidades das crianças.

De acordo com o relato das professoras, a avaliação do desenvolvimento da linguagem oral das crianças é realizada diariamente por meio da observação e participação em atividades e dos avanços individuais.

3.3.2 Aproximação do problema de pesquisa

Ao longo da fase exploratória, buscamos não apenas compreender como a linguagem oral está inserida no cotidiano da Educação Infantil, mas também verificar “se e como” as professoras estabeleciam interação verbal com as crianças. Essa primeira aproximação com o campo de pesquisa foi de extrema importância para compreender o contexto e as dinâmicas das interações verbais entre professoras e crianças, além de identificar elementos que mereciam atenção específica. Esse processo permitiu observar o ambiente antes da coleta de dados, levantando informações preliminares para definir com mais precisão o problema de pesquisa e ajustar a metodologia.

A observação direta permitiu identificar práticas e desafios que, embora comuns, muitas vezes passam despercebidos no cotidiano da Educação Infantil. Isso se revelou como uma oportunidade para conscientizar sobre a importância das interações verbais intencionais e os aspectos que podem ser aprimorados pedagogicamente para potencializar o desenvolvimento da linguagem oral infantil.

Essas observações também trouxeram à tona a necessidade de sensibilizar as professoras sobre o impacto que suas práticas de interação verbal podem ter no desenvolvimento da linguagem oral das crianças e de incentivá-las a refletir sobre a intencionalidade pedagógica dessas interações. Tornar as professoras conscientes de como suas palavras e a forma como interagem verbalmente influenciam no aprendizado e no desenvolvimento da linguagem infantil é um avanço, pois essa conscientização permite aprimorar a qualidade das interações verbais.

Contudo, durante essas inserções no campo de estudo, percebemos que as interações verbais entre professoras e crianças frequentemente assumem um caráter

automático, com respostas padronizadas, como “sim”, “que lindo” ou “vai lá tentar de novo”. Essa automatização pode ser atribuída, em parte, a alguns fatores relacionados à organização do ambiente escolar, como a alta demanda de trabalho e a necessidade das professoras realizarem várias tarefas ao mesmo tempo, controladas pelo tempo e pela atenção que podem ser dedicadas a cada criança. Em muitas salas, as professoras não possuem auxiliares, ou, quando possuem, estão disponíveis para atender crianças com laudo médico. Esse contexto dificulta que a professora se aproxime e interaja de maneira significativa com cada criança, levando-a a responder de forma breve e repetitiva, apenas para manter o controle do grupo e atender as necessidades mais imediatas. Além disso, a configuração física do espaço escolar pode interferir nas interações. Salas pequenas ou com uma disposição de móveis que restringe a mobilidade dificultam o contato mais próximo entre professora e criança. Esse aspecto do ambiente limita a capacidade da professora de estabelecer interações diretas e individualizadas, pois o espaço não favorece deslocamentos e aproximações mais frequentes.

Notamos também que o momento da acolhida das crianças é estruturado de maneira diferente em cada UEI: algumas famílias deixam as crianças no portão, confiando no ambiente escolar para dar continuidade ao acolhimento, enquanto outras as acompanham até a sala de referência, permanecendo ao lado delas até que a professora indique a necessidade de saída. Para as professoras, essa variabilidade exige uma flexibilidade que vai além da prática pedagógica comum, demandando sensibilidade para lidar com cada caso, particularmente ao dar atenção aos responsáveis, o que muitas vezes restringe o tempo disponível para que ela possa responder de maneira mais pessoal às necessidades das crianças. Esse aspecto mostrou-se especialmente relevante para o planejamento da pesquisa, pois evidenciou como a estrutura e a dinâmica do ambiente escolar, influenciadas pelo modelo de acolhida adotado, podem impactar diretamente a qualidade e a quantidade das interações verbais entre as professoras e crianças.

Identificamos outros desafios relacionados às interações, como as dificuldades das professoras em compreender a linguagem oral das crianças, o que estão tentando falar e como se falam. Além disso, os professores reconhecem os problemas relacionados à oralidade especialmente quando se deparam com crianças com que apresentam dificuldade na fala, relatando que não estão suficientemente preparadas para auxiliar as crianças nessas condições, e em conduzir adequadamente essas situações.

Diante disso, as professoras atribuíram tais circunstâncias a desafios inerentes ao processo de desenvolvimento das crianças e/ou a questões mais complexas que ultrapassam sua atuação como professoras. Em suas percepções, consideram que o processo de desenvolvimento da linguagem oral é diferente para cada criança, em que algumas podem demandar mais tempo para iniciar a fala, enquanto outras desenvolvem a oralidade com mais facilidade. Esse entendimento sugere que as professoras reconhecem a importância da oralidade infantil; contudo, talvez não estejam plenamente cientes do impacto que o seu trabalho desempenha no desenvolvimento da linguagem oral. Com isso, pode haver uma subestimação do papel que desempenham por talvez desconhecerem como organizar experiências linguísticas que melhor oportunizem esse desenvolvimento.

Essa reflexão nos leva a considerar não apenas sobre a conscientização da importância da oralidade em si, mas também sobre a necessidade de as professoras perceberem a abrangência e a profundidade que exercem o trabalho pedagógico e a prática pedagógica.

Isso implica também, como observamos, na organização dos planos de aula, em que consideram os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e contemplam os campos de experiências estabelecidos pela BNCC. No entanto, identificamos e até mesmo foi relatado que existe uma dificuldade em organizar o trabalho pedagógico a partir dos objetivos de aprendizagem. Normalmente, as professoras buscam uma atividade que esteja relacionada ao tema e depois identificam os objetivos de aprendizagem que se encaixam naquela atividade. Essa forma de organizar e planejar as ações está presente na maioria dos planos de aula das professoras. Uma exceção a ser pontuada neste momento, foi validada na entrevista de uma professora relatando que, primeiramente, identifica as necessidades de aprendizagem das crianças para depois selecionar as atividades, e que essa atividade seria uma consequência.

Ao final do período observacional, concluímos que as inserções de observação do objeto de estudo permitiram observar o cotidiano das turmas em diferentes tempos e espaços da Educação Infantil, bem como a prática pedagógica das professoras, a organização do plano de aula e o acompanhamento do planejamento mensal. A fase exploratória da pesquisa, em paralelo com a revisão de literatura, foi necessária para adentrar no campo de pesquisa sobre a linguagem oral das crianças, permitindo uma melhor compreensão sobre o tema em questão, o que nos auxiliou na definição do problema e objetivos da pesquisa. Além de obter mais elementos para as tomadas de

decisões metodológicas e verificar as previsões logísticas da pesquisa, como a disposição dos participantes em colaborar e a identificação de possíveis problemas práticos, como dificuldades de acesso aos locais de pesquisa e coordenação de cronogramas. Essas observações permitiram ajustes nos planos para que a pesquisa fosse realizada de forma eficiente, antecipando e minimizando problemas que poderiam causar interrupções ou atrasos.

A fase exploratória também possibilitou o desenvolvimento e ajuste dos instrumentos para a geração de dados, como questionários e roteiros de entrevistas. Por exemplo, foram excluídas algumas perguntas que estavam semelhantes, o que se tornava confuso para as participantes, e foram incluídos tópicos sobre cada tema abordado. Também foi necessário ajustar os questionários para o formato *on-line*, já que não foi possível acompanhar os planejamentos das professoras devido à própria organização da rede municipal de ensino. Além disso, testar os instrumentos no contexto real permitiu substituir aqueles que estavam previstos para a pesquisa, como o uso de gravação de vídeos, que, devido à falta de uma equipe de pesquisa, não seria possível conduzir sozinha. Esse momento também permitiu a construção de relacionamentos positivos com as UEIs, professores e equipe diretiva, estabelecendo confiança e assegurando a cooperação contínua durante a pesquisa.

Aproximar-se do problema de pesquisa de forma tão direta permitiu não só identificar os desafios enfrentados pelas professoras, mas também reconhecer a importância de um ambiente escolar que favoreça interações verbais significativas e consistentes. Dessa maneira, as observações realizadas e as reflexões geradas ressaltam a necessidade de pensar estratégias pedagógicas que ampliem o espaço para a linguagem oral na Educação Infantil e promovam uma prática pedagógica mais consciente e voltada para o desenvolvimento integral das crianças.

Esse aprofundamento inicial, portanto, foi de extrema importância para refinar os objetivos e os métodos da pesquisa, orientando a investigação para mensurar as interações verbais em sua totalidade - não apenas como uma prática cotidiana, mas como um reflexo das compreensões e intenções pedagógicas das professoras. Ao evidenciar as potencialidades e limitações do contexto escolar, a fase exploratória ofereceu as bases para uma análise mais ampla e intencional das práticas de interação, com vistas a compreender como esses momentos de interação verbal podem se tornar um recurso pedagógico para o desenvolvimento da linguagem oral.

3.3.3 Procedimentos Éticos

Antes de conduzir a fase exploratória da pesquisa e realizar a pesquisa, foi solicitada e concedida autorização pela Secretaria Municipal de Educação, conforme o requerimento (vide Anexo 1). No âmbito das UEIs, foram solicitadas autorizações à direção, supervisão pedagógica e professoras para realizar as inserções de observação e testar os instrumentos de pesquisa durante o estudo piloto.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/CHS), do Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná - UFPR. O parecer de aprovação foi concedido em 02/08/2023, sob o nº 6.214.657, registrado na plataforma/sistema com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE 67452623.0.0000.0214 (vide Anexo 2). O CEP/CHS toma como referência as Resoluções nº 240/1997, nº 370/2007, nº 466/2012 e nº 510/2016, a Norma Operacional nº 001/2013, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), no âmbito das orientações éticas para pesquisas que envolvam seres humanos no campo das Ciências Humanas e Sociais.

Posteriormente, para dar continuidade na pesquisa, foi solicitado às participantes, mediante a concordância e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a autorização para gravar as entrevistas - Termo de Consentimento para uso de voz e imagem (vide Apêndice 6 e 7).

3.4 Os *loci* da pesquisa: delimitação do campo de análise

A pesquisa foi realizada em quatro UEIs, selecionadas com base em dois critérios principais: cada UEI deveria atender pelo menos uma turma de maternal I ou II, de forma a contemplar crianças em uma fase importante do desenvolvimento da linguagem oral. Além disso, a seleção considerou a disponibilidade e o consentimento das professoras para participar de forma voluntária. A justificativa para selecionar quatro UEIs como *loci* desta pesquisa se baseia no fato de que, entre essas unidades, encontramos a quantidade suficiente de professoras para um aprofundamento adequado do objeto de pesquisa.

Participaram da pesquisa 13 professoras: 6 atuando em turmas de maternal I e 7 em turmas de maternal II. A inclusão das professoras foi baseada nos seguintes critérios:

atuação com crianças matriculadas no maternal I e II e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (vide Apêndice 6).

Dessa forma, a pesquisa incluiu quatro UEIs e treze professoras. Para preservar o anonimato das UEIs e das professoras participantes, foram usadas as estações do ano para identificar as UEIs e nomes de flores mais comuns a cada estação do ano para identificar as professoras, conforme descrito no Quadro 5.

Quadro 5 - Unidades de Educação Infantil e professoras participantes da pesquisa

Unidades de Educação Infantil	Professoras participantes	Turmas
UEI Verão	Professora Girassol	Maternal II
	Professora Lavanda	
	Professora Rosa	Maternal I
	Professora Dália	
UEI Outono	Professora Hortênsia	Maternal II
	Professora Calêndula	
UEI Inverno	Professora Camélia	Maternal I
	Professora Gardênia	
	Professora Orquídea	Maternal II
	Professora Begônia	
UEI Primavera	Professora Azaleia	Maternal I
	Professora Lírio	Maternal II
	Professora Tulipa	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

O Quadro 5 apresenta as UEIs participantes da pesquisa, incluindo as professoras responsáveis e as turmas de maternal I e II em que atuam. A seguir, descrevemos de forma sucinta as características dessas unidades e das professoras participantes, com base nas informações obtidas por meio de questionários e nas observações de campo realizadas no ano de 2023.

3.4.1 Descrição das unidades e perfil das professoras participantes

Para contextualizar as compreensões de linguagem oral das professoras e as práticas pedagógicas analisadas nesta pesquisa, é importante compreender o perfil das UEIs e das professoras que nelas atuam. Os dados apresentados a seguir abrangem aspectos formativos e profissionais das 13 professoras participantes, assim como informações sobre seu vínculo com a rede municipal de ensino.

As UEIs participantes da pesquisa apresentam características que ajudam a compreender o contexto em que ocorrem as práticas pedagógicas de interação verbal e as dinâmicas relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral. As professoras que

participaram da pesquisa possuem formação inicial homogênea, todas licenciadas em Pedagogia. Além disso, algumas apresentam especializações em áreas como psicopedagogia, psicologia escolar, atendimento educacional especializado e desenvolvimento infantil, o que reflete uma formação voltada às demandas da Educação Infantil.

Quanto ao perfil do grupo, observa-se uma diversidade etária e de tempo de experiência. Muitas professoras têm mais de 50 anos e atuam há mais de 20 anos na rede municipal, trazendo uma trajetória profissional consolidada. Paralelamente, há professoras mais jovens com menor tempo de experiência, principalmente aquelas contratadas por meio de processo seletivo simplificado, o que contribui para uma composição geracional diversa nas equipes e abarca o perfil da rede municipal.

Outro ponto relevante diz respeito às condições de trabalho. Apenas algumas turmas contam com estagiárias para auxiliar no atendimento a crianças com laudos médicos, o que pode influenciar no trabalho das professoras de atender às demandas individuais e coletivas do grupo. Também são observadas diferenças nos regimes de trabalho, com professoras efetivas e contratadas atuando em diferentes cargas horárias, o que pode impactar a continuidade das relações estabelecidas com as crianças e suas famílias.

3.4.2 Unidade de Educação Infantil – Verão

A UEI - Verão atende apenas a etapa da creche. No ano de 2023 contava com 80 matrículas ativas, cinco turmas e nove professoras. A UEI conta com uma turma de berçário em tempo integral, duas turmas de maternal I e duas turmas de maternal II nos turnos matutino e vespertino.

A turma do berçário é composta por 16 crianças e duas professoras regentes por turno, enquanto as turmas do maternal I e II são compostas por 16 crianças em cada sala, uma professora regente para cada turma e uma professora substituta para os dias de planejamento. No caso dessa UEI, apenas as professoras do maternal I matutino e do maternal II vespertino possuíam estagiárias para auxiliar as crianças que possuíam laudo médico. As demais professoras participantes atuavam em sala de aula sem apoio de estagiárias pois não tinham crianças com laudo.

As quatro professoras das turmas do maternal I e II aceitaram participar da nossa pesquisa, assinando o termo de aceite, como consta nos Apêndices 6 e 7. As professoras

do maternal I e II possuem graduação em Licenciatura em Pedagogia e especialização na área da Educação. Elas têm mais de 40 anos de idade. São professoras efetivas do quadro docente do município, com regime de trabalho de 30 horas semanais, e atuam na rede de ensino há mais de quinze anos. Exceto uma professora que não possui especialização, que atua 40 horas semanais e pertence ao quadro docente há pouco mais de seis anos.

Quadro 6 – Perfil das professoras participantes da UEI - Verão

Professoras	Girassol	Lavanda	Rosa	Dália
Idade	mais de 50 anos	mais de 50 anos	entre 41 a 45 anos	mais de 50 anos
Graduação	Lic. em Pedagogia	Lic. em Pedagogia	Lic. em Pedagogia	Lic. em Pedagogia
Especialização	Desenvolvimento Infantil	Desenvolvimento Infantil	Não possui	Psicopedagogia
Regime de trabalho	Efetivo - 30 horas	Efetivo - 30 horas	Efetivo - 40 horas	Efetivo - 30 horas
Atuação profissional na rede municipal de ensino	de 21 a 25 anos	de 21 a 25 anos	de 6 a 10 anos	de 21 a 25 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

3.4.3 Unidade de Educação Infantil – Outono

A UEI - Outono, em 2023, teve 94 crianças matriculadas entre os turnos matutino e vespertino. Destas, 30 estão matriculadas na creche e 64 na pré-escola. Neste ano, a UEI teve crianças matriculadas nas turmas do maternal II, Infantil I e II, nos dois turnos, e não teve matrículas para as turmas do maternal I. Por esse motivo, a pesquisa foi realizada apenas com as duas professoras do maternal II, matutino e vespertino. Cada turma é composta por 15 crianças, uma professora regente e uma estagiária para auxiliar as crianças que possuem laudo médico. As duas professoras das turmas do maternal II aceitaram participar da nossa pesquisa, assinando o termo de aceite, como consta nos Apêndices 6 e 7.

As professoras possuem graduação em Licenciatura em Pedagogia e especialização na área da Educação. Elas têm entre 47 e mais de 50 anos de idade. São professoras efetivas do quadro docente do município, com regime de trabalho de 30 horas semanais, e atuam na rede de ensino há mais de quinze anos.

Quadro 7 - Perfil das professoras participantes da UEI – Outono

Professoras	Hortênsia	Calêndula
Idade	mais de 50 anos	entre 47 a 50 anos
Graduação	Lic. em Pedagogia	Lic. em Pedagogia
Especialização	Psicomotricidade e Atendimento Educacional Especializado	Psicologia da Educação
Regime de trabalho	Efetivo - 30 horas	Efetivo - 30 horas
Atuação profissional na rede municipal de ensino	de 16 a 20 anos	de 21 a 25 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

3.4.4 Unidade de Educação Infantil – Inverno

A UEI - Inverno atende a Educação Infantil, creche e pré-escola e possui 16 professoras. No ano de 2023, a UEI teve 294 matrículas ativas entre turmas de berçário, maternal I e II e infantil I e II, distribuídas em 15 turmas. A UEI conta com uma turma de berçário em tempo integral, uma turma de maternal I, duas turmas de maternal II e duas turmas de infantil I e II no período matutino. No período vespertino, há uma turma de maternal I, duas turmas de maternal II e duas turmas de infantil I e II.

As turmas de berçário são compostas por 16 crianças e duas professoras regentes e uma substituta. As turmas de maternal I e II possuem 16 crianças e uma professora regente, e as turmas de infantil I e II são compostas por até 25 crianças e duas professoras regentes. No caso das turmas de maternal I e II observadas, todas as professoras tinham estagiárias para auxiliar as crianças com laudo médico.

É importante ressaltar que uma das professoras que atuam nesta UEI, na turma de maternal II, também atua na UEI descrita anteriormente e, por isso, não participou da coleta de dados desta UEI. A professora que atua 40 horas tem duas turmas de maternal II, uma no período matutino e outra no período vespertino, e por isso, os dados coletados foram apenas de uma das turmas, do período matutino. Dessa forma, das seis turmas entre maternal I e II, quatro participaram da pesquisa, assinando o termo de aceite, como consta nos Apêndices 6 e 7.

Todas as professoras participantes possuem graduação em Licenciatura em Pedagogia e especialização na área da Educação. Duas das professoras têm mais de 50 anos de idade e duas têm entre 36 e 50 anos. Duas professoras são efetivas do quadro

docente do município, com regime de trabalho de 30 e 40 horas semanais. Uma professora atua na rede de ensino municipal há mais de quinze anos, enquanto a outra atua há menos de dez anos na rede de ensino. Outras duas professoras são contratadas pelo processo seletivo simplificado, e atuam na rede municipal há menos de cinco anos.

Quadro 8 - Perfil das professoras participantes da UEI - Inverno

Professoras	Camélia	Gardênia	Orquídea	Begônia
Idade	entre 36 a 40 anos	mais de 50 anos	mais de 50 anos	47 a 50 anos
Graduação	Lic. em Pedagogia	Lic. em Pedagogia	Lic. em Pedagogia	Lic. em Pedagogia
Especialização	Atendimento Educacional Especializado e Mídias Educacionais	Psicologia Escolar e da Aprendizagem	Psicopedagogia	Psicopedagogia
Regime de trabalho	Seletivo - 30 horas	Seletivo - 40 horas	Efetivo - 30 horas	Seletivo - 40 horas
Atuação profissional na rede municipal de ensino	menos de 5 anos	menos de 5 anos	de 16 a 20 anos	de 06 a 10 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

3.4.5 Unidade de Educação Infantil – Primavera

A UEI - Primavera, em 2023, teve 166 crianças matriculadas entre os turnos matutino e vespertino e atende creche e pré-escola, contando com uma turma de berçário em tempo integral, duas turmas de maternal I e duas turmas de maternal II nos turnos matutino e vespertino, além de duas turmas de infantil I e II no período matutino e vespertino. A UEI conta com 9 professoras no período matutino, 9 professoras no período vespertino e 8 no período intermediário.

As turmas de maternal I e II possuem 16 crianças e uma professora regente, e as turmas de infantil I e II são compostas por até 25 crianças e duas professoras regentes. No caso das turmas de maternal I e II observadas, exceto uma professora, as demais tinham estagiárias para auxiliar as crianças com laudo médico.

É importante destacar que uma das professoras que atuavam na turma de maternal II não aceitou participar da pesquisa e, por esse motivo, participaram as duas professoras das turmas de maternal I e apenas uma turma de maternal II, que assinaram o termo de aceite, como consta nos Apêndices 6 e 7.

As professoras possuem graduação em Licenciatura em Pedagogia e especialização na área da Educação. Duas das professoras são do quadro efetivo da rede

municipal: uma tem mais de 50 anos de idade e mais de 20 anos de experiência na rede municipal de ensino, enquanto a outra tem menos de 40 anos e menos de 10 anos de atuação na rede de ensino. Apenas uma das professoras é contratada por processo seletivo simplificado, e atua na rede municipal há menos de cinco anos.

Quadro 9 - Perfil das professoras participantes da UEI - Primavera

Professoras	Azaleia	Lírio	Tulipa
Idade	mais de 50 anos	entre 31 a 35 anos	entre 36 a 40 anos
Graduação	Lic. em Pedagogia	Lic. em Pedagogia	Lic. em Pedagogia
Especialização	Psicopedagogia	Psicopedagogia clínica e institucional	Psicopedagogia institucional
Regime de trabalho	Efetivo - 30 horas	Seletivo - 30 horas	Efetivo - 40 horas
Atuação profissional na rede municipal de ensino	de 21 a 25 anos	menos de 5 anos	de 6 a 10 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Esse panorama contextual permite visualizar o ambiente escolar como um espaço de interação entre formações, experiências e condições de trabalho distintas, que afetam as práticas pedagógicas e influenciam o desenvolvimento da linguagem das crianças.

Após a compreensão do perfil das UEIs e das professoras participantes, passamos à descrição dos procedimentos empregados na geração de dados. A seguir, detalhamos o processo de coleta, os instrumentos utilizados e as técnicas de análise que sustentam os achados desta pesquisa.

3.5 Procedimentos para geração de dados

3.5.1 Estratégias de aproximação do campo de pesquisa

É importante ressaltar que, durante a fase exploratória da pesquisa, estabelecemos os primeiros contatos (no primeiro semestre de 2023) com as UEIs e suas equipes gestoras. Durante esses encontros, tivemos a oportunidade de nos apresentar como pesquisadora, compartilhar os objetivos e a relevância da pesquisa para o contexto da Educação Infantil e ressaltar a importância da participação das UEIs e das professoras para a realização da pesquisa.

Com base nisso, elaboramos cronogramas individuais para cada UEI participante, incluindo os turnos das professoras participantes. Nesses cronogramas foram definidos os dias da semana das observações nas turmas do maternal I e II, a entrega dos planos de aula das professoras, a devolutiva dos questionários e a organização para realizar as

entrevistas, que foram agendadas via *WhatsApp* após as observações e de acordo com a disponibilidade de cada professora participante. Posteriormente, compartilhamos os cronogramas com as equipes gestoras.

Essa conduta foi necessária devido à pesquisa se concentrar na análise das estratégias de interação verbal adotadas pelas professoras no cotidiano da Educação Infantil. Portanto, ao organizar os cronogramas, garantimos que as observações ocorressem em situações cotidianas das crianças nos tempos e espaços institucionalizados da Educação Infantil, evitando qualquer situação atípica ao cotidiano.

Após recebermos o *feedback* das equipes gestoras, oficializamos o convite às UEIs. Apresentamos a autorização da Secretaria Municipal de Educação e reiteramos os objetivos da pesquisa, explicando como ela seria conduzida. O convite às professoras, por sua vez, foi realizado de forma individual e envolveu a assinatura do TCLE e a permissão para gravar as entrevistas, nos autorizando a registrar suas interações por meio dos procedimentos de geração de dados: guia de caracterização das estratégias de interações verbais, diário de campo, questionário e entrevista. A assinatura dos termos foi realizada antes das observações no campo da pesquisa.

Nas primeiras inserções das observações nas turmas participantes do maternal I e II, tive a preocupação de evitar a participação intervenção nos tempos e espaços nas atividades da Educação Infantil, para não me envolver diretamente com as atividades das professoras e com as crianças, e assim não gerar interferência nos comportamentos e/ou fatos observados. Por isso, optamos por uma observação menos ativa, e em comum acordo com as professoras, expliquei que não haveria minha participação direta, como, por exemplo, auxiliá-las em alguma atividade com as crianças.

Além disso, juntamente com as professoras de cada turma observada, tivemos um momento inicial em que as professoras explicaram que, durante alguns dias, haveria outra professora acompanhando as atividades. Nesse momento, me apresentei às crianças e perguntei se haveria algum problema em eu ficar na sala com elas. As crianças responderam que não havia problema e ficaram empolgadas com a minha presença. Queriam saber se eu seria professora deles e se iria desenvolver alguma atividade com a turma, pois coincidiu com o período de estágio obrigatório das discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia. Respondi que não, que estava lá para acompanhar as atividades realizadas pelas professoras e aprender junto com elas. Expliquei que estaria

na turma deles apenas por dois dias, mas que também observaria as atividades das outras turmas na UEI, por isso iriam me ver mais vezes.

Em seguida, juntamente com as crianças e as professoras, estabelecemos alguns combinados, como que, durante as atividades propostas pelas professoras, não seria possível dar atenção a elas, mas que haveria momentos para interagir, como nos intervalos entre as atividades. Quando a professora retomava as atividades com as crianças, elas eram lembradas dos combinados. Com o passar do tempo, minha presença foi se tornando comum tanto para as crianças quanto para as professoras. As professoras relataram que sempre estão recebendo estagiárias e bolsistas de projetos de extensão das universidades, que vão até as UEIs desenvolver atividades com as crianças, e que, com isso, elas já estavam acostumadas. Dessa forma, em todas as turmas, tivemos uma boa convivência com as professoras participantes e com as crianças, o que facilitou as observações, reflexões e anotações durante o período. E assim ocorreu em todos os momentos observados.

As observações no campo de pesquisa estavam pautadas na prática pedagógica, especificamente nas estratégias de interação verbal, com destaque nas atividades direcionadas pelas professoras e nas atividades mais livres (não direcionadas). A coleta de dados ocorreu durante o ano letivo de 2023, conforme organização no Quadro 10.

Quadro 10 - Organização da coleta de dados

UEIs	Dia da coleta	Professoras	Turma	Encaminhamentos
UEI Verão	24/08/23	Girassol e Lavanda	Maternal II	Plano de aula
	28 e 29/08/23	Girassol		Observações
	29/08/23			Questionário e entrevista
	28 e 29/08/23	Lavanda		Observações
	29/08/23			Questionário e entrevista
	29/08 e 05/09/23	Rosa	Maternal I	Plano de aula
	01 e 06/09/23			Observações
	11/09/23			Questionário e entrevista
	27/08 e 06/09/23	Dália		Plano de aula
	01 e 06/09/23			Observações
	12/09/23			Questionário e entrevista
UEI Outono	04/09/23	Hortênsia	Maternal II	Plano de aula
	04 e 05/09/23			Observações
	06/09/23			Questionário e entrevista
	04/09/23	Calêndula		Plano de aula
	04 e 05/09/23			Observações
	12/09/23			Questionário e entrevista
	12/09/23	Camélia e Gardênia	Maternal I	Plano de aula
	12 e 13/09/23	Camélia		Observações
	19/09/23			Questionário e entrevista
	12 e 13/09/23	Gardênia		Observações
	14/09/23			Questionário e entrevista

UEI Inverno	14/09/23	Orquídea e Begônia	Maternal II	Plano de aula
	14 e 15/09/23	Orquídea		Observações
	05/10/23			Questionário e entrevista
	14 e 15/09/23	Begônia		Observações
	23/11/23			Questionário e entrevista
UEI Primavera	18/09/23	Azaleia	Maternal I	Plano de aula
	18 e 21/09/23			Observações
	25/10/23			Questionário e entrevista
	18/09/23	Lírio		Plano de aula
	18 e 19/09/23			Observações
	23/10/23			Questionário e entrevista
	19/09/23	Tulipa	Maternal II	Plano de aula
	20 e 21/09/23			Observações
	14/11/23			Questionário e entrevista

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Como mostra o Quadro 10, a coleta para os procedimentos de geração de dados foi realizada no segundo semestre de 2023, entre os meses de agosto e novembro. As observações das práticas de interação verbal das professoras do maternal I e II ocorreram, na maioria das vezes, durante dois dias consecutivos para cada professora, mas em dias alternados, devido à organização das atividades da UEI. As observações foram feitas nos períodos matutino e vespertino, com quatro horas diárias em cada turno. Os questionários foram respondidos após o término das observações, e as entrevistas ocorreram no período noturno, conforme a disponibilidade de cada professora. A pesquisa de campo foi finalizada em setembro de 2023, após 26 dias *in loco*, enquanto as entrevistas continuaram até novembro de 2023.

3.5.2 Técnicas e instrumentos adotados

Para conduzir as observações das práticas pedagógicas das professoras do maternal I e II, utilizamos um conjunto de instrumentos que, combinados, permitiram identificar as compreensões das professoras sobre o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças e como essas compreensões orientam a intencionalidade pedagógica nos planos de aula. Além disso, esses instrumentos nos ajudaram a caracterizar as estratégias de interação verbal adotadas pelas professoras em diferentes momentos e espaços da Educação Infantil.

Inicialmente, recebemos previamente os planos de aula elaborados pelas professoras. Em seguida, realizamos a etapa das observações e utilizamos o guia de

caracterização das interações verbais, previamente testados na fase exploratória, que serviram de parâmetros para as observações e caracterização das estratégias pedagógicas das professoras. Juntamente com o guia, utilizamos um diário de campo para registrar as observações. Por fim, utilizamos um questionário e realizamos entrevistas, cuja metodologia será descrita a seguir.

3.5.2.1 O plano de aula

Os planos de aula das professoras do maternal I e II constituíram um importante instrumento de análise em nossa pesquisa, principalmente para identificar como as professoras organizam o trabalho pedagógico para desenvolver a linguagem oral das crianças. Os planos foram entregues com antecedência, antes das datas programadas para as observações, o que nos permitiu realizar uma leitura prévia dos objetivos e das atividades pedagógicas planejadas. Essa preparação orientou as observações e serviu como referência para comparar o que foi planejado com o que foi desenvolvido com as crianças. A partir da leitura prévia, selecionamos os momentos e as atividades a serem observados, e registramos nossas observações no diário de campo.

Os planos de aula são documentos de cunho institucional, mas são elaborados com a perspectiva individual de cada professora. Eles refletem as escolhas subjetivas de cada professora sobre como conduzir o ensino. Para esta pesquisa, interessava especialmente o que diz respeito a como planejavam desenvolver a linguagem oral das crianças por meio de suas atividades pedagógicas. A partir dos planos de aula é possível inferir como as professoras compreendem a linguagem oral e como isso influencia suas intenções pedagógicas, ou seja, como elas organizam suas atividades de forma intencional para promover o desenvolvimento linguístico das crianças.

O propósito de analisar os planos de aula foi identificar tanto as referências diretas à linguagem oral - como objetivos, atividades planejadas, estratégias de ensino e materiais utilizados - quanto as referências implícitas, que, embora não mencionadas explicitamente, revelam as compreensões das professoras sobre como a linguagem oral se desenvolve.

No total, foram analisados 20 planos de aula referentes aos dois dias observados. Vale notar que 6 professoras planejam suas aulas em conjunto. Os planos de aula analisados foram referentes aos meses de agosto e setembro de 2023.

3.5.2.2 A observação

No que se refere à estrutura da observação, optou-se pela observação participante e sistemática, pois, no campo da Educação e da Psicologia, essa abordagem também influencia ao destacar a importância do contexto sociocultural no desenvolvimento humano, conforme proposto pela perspectiva Histórico-Cultural. Ao se inserir no ambiente estudado, o pesquisador pode compreender as mediações simbólicas que estruturam a aprendizagem e o comportamento dos indivíduos.

Segundo Minayo (2001), a observação participante é essencial para captar as dinâmicas sociais em seu contexto natural, favorecendo a compreensão dos sentidos e das interações. Essa técnica permite ao pesquisador ir além do que é explicitamente dito, analisando gestos, comportamentos e símbolos que estruturam o cotidiano do grupo estudado.

Para Bogdan e Biklen (1994), a observação participante possibilita uma visão holística do fenômeno investigado, sendo um recurso importante para coletar dados mais detalhados. Eles destacam que a imersão no campo de pesquisa favorece o entendimento das práticas e valores do grupo, permitindo uma interpretação mais contextualizada.

Já Lüdke e André (1986) enfatizam que essa técnica exige do pesquisador uma postura reflexiva e ética, uma vez que sua presença pode influenciar as interações no ambiente observado. Dessa forma, é fundamental registrar as experiências e percepções em diários de campo, garantindo uma análise crítica e fundamentada.

Ao mesmo tempo, a observação sistemática abrange desde estruturas intermediárias até uma sistematização rigorosa, pois é necessário ter um conhecimento prévio sobre o problema. Somente assim será “possível estabelecer categorias em função das quais se deseja analisar a situação” (Richardson, 1999, p. 261).

Gil (2017), destaca a importância da clareza nos objetivos, pois estes guiam integralmente a observação. O pesquisador deve antecipadamente planejar o escopo da observação, determinando o quê e quando observar, além de estabelecer o método de registro e organização das informações. O ponto de partida, relacionado ao que será observado, necessariamente deve refletir os objetivos delineados na pesquisa. Além disso, Gil (2017) ressalta que, se esses objetivos não estiverem explicitamente definidos, a

condução adequada do processo de observação torna-se inviável, sublinhando a indispensabilidade de uma definição clara para o desenvolvimento da observação.

3.5.2.3 Guia de caracterização das estratégias de interações verbais

Além dos planos de aula que serviram de base para as observações, também utilizamos o guia de caracterização das estratégias de interação verbal e um diário de campo para registrar as observações. Essas estratégias se mostram importantes para observar os momentos de interação verbal das professoras e crianças e serviram de inspiração para caracterizar as estratégias de interação verbal adotadas pelas professoras do maternal I e II.

Durante o processo de observação, zelamos pela discrição da pesquisadora, a fim de garantir que o comportamento natural das professoras e das crianças não fosse alterado, e que a autenticidade das interações e das atividades seguisse seu curso normal, com poucas interferências externas. Dessa forma, as professoras não foram informadas sobre quais momentos ou atividades estavam sendo registradas.

Em relação à organização das observações, o uso do guia de caracterização das estratégias ocorreu da seguinte maneira: para cada professora, foi realizado o acompanhamento de todo o período, desde o momento da acolhida até a despedida das crianças. De posse dos planos de aula, foi elaborado um plano de registro pré-definido das observações, que incluiu a escolha dos momentos a serem observados, conforme Quadro 11. Esses momentos foram classificados em dois tipos: atividades mais livres, em que as crianças tinham mais autonomia, e atividades direcionadas, conduzidas pelas professoras.

Quadro 11 - Classificação dos momentos livres e direcionados nos diferentes tempos e espaços

Momentos e tempos	Classificação
Acolhida das crianças	Momento mais livre
Cuidados básicos e alimentação	Momento mais livre
Atividade de grupos, como roda de conversa tema livre e roda de conversa tematizada	Momento direcionado
Atividade de registro	Momento direcionado
Brincadeiras diversas/parquinho	Momento mais livre
Despedida das crianças	Momento mais livre

Fonte: Elaborado pela pesquisadora conforme padrões identificados nos planos de aula (2024)

Consideramos atividades pedagógicas direcionadas aquelas que estão registradas nos planos de aula das professoras e têm objetivos de aprendizagem específicos. Em contrapartida, as atividades consideradas mais livres ou de livre escolha pelas crianças, com menos intervenção das professoras, são aquelas que não necessariamente constam nos planos de aula, mas que fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, como, por exemplo, o momento da acolhida das crianças, a alimentação e os cuidados básicos, alguns tipos de brincadeiras e outras atividades adicionais que possam surgir ao longo do período. Apesar de serem atividades mais espontâneas, elas também seguem um propósito educacional, mesmo que não estejam formalmente planejadas, e fazem parte do processo educativo, ainda que de forma menos estruturada.

Estamos particularmente interessados em entender se há diferenças na qualidade das interações verbais das professoras durante as atividades direcionadas, em comparação com as interações verbais nas atividades mais livres, que exigem menos intervenção das professoras e onde as interações verbais, geralmente, são mais espontâneas.

Para contextualizar nosso interesse, vale mencionar estudos anteriores que ressaltam a importância das interações verbais na Educação Infantil. Pesquisadores como Dickinson; Porche (2011) e Schweinhart (2005) destacaram a importância de priorizar o desenvolvimento da linguagem oral nas interações diárias com as crianças. Eles enfatizam que a qualidade das interações realizadas pelos professores afeta significativamente o desenvolvimento da linguagem infantil. Além disso, Massey (2003) reconhece que envolver as crianças em interações cognitivamente desafiadoras representa uma prática de ensino altamente relevante para a aprendizagem das crianças. Quando os professores adotam estratégias de interação verbal de alta qualidade, eles atuam como modelos de produção de linguagem e incentivam o uso e a aprendizagem da linguagem pelas crianças.

De acordo com as observações de Girolametto; Weitzman (2002) e Zimmerman *et al.* (2009), as interações de alta qualidade ocorrem quando os adultos envolvem as crianças em interações significativas, fazendo perguntas e comentários que ampliam a linguagem oral e a aprendizagem das crianças. Por isso, as estratégias de interação verbal já mencionadas estão alinhadas com os objetivos de nossa pesquisa, abordando o que Girolametto; Weitzman (2002) consideram como estratégias de alta qualidade, em termos de desenvolvimento da linguagem oral, nas quais os autores organizaram em três grandes categorias:

a) *Estratégias centradas na criança* - As professoras incentivam as crianças a iniciar e a envolver-se em interações verbais sobre o tema de interesse da criança. Essas estratégias focam em responder aos interesses expressos pelas crianças.

b) *Estratégias de promoção da interação* - As professoras incentivam conversas prolongadas e equilibradas, seja em interações individuais ou em pequenos grupos. As estratégias para promover a interação incluem ouvir atentamente as crianças, adaptar as respostas aos seus interesses e não dominar a conversa.

c) *Estratégias de modelagem de linguagem* - Essas estratégias se referem ao conjunto de práticas que os professores utilizam para expandir as habilidades linguísticas das crianças, fornecendo modelos de linguagem mais complexa e descontextualizada⁷.

Por isso, para facilitar o uso do guia de caracterização das estratégias de interação verbal e garantir que cada aspecto fosse considerado, as estratégias de interação foram caracterizadas conforme a classificação sugerida acima pelos autores Girolametto e Weitzman (2000).

A partir dessa classificação, foi utilizado um método de lista de verificação, baseado nas estratégias de interação verbal. Para cada estratégia, foi utilizado códigos (abreviações) para descrever os comportamentos específicos. Esse método consistiu em marcar se cada comportamento relacionado às estratégias de interação verbal foi ou não observado durante as atividades cotidianas com as crianças. A utilização da lista de verificação demonstrou ser eficiente, especialmente em atividades de curta duração ou em momentos mais dinâmicos, permitindo o registro rápido das informações. No entanto, embora seja uma prática ágil, não foi possível captar informações contextuais e detalhes sutis das interações, como expressões faciais, o tom de voz das professoras ou reações mais marcantes das professoras e crianças às intervenções.

Por isso, em paralelo à lista de verificação, também foram feitas anotações logo após as observações, que permitiram registrar aspectos qualitativos das interações, como, por exemplo, a forma como a professora reagiu às iniciativas das crianças e conduziu o ambiente de aprendizado, entre outras situações. Essa organização se fez necessária para

⁷ A **linguagem descontextualizada**, Girolametto e Weitzman (2000), refere-se ao uso da linguagem que não depende do contexto imediato para ser compreendida. Diferente da linguagem contextualizada, que está ligada ao aqui e agora (por exemplo, uma conversa sobre objetos visíveis no ambiente), a linguagem descontextualizada exige que os interlocutores recorram ao conhecimento prévio, inferências e estruturas linguísticas mais abstratas para interpretar o discurso.

proporcionar uma compreensão mais ampla da prática das professoras, especialmente em atividades ou momentos de interação prolongados.

Os registros seguiram um formato de formulário (vide Apêndice 8) que permitiu a categorização e análise das observações. O formato dos formulários inclui os seguintes campos: nome das professoras, data e hora da observação, atividade observada, comportamento observado com exemplos, estratégias utilizadas associados aos códigos elaborados, comentários involuntários da professora ou comentários da pesquisadora.

É importante destacar que, a fim de obter a autorização para utilizar os conceitos das estratégias de interação já mencionados, solicitamos a permissão dos autores por meio de um pedido formal via e-mail. Após essa solicitação, recebemos uma resposta positiva, autorizando o uso. Ademais, foi especificado que qualquer forma de tradução não estava permitida. Por esse motivo, as estratégias de interação podem ser consultadas no apêndice do artigo intitulado “*Responsiveness of Child Care Providers in Interactions With Toddlers and Preschoolers*”, dos autores Girolametto e Weitzman (2000), em sua forma original, em inglês.

3.5.2.4 O diário de campo

Para promover uma reflexão sobre as interações verbais adotadas pelas professoras das turmas de maternal I e II, especialmente durante atividades direcionadas e nas atividades consideradas mais livres, selecionamos o diário de campo como um instrumento auxiliar para a geração de dados. Este recurso para o pesquisador qualitativo, pois, conforme afirma Sampieri *et al.* (2013), a reflexão contínua é indispensável no processo de investigação. O diário de campo, portanto, serviu não só para documentar as práticas pedagógicas observadas, mas também para auxiliar na análise reflexiva e contextualizada.

Para cada dia observado, organizamos em nosso diário um cabeçalho com a data da observação, o turno e o nome da professora, e registramos as atividades pedagógicas e os momentos em que ocorreram as interações verbais entre as professoras e as crianças, como mencionamos acima. Tomamos notas de como as professoras interagiam verbalmente em diferentes atividades - desde atividades direcionadas, que exigem maior intervenção e orientação, até atividades mais livres, onde as interações verbais ocorrem de forma mais espontânea.

Os registros incluíram descrições das características e dinâmicas das interações verbais das professoras, bem como o espaço físico e eventos contextuais que poderiam influenciar essas interações. Anotamos também os gestos, como expressões faciais e posturas corporais, que as professoras usavam para complementar e reforçar suas falas. Além disso, registramos o tipo de perguntas que as professoras faziam às crianças e como essas perguntas influenciavam as interações - desde perguntas abertas, que incentivavam a participação, até perguntas mais fechadas, que buscavam respostas específicas. Também registramos o tipo de respostas das professoras e como elas contribuíam para a continuidade da interação, avaliando se as respostas eram breves ou elaboradas. Por fim, o diário de campo também foi utilizado para documentar as percepções e questionamentos da pesquisadora que surgiram durante as observações das práticas pedagógicas.

3.5.2.5 O questionário

Para a coleta de dados, é necessário selecionar instrumentos que permitam alcançar os objetivos da pesquisa de forma adequada. Dentre as diversas técnicas disponíveis, optamos pelo questionário como técnica de pesquisa e utilizamos, como instrumento, um formulário estruturado, que foi respondido de forma autônoma pelos participantes, sem a intervenção do pesquisador.

Conforme Gil (1999), o questionário pode ser entendido,

[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p. 128).

Optamos por utilizar o formulário para obter dados menos complexos, com o objetivo de descrever as características e medir determinadas variáveis do grupo social, o que se mostrou necessário para este estudo. Além disso, ele nos permitiu compreender as dinâmicas envolvidas na elaboração dos planos de aula, já que não foi possível acompanhar esse processo diretamente. A maioria das professoras participantes planeja suas aulas fora das UEs, o que impossibilitou o acompanhamento direto desses planejamentos.

Portanto, o objetivo deste procedimento foi identificar o perfil das professoras participantes e compreender como elas organizam o trabalho pedagógico para desenvolver a linguagem oral das crianças. Para isso, o questionário aplicado foi

composto por duas seções. A primeira parte refere-se aos dados pessoais e informações profissionais, contendo cinco questões. A segunda se concentra em aspectos mais amplos relacionados ao trabalho pedagógico, em que as professoras responderam a 12 questões, elaborando comentários sobre suas percepções acerca dos elementos envolvidos no nosso objeto de estudo.

No decorrer do preenchimento do questionário, as professoras foram solicitadas a comentar sobre seis grandes categorias, distribuídas ao longo do instrumento. Essas áreas temáticas abrangem desde suas compreensões sobre o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças até a influência de suas práticas pedagógicas, os momentos de interação verbal, as atividades utilizadas, sua formação profissional e reflexões sobre suas práticas de ensino.

Após os dois dias de observação de cada professora, enviamos os questionários, que foram respondidos pelo *Google Forms*® (vide Apêndice 4).

3.5.2.6 A entrevista

Quanto à entrevista, optou-se pela entrevista semi-estruturada, que de acordo com Richardson (1999), se desenvolve mediante perguntas específicas, previamente formuladas e seguindo uma ordem preestabelecida. Esse formato de entrevista segue uma linha de interesses explorada pelo pesquisador ao longo do processo. No entanto, de acordo com Gil (2017), o entrevistador realiza poucas perguntas diretas, possibilitando que o entrevistado se expresse livremente sobre a temática em questão.

Sobre o tipo da entrevista, Lüdke; André (1986) destacam que ela propicia uma interação mais ampla entre o pesquisador e o entrevistado, pois tem o potencial de promover informações de maneira direcionada, atendendo às demandas específicas da pesquisa e permitindo uma exploração mais profunda das questões iniciais.

Como afirmam Bauer; Gaskell (2002), a entrevista é considerada

[...] uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista. O primeiro ponto de partida é o pressuposto de que o mundo social não é um dado natural, sem problemas; ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram. [...] a entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (Bauer; Gaskell, 2002, p. 64-65).

Por isso, no âmbito desta pesquisa, as entrevistas com as professoras foram realizadas com o intuito de identificar as concepções e intencionalidades das professoras e seus conhecimentos sobre a oralidade infantil e a respeito do trabalho pedagógico voltado à linguagem oral das crianças.

A entrevista realizada com as professoras, foi composta por seis categorias, *a priori* com temas específicos, cada um direcionado a uma questão. Esse protocolo permitiu que as professoras não se limitassem apenas à pergunta em si, mas que pudessem discutir os temas de maneira mais abrangente.

As entrevistas foram realizadas após a conclusão das observações e a devolução dos questionários. Embora inicialmente tivessem sido agendadas para a mesma semana das observações, não foi possível seguir o cronograma. Em vez disso, as entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade de cada professora. A maioria das professoras optou por fazer as entrevistas no período noturno, após o expediente de trabalho, exceto uma professora, que preferiu realizá-la no período vespertino.

As entrevistas foram agendadas por meio do aplicativo de *WhatsApp* e realizadas individualmente, com duração máxima de 30 minutos. As entrevistas foram conduzidas via plataforma *Google Meet*, com gravação em áudio e, posteriormente, transcritas para análise (vide Apêndice 5). A transcrição foi realizada com o auxílio do *Google Docs*.

Quanto ao registro das respostas das entrevistas, Gil (2017), destaca que “a gravação eletrônica é a melhor maneira de preservar o conteúdo da entrevista” (Gil, 2008, p. 119). Assim, optamos por essa forma de registro, após obter o consentimento prévio das participantes.

Após a realização de todas as atividades propostas, procedemos com a análise dos dados coletados. Nesse contexto, Ludke; André (2012) enfatizam que a análise cuidadosa dos dados é indispensável para a construção de uma interpretação coerente e fundamentada das informações obtidas.

Analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (Ludke; André, 2012, p. 53).

Dessa forma, para tornar os resultados mais compreensíveis, optamos por organizar a análise dos dados utilizando o método da Análise de Conteúdo de Bardin, como veremos a seguir.

4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE: ANÁLISE DE CONTEÚDO

A Análise de Conteúdo, amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, é um método que possibilita não apenas a organização de dados textuais, mas também a interpretação de mensagens, seja no campo educacional, social ou em outras áreas de pesquisa.

A escolha pela Análise de Conteúdo de Bardin (2016) como método para a análise dos dados nesta pesquisa justifica-se por sua flexibilidade e sistematicidade, características que permitem uma articulação consistente com a perspectiva Histórico-Cultural. A Análise de Conteúdo oferece uma estrutura metodológica para identificar padrões, categorizar informações e interpretar significados nos dados qualitativos, como entrevistas e registros de observações. No entanto, sua utilização nesta pesquisa vai além da categorização descritiva, integrando-se aos pressupostos da abordagem Histórico-Cultural, que fundamenta todo o desenvolvimento do trabalho.

Na perspectiva Histórico-Cultural, compreende-se que os processos de desenvolvimento humano são mediados pelas interações sociais e pelos instrumentos culturais, considerando a linguagem o principal mediador das funções psicológicas superiores. Esse entendimento orienta a análise dos dados de modo que as categorias e os temas emergentes sejam interpretados à luz dos conceitos teóricos centrais, como mediação, ZDP e a relação entre a linguagem e o desenvolvimento intelectual.

Assim, a Análise de Conteúdo foi mobilizada de forma a permitir uma relação constante entre os dados empíricos e o referencial teórico. Isso significa que a codificação, categorização e interpretação dos dados não ocorreram de maneira fragmentada ou isolada, mas sempre considerando os aspectos socioculturais e históricos que influenciam os discursos e práticas das professoras do Maternal I e II. Ao identificar padrões nas falas das professoras, o objetivo não foi apenas descrever as compreensões, mas entender como elas refletem as mediações culturais e pedagógicas presentes no contexto de atuação.

Para esta pesquisa, optamos por esse método, pois ele permitiu identificar significados explícitos e implícitos nas falas das professoras, nos planos de aula e nas

estratégias de interação verbal, o que nos proporcionou uma compreensão mais ampla de como as professoras interagem verbalmente com as crianças e de suas compreensões de como a linguagem oral das crianças se desenvolve.

A Análise de Conteúdo propõe que toda forma de comunicação pode ser interpretada e analisada. Conforme Bardin (2016) destaca, essa metodologia configura-se como um conjunto de técnicas que emprega procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens. Segundo a autora, a Análise de Conteúdo,

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com mais rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 2016, p. 31).

Portanto, a Análise de Conteúdo é considerada um método sistemático que emprega técnicas organizadas para analisar comunicações, utilizando procedimentos específicos com o objetivo de interpretar e compreender o conteúdo das mensagens de forma estruturada. De acordo com Franco (2005), esse método parte da mensagem, independentemente de seu formato - seja verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou provocada diretamente. Ela ressalta que a mensagem não deve ser entendida como um ato isolado, pois os diferentes modos pelos quais os sujeitos se expressam no texto refletem representações variadas de si mesmos e do controle que exercem sobre os processos discursivos e textuais envolvidos ao falar ou escrever.

Em nossa pesquisa, diversas mensagens foram geradas ao longo do processo, tanto nos registros escritos quanto nos orais, como as falas das entrevistas com as professoras. As mensagens gestuais, observadas durante as interações entre professoras e crianças, também foram anotadas no diário de campo, ampliando a compreensão das mensagens não verbais presentes nas interações. Com as transcrições das entrevistas, os planos de aula e os registros das observações das estratégias de interação verbal utilizadas pelas professoras, conduzimos as análises conforme organizadas por Bardin (2016) em três fases principais:

1. *Pré-análise*: considerada a primeira etapa de organização dos dados, o objetivo dessa fase é constituir o *corpus* da pesquisa, entendido, segundo Bardin (2016), como o conjunto de documentos selecionados para serem submetidos aos procedimentos de análise.

A tarefa de organizar o *corpus* da pesquisa se revelou desafiadora, exigindo decisões criteriosas na elaboração do plano de análise, uma vez que era necessário selecionar, classificar e organizar adequadamente a grande quantidade de material proveniente de cada instrumento de coleta de dados, garantindo que nenhuma informação relevante passasse despercebida.

Por isso, para essa etapa, a análise foi conduzida em ordem cronológica. Inicialmente, realizamos a:

a) *Leitura flutuante*: Estabelecemos contato inicial com os dados coletados, permitindo uma familiarização geral com o conteúdo, sem buscar, a princípio, uma análise detalhada.

b) *Escolha dos documentos*: Delimitamos os documentos que seriam analisados, selecionando aqueles que poderiam fornecer informações relevantes para o estudo, formando assim o *corpus* da pesquisa.

c) *Formulação dos objetivos e hipóteses*: Definimos claramente os objetivos da análise e formulamos hipóteses a serem verificadas, estabelecendo possíveis relações entre os dados coletados.

d) *Elaboração dos indicadores*: Definimos critérios e indicadores que seriam utilizados posteriormente na análise detalhada dos dados, seguindo as orientações de Bardin (2016).

A pré-análise foi conduzida de acordo com as regras apresentadas por Bardin (2016), buscando garantir uma preparação adequada para as próximas etapas da análise.

a) *Regra da exaustividade*: após a definição do *corpus* da pesquisa, de acordo com Bardin (2016), é necessário considerar todos os seus elementos. Em conformidade com essa regra, utilizamos uma variedade de registros escritos e orais, provenientes dos planos de aula, das observações das estratégias de interação e das entrevistas. Uma vez estabelecido o *corpus*, todos os elementos foram analisados de forma integral.

b) *Regra da representatividade*: a análise pode ser realizada com base em uma amostra, desde que o material seja adequado para isso. A amostragem é considerada rigorosa, segundo Bardin (2016) quando a amostra representa fielmente o universo original. Em nossa pesquisa, decidimos não adotar a amostragem, pois julgamos desnecessário, considerando que o estudo é de natureza qualitativa. Nesse tipo de investigação, o foco está mais na profundidade da análise do que em generalizações, o que nos permitiu trabalhar com o conjunto completo de dados.

c) *Regra da homogeneidade*: os documentos selecionados devem ser homogêneos, ou seja, conforme Bardin (2016), devem seguir critérios claros de escolha e não apresentar singularidades excessivas que se afastem desses critérios. Em nossa pesquisa, entendemos que os documentos seguiram essa regra, o que garante consistência na coleta de dados. As estratégias de interação verbal, os temas abordados e os questionamentos nas entrevistas foram uniformes para todos os participantes, assegurando que todos estivessem submetidos às mesmas condições de investigação. Essa uniformidade possibilitou uma comparação mais confiável entre as respostas, facilitando a identificação de padrões e tendências relacionados ao desenvolvimento da linguagem oral e às interações verbais observadas.

d) *Regra de pertinência*: os documentos selecionados devem ser adequados como fonte de informação, o que, segundo Bardin (2016), corresponde ao objetivo que orienta a análise. Essa regra está diretamente relacionada à regra da homogeneidade, que visa garantir coesão e uniformidade nos dados analisados. Em nossa pesquisa, acreditamos que os documentos escolhidos atenderam aos objetivos e à questão central do estudo. A seleção cuidadosa desses documentos certificou que o *corpus* estivesse alinhado com os critérios e objetivos estabelecidos na pesquisa, como será detalhado a seguir, onde ficará claro como cada documento foi necessário para responder à questão de pesquisa.

Após a conclusão da primeira parte da pré-análise, seguimos para a segunda fase, conforme apresentado por Bardin (2016).

2. *Exploração do material*: a partir do *corpus* definido, identificamos as unidades de registro, ou seja, os menores fragmentos de conteúdo relevantes para o estudo, extraídos das entrevistas, planos de aula e das observações das práticas de estratégias de interação verbal. As unidades de registro, de acordo com Franco (2005), podem ser de diferentes tipos e estar inter-relacionadas, como a palavra, o tema, o personagem ou o item. Nesta pesquisa, optou-se pelo tema como unidade de registro, pois ele é capaz de capturar significados mais amplos e subjacentes nas falas e instrumentos analisados.

Após a definição das unidades de registro, os dados foram codificados e categorizados, reagrupando os elementos conforme as semelhanças identificadas. Esse processo permitiu organizar os resultados brutos de maneira preliminar, e de acordo com Bardin (2016), tratá-los de maneira a torná-los significativos e válidos.

Para garantir maior controle e imersão no processo, optamos por realizar uma análise manual. Imprimimos todos os documentos, incluindo as transcrições das

entrevistas, os planos de aula de todas as professoras, os registros das observações das estratégias de interação verbal utilizadas pelas professoras, além dos comentários da pesquisadora.

Durante a releitura de cada instrumento, utilizamos cores diferentes para destacar trechos relevantes, criando uma legenda para organizar as cores e seus significados. Adicionalmente, ao adotar o método de mapeamento dos dados, os trechos recortados das transcrições de entrevistas, dos planos de aula e dos registros de estratégias de interação verbal foram organizados em cartazes para ter uma compreensão mais ampla.

Nas entrevistas e nos planos de aula, buscamos por declarações diretas sobre a linguagem oral, bem como por referências implícitas, além de identificar as compreensões das professoras sobre o desenvolvimento da linguagem oral. Nos planos de aula, procuramos identificar a intencionalidade pedagógica e os tipos de atividades planejadas para promover a linguagem oral (como contato com histórias, rodas de conversa, etc.). Também exploramos as estratégias práticas que as professoras utilizam para promover a interação verbal em atividades direcionadas - como as professoras incentivam a oralidade em atividades mais estruturadas (rodas de conversa, atividades em grupo) - e em atividades mais livres, observando como a linguagem é incentivada em momentos menos estruturados, como, por exemplo, nas brincadeiras.

Após a conclusão da segunda fase, que corresponde à exploração do material, conforme apresentado por Bardin (2016), avançamos para a última etapa da Análise de Conteúdo. Nessa fase, realizamos o tratamento, a inferência e a interpretação dos dados, baseando-nos nos 12 temas iniciais que foram previamente identificados, como apresentados a seguir no Quadro 12.

3. Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: nessa fase, os dados organizados foram tratados de modo a se tornarem significativos para a análise. No contexto da pesquisa, essa fase foi necessária para refinar os temas iniciais da etapa anterior, o que nos permitiu identificar quais precisavam ser agrupados ou subdivididos, transformando-os em categorias mais amplas.

No decorrer do processo, foram analisadas entrevistas realizadas com 13 professoras, com o objetivo de identificar temas emergentes a partir de suas respostas. As unidades de registro, derivadas da Análise de Conteúdo, categorizadas com base na relevância e na frequência dessas temáticas, de modo a refletir as percepções e perspectivas das professoras em relação às questões abordadas.

Quadro 12 - Relação dos temas iniciais identificados na Análise de Conteúdo

	Temas iniciais	Descrição temática
1	<i>Interação verbal como base para o desenvolvimento da linguagem oral</i>	A importância das interações verbais entre crianças e entre crianças e adultos para o desenvolvimento da linguagem oral
2	<i>Compreensões sobre a oralidade infantil</i>	As compreensões e percepções das professoras sobre a importância da oralidade no desenvolvimento infantil incluem tanto as concepções explícitas, que são verbalizadas e documentadas nos planos de aula, quanto as implícitas, deduzidas a partir das práticas observadas.
3	<i>Uso de recursos e materiais didáticos para desenvolver a linguagem oral</i>	Fantoches, livros, vídeos, músicas e outros materiais como recursos para desenvolver a linguagem oral nas atividades diárias.
4	<i>Afetividade e relação de confiança como facilitadores da linguagem</i>	A criação de vínculos afetivos entre professoras e crianças como uma forma de incentivar as crianças a interagirem verbalmente
5	<i>Desafios pós-pandemia no desenvolvimento da linguagem oral</i>	Dificuldades observadas no comportamento das crianças em relação à oralidade, concentração e interação após o período de isolamento da pandemia.
6	<i>Impacto das tecnologias no desenvolvimento da linguagem oral das crianças</i>	Observações sobre o uso excessivo de telas e a influência negativa no desenvolvimento da linguagem oral das crianças.
7	<i>Participação das crianças nas atividades de linguagem oral</i>	Incentivo à participação ativa das crianças em rodas de conversa e atividades livres para desenvolver a oralidade.
8	<i>Desafios na inclusão de crianças com necessidades especiais</i>	Dificuldades enfrentadas pelas professoras ao incluir crianças com transtornos de desenvolvimento ou atraso na fala em atividades de linguagem oral.
9	<i>Intencionalidade pedagógica no desenvolvimento da linguagem oral</i>	As decisões conscientes e deliberadas que as professoras tomam ao planejar e implementar atividades, com o objetivo de desenvolver a linguagem oral das crianças.
10	<i>Formação continuada e autoavaliação das práticas pedagógicas</i>	Reflexões das professoras sobre a importância da formação continuada e o aprimoramento constante de suas práticas relacionadas à oralidade infantil.
11	<i>Influência do ambiente familiar na linguagem das crianças</i>	O modo como as crianças são tratadas em casa, a forma de comunicação com os pais e as diferenças de vocabulário são aspectos importantes que influenciam o desenvolvimento da linguagem.
12	<i>Práticas pedagógicas que promovem interações verbais em atividades direcionadas e livres</i>	Diferença entre as práticas utilizadas nas atividades direcionadas (como rodas de conversa) e nas atividades mais livres (como acolhida e brincadeiras).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Esses temas emergiram de um processo sistemático de análise e evidenciam as práticas de mediação pedagógica, o impacto do contexto sociocultural e a intencionalidade das professoras no desenvolvimento da linguagem oral, aspectos centrais da perspectiva Histórico-Cultural. A partir deles, começamos a reorganizar os

dados, identificando padrões e significados mais complexos que nos permitiram agrupar temas relacionados em categorias mais amplas.

Durante esse processo, nos guiamos pela ideia de que as categorias de análise surgem progressivamente à medida que os dados são interpretados. Como explica Franco (2005),

As categorias vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo que emerge do discurso é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes “falas”, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo, etc (Franco, 2005, p. 62).

De acordo com a autora, conforme as respostas vão sendo analisadas, as categorias começam a se formar, demonstrando não apenas os significados atribuídos, mas também as percepções e entendimentos dos participantes sobre o objeto de estudo. Esse processo de categorização nos permitiu interpretar as falas e identificar como as professoras expressam suas compreensões, bem como os significados implícitos nas respostas.

Para elaborar as categorias, seguimos os princípios apresentados por Bardin (2016), que garantem a qualidade e a precisão do processo de categorização e análise.

a) *Exclusão mútua*: procuramos organizar nossos dados de forma que nenhum dado fosse incluído em mais de uma categoria. Seguindo o princípio da exclusão mútua, conforme Bardin (2016), para que cada unidade de análise, como um dado, excerto de fala ou registro, fosse alocada a apenas uma categoria, evitando que não houvesse sobreposição entre elas e mantendo a clareza na análise.

b) *Homogeneidade*: para garantir que as categorias seguissem o princípio da exclusão mútua, também nos preocupamos com sua homogeneidade. Um único critério de classificação foi adotado para orientar a organização das categorias, para que elas fossem internamente consistentes e alinhadas com os temas estabelecidos nas etapas anteriores da análise, conforme Bardin (2016), que destaca a importância de um único princípio para governar essa organização.

c) *Pertinência*: entendemos que as categorias obedecem a esse critério pelo constante retorno à questão de investigação, ao objetivo e à teoria durante todo o processo de sua definição. Segundo Bardin (2016), uma categoria é considerada pertinente quando está alinhada com o material de análise escolhido e em conformidade com o quadro teórico previamente definido.

d) *Objetividade e a fidelidade*: as categorias e a interpretação dos dados devem ser objetivas, claras e precisas, evitando interpretações subjetivas ou enviesadas. O princípio da fidelidade garante que as categorias e subcategorias reflitam fielmente o conteúdo original dos dados e respostas. Segundo Bardin (2016), todas as partes de um mesmo material devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a diferentes análises. Por isso, ao organizar as categorias, nos empenhamos em garantir que fossem objetivas e aplicáveis ao longo de toda a análise.

e) *Produtividade*: as categorias precisam ser produtivas, ou seja, devem gerar conhecimento relevante que facilite a interpretação dos dados e a formulação de conclusões significativas. De acordo com Bardin (2016), um conjunto de categorias é considerado produtivo quando resulta em inferências valiosas, novas hipóteses e dados precisos.

A partir dos temas iniciais, realizamos um refinamento da análise para definir categorias mais abrangentes que capturam as relações entre os aspectos observados e os referenciais teóricos adotados. Esse processo permitiu a emergência de categorias analíticas mais estruturadas, como mostrado no quadro seguinte:

Quadro 13 - Categorias definidas na Análise de Conteúdo

Categorias finais	
1. Compreensões e as práticas das professoras sobre o desenvolvimento da linguagem oral das crianças	2. Estratégias de interação verbal adotadas pelas professoras para desenvolver a linguagem oral
- Interação verbal como base para o desenvolvimento da linguagem oral; - Compreensões sobre a oralidade infantil; - Afetividade e relação de confiança como facilitadores da linguagem; - Desafios pós-pandemia no desenvolvimento da linguagem oral; - Impacto das tecnologias no desenvolvimento da linguagem oral das crianças; - Desafios na inclusão de crianças com necessidades especiais; - Formação continuada e autoavaliação das práticas pedagógicas; - Influência do ambiente familiar na linguagem das crianças.	- Uso de recursos e materiais didáticos para desenvolver a linguagem oral; - Participação das crianças nas atividades de linguagem oral; - Intencionalidade pedagógica no desenvolvimento da linguagem oral; - Práticas pedagógicas que promovem interações verbais em atividades direcionadas e livres.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

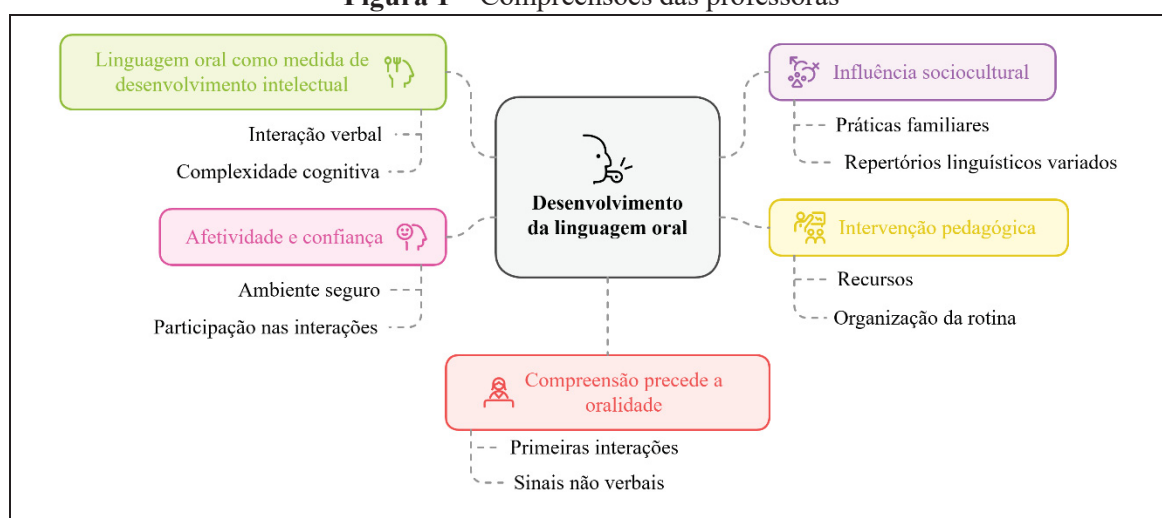
Com base nos critérios propostos por Bardin (2016), a etapa seguinte consistiu na realização da Análise de Conteúdo propriamente dita, que incluiu o tratamento dos dados obtidos e a elaboração de inferências interpretativas.

Nos próximos capítulos, apresentamos a descrição e as constatações das análises dos dados. No capítulo 5, abordamos a primeira categoria, dedicada às compreensões e as práticas das professoras sobre o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, seguida pelos resultados da segunda categoria no capítulo 6, que trata das estratégias de interação verbal adotadas pelas professoras para desenvolver essa habilidade.

5. COMPREENSÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo apresenta as compreensões das professoras sobre o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. A seguir, apresentamos as compreensões das professoras do Maternal I e II sobre como a linguagem oral se desenvolve, conforme figura 1 abaixo. Os dados apresentados foram obtidos a partir das entrevistas realizadas com as 13 professoras que atuam nestas turmas.

Figura 1 – Compreensões das professoras



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Primeiramente, as falas das professoras muitas vezes denotam a compreensão de que existe uma relação entre a linguagem e o nível de desenvolvimento intelectual da criança, associando a capacidade linguística à inteligência. Dessa forma, há indícios de que algumas professoras tendem a acreditar que as crianças que falam, se expressam e se comunicam menos são, em certo sentido, menos desenvolvidas intelectualmente. Essa perspectiva sugere uma visão de que o desenvolvimento intelectual está diretamente relacionado à capacidade da linguagem falada, desconsiderando as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil.

Além dessa perspectiva, as professoras também consideram a influência do meio sociocultural no desenvolvimento da linguagem oral. Elas reconhecem que a linguagem é, em grande parte, um produto do contexto em que a criança está inserida e compartilham

Buscando aprofundar a análise das compreensões das professoras sobre a linguagem oral, apresentamos um conjunto de palavras geradas a partir das entrevistas realizadas. A imagem permite identificar os termos mais frequentes utilizados pelas professoras ao discutirem o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil. A análise do conjunto de palavras, com os demais dados coletados, contribuiu para uma compreensão mais ampla das compreensões e práticas das professoras sobre a linguagem oral e sua importância no contexto da Educação Infantil.

De forma introdutória, a nuvem de palavras oferece um panorama interessante sobre as compreensões acerca do desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil, como veremos a seguir.

5.2 Quando a oralidade é sinônimo de aprendizagem: a percepção da linguagem oral como medida de desenvolvimento intelectual

Entre as professoras participantes da pesquisa, observa-se uma compreensão de que a linguagem oral é um indicativo do desenvolvimento intelectual da criança. Esse entendimento parece estar associado à crença de que a capacidade de interagir verbalmente reflete, em certa medida, a inteligência e a prontidão para a aprendizagem. A partir dessa percepção, crianças que apresentam menor desenvoltura na oralidade tendem a ser vistas como menos preparadas para atividades mais complexas, o que pode influenciar suas oportunidades de participação na dinâmica escolar.

Essa compreensão se manifesta em diferentes momentos da prática pedagógica. Durante as observações realizadas, percebeu-se que crianças com maior facilidade de expressão verbal eram mais frequentemente convidadas a participar ativamente das atividades, assumindo papéis de protagonismo. Por outro lado, crianças mais tímidas ou com dificuldades na fala eram, em muitos casos, deixadas em segundo plano. Essa diferenciação pode impactar diretamente suas experiências de aprendizagem, criando um ambiente no qual a oralidade se torna um critério implícito para a inclusão ou exclusão de determinadas crianças em interações significativas.

As falas das professoras reforçam essa relação entre linguagem oral e aprendizagem. Um exemplo ilustrativo pode ser encontrado na fala de Lavanda: *“Vejo primeiro se ela fala, para depois eu saber o tipo de conteúdo que eu posso dar para ela”*. Nesse relato, a linguagem oral é tomada como um indicador central para a definição das

experiências educacionais oferecidas a cada criança. De forma semelhante, a professora Camélia afirma: *“A linguagem é primordial... sem a linguagem, o resto eu acho que não acontece”*, assim como Gardênia: *“O diálogo é primordial. Não existe um desenvolvimento da linguagem se não houver diálogo”*, sugerindo que a oralidade é vista como a base essencial para qualquer outra forma de desenvolvimento.

Outro exemplo dessa compreensão é representado pela fala da professora Orquídea: *“Esse ano, em particular, estou tendo um problema com relação à oralidade das crianças, porque, na minha sala, tem umas seis crianças, de um total de 16, que não conseguem se comunicar”*. Nesses entendimentos, as professoras identificam a falta de interação verbal como um problema que afeta diretamente a dinâmica da sala de aula e, por consequência, a forma como lidam com essas crianças. A ideia de que a falta de interação verbal é um “problema” sugere que essas crianças são vistas como menos capazes de acompanhar o ritmo da turma ou de desenvolver suas capacidades intelectuais.

Embora essa perspectiva seja amplamente compartilhada entre as professoras, ela contrasta com a abordagem teórica de Vygotsky (2009), que considera que a linguagem não um reflexo do desenvolvimento intelectual, mas uma ferramenta mediadora essencial na construção do pensamento e da interação social. Para Vygotsky, a oralidade não deve ser vista como um critério isolado para medir a capacidade da criança, pois o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de interações sociais mediadas pela linguagem – independentemente da fluência verbal inicial da criança. A ZDP, conceito central em sua teoria, destaca que a aprendizagem acontece no espaço entre o que a criança já consegue fazer sozinha e aquilo que pode realizar com o suporte de um adulto ou de colegas mais experientes.

Sob essa perspectiva, crianças que falam menos ou apresentam dificuldades na expressão verbal não devem ser interpretadas como menos desenvolvidas intelectualmente, mas como indivíduos que necessitam de estratégias diferenciadas para ampliar sua participação nas interações. No entanto, as práticas pedagógicas observadas indicam que, ao atribuir um peso excessivo à oralidade como medida de prontidão para a aprendizagem, as professoras podem acabar restringindo as oportunidades de desenvolvimento das crianças que possuem menor fluência verbal. Esse processo pode gerar um ciclo de baixas expectativas, no qual as crianças menos falantes recebem menos incentivo que, por sua vez, reforça suas dificuldades e limita ainda mais seu progresso.

Essa percepção da oralidade como indicativo do desenvolvimento intelectual nem sempre contempla a complexidade do desenvolvimento infantil e os múltiplos fatores que influenciam a linguagem, incluindo aspectos emocionais, sociais e contextuais. Nesse sentido, ampliar a compreensão sobre a linguagem pode contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas, que valorizem diferentes formas de expressão e considerem a interação verbal como um processo dinâmico, construído socialmente.

5.3 A linguagem como produto social: a influência sociocultural no desenvolvimento da linguagem oral

As professoras compartilham amplamente a ideia de que a linguagem oral se desenvolve a partir das interações sociais e do ambiente sociocultural. Elas reconhecem que as crianças não aprendem a falar de forma isolada, mas sim por meio de trocas constantes com o meio em que estão inseridas – seja no convívio familiar, nas relações escolares ou nas interações com a comunidade. Dessa forma, aspectos como o contexto cultural, a diversidade de interlocutores e a qualidade das interações verbais influenciam diretamente o aprendizado e o uso da linguagem.

Essa percepção fica evidente na fala da professora Begônia, que comenta: *“Desde pequeninhos, eles já têm contato com esse mundo cheio de diferentes linguagens... As meninas da limpeza brincam com eles, e eles chamam todo mundo de tia”*. Aqui, percebe-se como as crianças são expostas a diversas formas de comunicação desde cedo, ampliando suas referências linguísticas e fortalecendo sua oralidade dentro do ambiente escolar.

O aprendizado da linguagem, no entanto, não se limita à escola. Ele se estende para o ambiente familiar, tornando-se um processo contínuo entre casa e escola. A professora Gardênia exemplifica essa relação ao dizer: *“Ela começa a interagir, chega em casa cantando: ‘Mãe, aprendi uma musiquinha...’, já está desenvolvendo sua oralidade”*. Esse relato mostra como as experiências linguísticas vividas na escola são levadas para casa e ressignificadas nas interações familiares. A professora Calêndula reforça essa ideia ao afirmar: *“A linguagem social faz parte do convívio da criança; ela leva para a sala de aula e depois traz de volta para casa”*. Isso evidencia como a oralidade circula entre diferentes contextos, enriquecendo o repertório verbal infantil.

Apesar dessa troca contínua entre família e escola, as professoras apontam desafios que podem impactar o desenvolvimento da oralidade infantil. Um deles é o uso excessivo da linguagem infantilizada em casa, o que pode restringir o contato das crianças com estruturas linguísticas mais elaboradas. Como destaca a professora Lavanda: *“Os pais falam de um jeito muito infantilizado... Às vezes, acham que estão ajudando, mas, na verdade, desajudam”*.

Outro obstáculo é a falta de incentivo à autonomia da criança na comunicação. A professora Orquídea destaca essa preocupação: *“Sempre digo aos pais que é fundamental dar autonomia às crianças e incentivá-las a se expressar”*. Quando não são encorajadas a verbalizar seus pensamentos e necessidades, as crianças podem chegar à escola com dificuldades para interagir, o que pode comprometer sua participação em atividades pedagógicas.

A falta de autonomia também pode afetar a construção da identidade linguística infantil. Durante observações na escola, algumas crianças demonstraram não reconhecer seus próprios nomes quando chamados, o que pode estar ligado ao uso frequente de apelidos dentro de casa. Essa prática, embora afetuosa, pode gerar confusão na adaptação escolar. Ainda assim, a escola precisa ter cuidado para não apenas corrigir a linguagem da criança, mas sim valorizar e integrar suas experiências comunicativas. Se a diversidade linguística for ignorada, o ambiente escolar pode acabar criando um sentimento de distanciamento e insegurança, dificultando a adaptação das crianças.

Além disso, as professoras observam que a baixa participação das famílias no desenvolvimento linguístico dos filhos é um fator recorrente. Muitas vezes, devido à rotina intensa e às demandas do trabalho, os pais reduzem as oportunidades de diálogo com as crianças. A professora Begônia expressa essa preocupação: *“A gente não recebe muita ajuda da família... O que fazemos na sala de aula nem sempre tem continuidade em casa”*.

Outro ponto levantado é que, em alguns casos, a oralidade não é vista pelas famílias como um aspecto essencial para o desenvolvimento infantil. Muitos pais se preocupam mais com a aprendizagem da leitura e da escrita, sem perceber que a interação verbal é fundamental nesse processo. A professora Orquídea explica: *“Muitas famílias querem que a criança aprenda a ler e escrever logo, mas não se preocupam se ela está conversando e interagindo... E isso é essencial para o aprendizado”*. Essa falta de alinhamento entre escola e família pode prejudicar o desenvolvimento linguístico das

crianças. No entanto, em vez de culpar os pais pela falta de incentivo à oralidade, o ideal é estabelecer um diálogo que os envolva no processo educativo.

Outro aspecto que influencia o desenvolvimento da linguagem é o uso excessivo de tecnologias. O contato prolongado com telas pode reduzir as interações verbais entre crianças e adultos, tornando a comunicação mais unilateral e passiva. A professora Azaleia comenta essa preocupação: *“Um dos maiores desafios hoje em dia é a questão das telas... A gente vê que as crianças que não usam telas têm a linguagem mais desenvolvida”*. Essa preocupação foi intensificada no contexto pós-pandemia⁸, quando as professoras notaram mudanças significativas no comportamento das crianças em relação à atenção e à interação. Elas percebem que, após o período de isolamento, as crianças têm mais dificuldade em se concentrar em atividades sem o apoio da tecnologia, como nos momentos de contação de histórias. A professora Camélia relata: *“Depois da pandemia, vi que a dificuldade de trabalhar na Educação Infantil foi nessa parte... eles não têm mais aquela atenção de ficar escutando, de ficar interagindo... Então, quando a gente usa um recurso de multimídia, vejo que chama mais a atenção deles”*. Embora as tecnologias possam ser usadas como ferramentas educativas, é importante que haja um equilíbrio entre o uso dos dispositivos e as interações sociais e verbais.

As professoras também destacam que a forma de falar das crianças, influenciada por fatores culturais e regionais, contribui para o enriquecimento do vocabulário dentro da turma. A professora Rosa comenta um exemplo curioso: *“Tem um aluno do Ceará... A gente aqui fala “calçãozinho”, mas ele diz “short”... Então, eles vão compartilhando as formas de falar e aprendem uns com os outros”*. Essa diversidade pode ser tanto um desafio quanto uma oportunidade. Por um lado, a sala de aula se torna um espaço de troca cultural, onde diferentes registros linguísticos se encontram. Por outro, os professores precisam ter cuidado para valorizar essa pluralidade sem reforçar estereótipos ou excluir certas formas de expressão. Além disso, a linguagem dos próprios educadores também impacta as crianças. A professora Tulipa dá um exemplo: *“Eu chamo as crianças de “bichinhas” com carinho, e percebi que elas começaram a usar essa palavra também.”* Esse detalhe mostra como a linguagem é um elemento vivo e afetivo, transmitido no dia a dia por meio das interações.

⁸ A pandemia de COVID-19 (2020-2022) foi marcada por medidas de isolamento social, suspensão de atividades presenciais e impactos significativos no cotidiano escolar e no desenvolvimento infantil.

Assim, as professoras reconhecem que o meio sociocultural tem um impacto significativo no desenvolvimento da linguagem oral das crianças. As práticas linguísticas das famílias, as interações cotidianas e as influências culturais podem tanto impulsionar quanto dificultar esse aprendizado. Isso afeta diretamente a maneira como as crianças desenvolvem e fazem o uso da linguagem, especialmente no contexto escolar, onde as interações verbais são fundamentais para o aprendizado.

5.4 Possibilidades de intervenção pedagógicas no desenvolvimento da linguagem oral

Diante dessas compreensões - da relação entre a linguagem oral e o desenvolvimento intelectual, e da influência do meio sociocultural na linguagem das crianças -, há também entre as professoras a compreensão de que é possível intervir pedagogicamente no processo de aprendizagem e modificar o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Com base nesse entendimento, elas consideram as intervenções pedagógicas como oportunidades para ampliar o vocabulário e ensinar formas mais elaboradas de usar a linguagem, por meio de estruturas linguísticas mais complexas.

Ao criar situações intencionais de interação verbal, as professoras promovem o desenvolvimento da linguagem oral, independentemente do contexto sociocultural das crianças. Essa perspectiva é refletida na fala da professora Girassol: *“O primeiro lugar é a oportunidade de expressar o que ela já traz de casa para daí a gente dá a oportunidade de desenvolver oralmente”*. Além disso, essa abordagem está diretamente ligada à valorização dos conhecimentos que as crianças já apresentam. A professora Girassol enfatiza essa ideia ao afirmar: *“A questão são os conhecimentos prévios. A gente deixa ela se expressar e ela expõe o que realmente elas trazem dentro delas”*.

Esse olhar pedagógico evidencia que as professoras enxergam a intervenção na linguagem oral não como uma simples correção, mas como uma valorização da bagagem linguística e cultural que cada criança traz. A linguagem não se desenvolve de forma isolada, mas em interação com o meio. Ao acolherem e partirem das experiências comunicativas das crianças, as professoras criam um ambiente que valoriza sua identidade e, ao mesmo tempo, potencializa seu aprendizado. Dessa forma, a intervenção

pedagógica funciona como uma ponte entre o que a criança já sabe e as novas possibilidades linguísticas que a escola pode oferecer.

Mesmo quando a criança ainda não domina completamente a oralidade, suas tentativas de comunicação são vistas como oportunidades de aprendizado. A professora Rosa reforça essa ideia ao dizer: *“Mesmo que ele não saiba falar, mas ele tenta... e o professor estimulando ele vai perceber: ah, então isso que eu falo é para se comunicar”*. Esse olhar sobre a oralidade mostra a importância de incentivar as crianças, desde cedo, a compreender que suas tentativas de fala têm um propósito comunicativo. Complementando essa ideia, a professora Hortênsia destaca como a participação ativa na interação oral contribui para esse processo: *“A partir do momento em que as crianças começam a tentar se expressar, ouvir conversas, falar com o professor, falar com o colega, isso vai ajudá-las no desenvolvimento da linguagem oral”*.

A rotina da sala de aula também desempenha um papel importante na mediação da linguagem oral. Uma organização bem estruturada favorece o aprendizado da linguagem, como explica a professora Gardênia: *“A gente trabalha com a rotina em sala de aula onde a gente vai mostrando as etapas da aula e tudo isso a gente começa a desenvolver a linguagem deles”*.

Outro recurso utilizado pelas professoras é o questionamento intencional, que incentiva as crianças a expressarem seus pensamentos e sentimentos. A professora Calêndula explica como essa estratégia funciona: *“Eu utilizo o meu próprio discurso que já vem de perguntas, de indagações que forcem as crianças a sentirem a necessidade de expressar aquela vontade delas”*. Ao serem questionadas, as crianças precisam organizar suas ideias e elaborar respostas, o que promove tanto o vocabulário quanto o raciocínio.

A música também se destaca como um recurso importante para promover a oralidade. A professora Calêndula compartilha sua experiência: *“A música também está sempre presente na minha sala de aula, considero a música extremamente importante nessa linguagem”*. A musicalização torna as atividades mais envolventes, ao mesmo tempo que ajuda na internalização de regras linguísticas e na ampliação do vocabulário infantil. A repetição de canções e a familiaridade com ritmos variados auxiliam não só na aprendizagem de novas palavras, mas também na percepção auditiva e na pronúncia.

O uso de atividades que incentivam a interação verbal também é uma prática frequente entre as professoras, como mencionado pela professora Tulipa: *“Eu trago palavras que eles não conhecem e vou perguntar para elas o significado porque eu quero*

que elas utilizem no dia a dia”. Essa prática demonstra a intencionalidade pedagógica em criar oportunidades constantes para que as crianças não apenas aprendam novas palavras, mas as integrem em seu vocabulário cotidiano, tornando a interação verbal mais complexa.

Além dessas estratégias, as professoras se preocupam em incentivar a participação das crianças. A professora Gardênia explica como isso acontece na prática: *“A gente começa a questionar com eles... chamando a atenção daquelas crianças às vezes que ficam um pouquinho alheias”*. De forma semelhante, a professora Begônia compartilha sua abordagem: *“A gente tenta sempre se encaixar em algo que ela gosta, começa a questionar com ela, perguntar se ela entendeu quem eram os personagens.”* Esses relatos mostram como as professoras buscam adaptar suas estratégias para garantir que todas as crianças sejam incentivadas a participar, respeitando os diferentes ritmos e estilos de comunicação de cada uma.

No entanto, algumas crianças apresentam desafios específicos no desenvolvimento da linguagem oral e necessitam de intervenções diferenciadas. A professora Girassol comenta sua experiência: *“Esse ano estou tendo muitas crianças com problemas de comunicação, como autismo e trocas de letras. Isso dificulta muito a interação entre elas e comigo”*. Nesses casos, as professoras buscam apoio de profissionais especializados para garantir um suporte mais adequado. A professora Dália relata um caso específico: *“Esse ano está sendo um desafio para mim. É uma criança autista que eu tenho. Ela é uma criança não verbal. [...] aos poucos, através de uma fonoaudióloga e com a ajuda da gente, ele já está começando a falar”*.

O acompanhamento contínuo da linguagem das crianças também é um aspecto importante desse processo. A professora Gardênia reforça essa necessidade: *“Se a criança é calada e o professor deixa ela no cantinho lá isolado porque está caladinha, aquela criança não vai desenvolver sua oralidade”*. Dentre as estratégias para incentivar a oralidade, a roda de conversa e a contação de histórias são os recursos mais utilizados. A professora Azaleia explica: *“Eu sempre procuro fazer rodinhas de conversa e uso muito a musicalização como ferramenta para estimular a participação”*. A professora Camélia complementa: *“Começo com as rodas de conversa e as contações de história. Isso abre o espaço para que eles conversem livremente, e aí vai para vários assuntos. E um aprende ao ouvir o outro”*.

Essas atividades criam um ambiente de troca e aprendizado coletivo, permitindo que as crianças aprendam umas com as outras e desenvolvam suas habilidades linguísticas de maneira significativa. Com o tempo, é possível notar avanços na oralidade. A professora Begônia compartilha essa evolução: *“No início, elas só apontam para pedir a água, mas ao longo do ano a gente vai instigando... No final do ano, já estão falando tudo, questionando”*. A professora Gardênia também observa essa transformação: *“Aquele criança que chegou bem caladinha, tímida, no final do ano está falando tudo”*.

Portanto, a intencionalidade pedagógica não se limita à escolha de atividades específicas, mas envolve a habilidade do professor em identificar oportunidades de aprendizado e mediar as interações para que as crianças desenvolvam sua linguagem. Essa abordagem evidencia que práticas bem planejadas, sensíveis às necessidades das crianças e alinhadas às suas realidades socioculturais, são determinantes para a construção de habilidades linguísticas.

Esses relatos nos mostram como as intervenções pedagógicas contínuas e personalizadas são essenciais para transformar as tentativas iniciais de interação em uma fala mais estruturada e intencional. O acompanhamento constante, o incentivo adequado e a repetição das palavras permitem que as crianças substituam gestos por palavras. A professora Gardênia destaca essa prática: *“Quando eles apontam, eu pergunto: ‘Você quer água?’”, e eles vão aprendendo a pedir da forma certa, sem aviso*”. No início do ano letivo, é comum que algumas crianças enfrentem dificuldades para se expressar verbalmente. No entanto, ao longo do tempo, com intervenções pedagógicas intencionais, observa-se um avanço significativo no desenvolvimento da linguagem. A professora Gardênia compartilha essa transformação: *“No início do ano, alguns nem conseguem falar... ao longo do ano a gente vai percebendo o desenvolvimento, e eu vou repetindo as palavras para que eles repitam também”*.

Essas interações intencionais demonstram como as crianças começam a compreender o propósito da fala e a utilizar a linguagem de maneira mais consciente. Apesar desses avanços, as professoras reconhecem que nem sempre se sentem preparadas para lidar com desafios mais complexos no desenvolvimento da linguagem. Muitas relatam a necessidade de uma formação específica, como expressa a professora Lavanda: *“O maior desafio é quando as crianças têm problemas de fala ou autismo, e eu não tenho formação para lidar com isso. Fico dependente de profissionais como fonoaudiólogos e médicos”*.

A professora Camélia reforça essa preocupação ao destacar a importância da qualificação para trabalhar com crianças que apresentam atrasos na linguagem: *“Eu acho que uma formação específica é muito importante, principalmente para trabalhar com crianças com autismo ou com atrasos na linguagem... A participação nesta pesquisa trouxe mudanças na compreensão da importância da linguagem oral”*.

Esses relatos mostram o quanto as professoras se sentem desafiadas diante de casos mais complexos, especialmente quando não possuem formação adequada para atender crianças com desenvolvimento cognitivo diferenciado. A professora Azaleia expressa essa preocupação ao questionar: *“Como a gente desenvolve essa questão da linguagem oral com essas crianças? Com o autismo não verbal... O que eu posso fazer para ajudar essa criança?”*

Essa reflexão não apenas demonstra a busca por soluções, mas também evidencia a necessidade de oferecer uma formação mais aprofundada para os educadores. Assim, a falta de preparação específica surge como um dos principais desafios enfrentados pelas professoras no contexto educacional, impactando diretamente o suporte oferecido às crianças com dificuldades na comunicação oral.

Desta forma, os relatos das professoras deixam claro que a mediação da linguagem oral desempenha um papel essencial na aprendizagem infantil. De acordo com as concepções de Vygotsky e Bruner sobre a importância das interações sociais, elas criam ambientes interativos e utilizam estratégias intencionais, como questionamentos, musicalização, leitura dialogada e rotinas estruturadas. Esse olhar pedagógico, que respeita as particularidades de cada criança, contribui para um aprendizado significativo e inclusivo, onde a linguagem se estabelece como um elemento essencial na construção do pensamento e das relações sociais.

5.5 Afetividade e confiança como facilitadores do desenvolvimento da linguagem

Outra compreensão identificada entre as professoras, especialmente pelas do maternal I, é o reconhecimento de que a afetividade e a relação de confiança são facilitadoras do desenvolvimento da linguagem oral. As professoras entendem que, ao estabelecer uma relação emocional positiva com as crianças, não só promovem a interação verbal, mas também criam um ambiente seguro, onde as crianças se sentem mais confortáveis para interagir e desenvolver a linguagem. A professora Rosa destaca

essa importância ao afirmar: *“A parte mais difícil é você conquistar para que ele se sinta seguro para se expressar e falar tanto com a gente como com os demais”*.

Essa fala reforça a ideia de que a construção de um espaço de acolhimento é determinante para o engajamento verbal das crianças. As professoras acreditam que a ausência dessa relação de confiança pode fazer com que algumas crianças se retraiam e evitem interações verbais, comprometendo diretamente o desenvolvimento da oralidade. Esse entendimento está alinhado com as contribuições de Wallon (1975), que destaca a afetividade como um elemento central no desenvolvimento infantil, influenciando diretamente as interações sociais e os processos de aprendizagem.

Segundo Wallon, as emoções desempenham um papel mediador na formação dos vínculos, favorecendo a segurança da criança e, conseqüentemente, sua predisposição para a comunicação e a exploração do ambiente. Quando não há um vínculo afetivo fortalecido, a participação nas atividades escolares pode ser limitada, exigindo que as professoras busquem novas estratégias para envolver essas crianças. A professora Tulipa ilustra essa preocupação ao afirmar: *“O que é mais difícil assim é buscar novas formas de atingir aquela criança que não se expressa bastante”*.

Diante desse desafio, as professoras reconhecem a necessidade de adaptar suas práticas pedagógicas, fortalecendo os laços afetivos e criando um ambiente no qual a criança se sinta acolhida para interagir. A professora Rosa descreve essa realidade: *“É mais justamente quando eles têm essa rejeição de interagir... quando ele se isola, não quer conversar”*. A experiência docente mostra que, nesses casos, as estratégias pedagógicas convencionais podem não ser suficientes. É necessário um trabalho mais sensível e personalizado, que vá além da instrução formal e inclua paciência, escuta ativa e criatividade no incentivo à participação.

Essa percepção também se estende à influência da segurança emocional na disposição da criança para se comunicar na escola. A professora Dália exemplifica essa dinâmica: *“Elas têm que adquirir segurança. Às vezes, elas falam, mas falam em casa, na escola não. Então, quando eu converso com os pais eles dizem: “Não, em casa ele conversa tudo bem direitinho”. Aí eu acredito que seja insegurança da criança em se comunicar, mas depois eu observo que, quando estão brincando em grupo, há essa interação, essa comunicação, essa verbalização”*. Essa observação demonstra que a oralidade da criança pode variar conforme o ambiente e o nível de confiança estabelecido. O fato de algumas crianças serem verbalmente ativas em casa, mas pouco expressivas na

escola, evidencia a necessidade de fortalecer sua segurança no contexto escolar para que a comunicação se desenvolva plenamente.

Esse entendimento é respaldado por estudos que enfatizam a relevância dos vínculos afetivos no desenvolvimento da linguagem. Ferreira; Ribeiro (2019) argumentam que a afetividade cria um espaço emocional estável, essencial para que as crianças se sintam encorajadas a explorar o ambiente e adquirir novas habilidades, incluindo a oralidade. Segundo os autores, a segurança emocional proporcionada por relações afetivas positivas funciona como um alicerce para o desenvolvimento cognitivo e linguístico, demonstrando que o aprendizado está diretamente relacionado às interações afetivas no ambiente escolar.

Bruner (2006) reforça essa ideia ao destacar que a afetividade, quando presente em contextos de brincadeiras e diálogos orientados, favorece um aprendizado mais significativo. Para ele, as crianças aprendem com mais facilidade quando estão emocionalmente engajadas, pois esse envolvimento facilita a internalização de novas estruturas linguísticas e a ampliação do vocabulário. Isso ocorre porque, ao se sentirem acolhidas, elas se tornam mais dispostas a interagir, compartilhar experiências e testar novas formas de expressão verbal.

A afetividade, nesse sentido, não apenas influencia a oralidade infantil, mas também fortalece a transferência das formas de interação do ambiente familiar para o contexto escolar. Quando a relação entre professor e criança é marcada por um vínculo de confiança, o ambiente educativo se torna um espaço propício para a comunicação espontânea e para o desenvolvimento da linguagem sem receios ou bloqueios. Crianças que se sentem emocionalmente seguras demonstram maior abertura para a interação verbal, exploram novas palavras e participam ativamente das trocas discursivas propostas em sala de aula.

Diante disso, as professoras compreendem que seu papel vai além do ensino de conteúdos formais: é necessário criar um ambiente afetivo e acolhedor para que as crianças desenvolvam sua oralidade de maneira plena. A importância desse trabalho sensível e adaptativo é ressaltada na fala da professora Gardênia: *“Se a criança é calada e o professor deixa ela no cantinho lá isolado porque está caladinha, aquela criança não vai desenvolver sua oralidade”*. Esse relato evidencia a necessidade de ações intencionais que incentivem todas as crianças a participarem das interações verbais, respeitando seus tempos e estilos de comunicação.

Essa preocupação se reflete no esforço das professoras em adotar estratégias pedagógicas que integrem afeto e incentivo à oralidade. Para isso, elas utilizam atividades que envolvem conversas individuais e coletivas, brincadeiras interativas e momentos de socialização que favorecem o engajamento das crianças. Como resultado, muitas crianças que inicialmente demonstram resistência à comunicação verbal passam a interagir de forma mais fluida ao longo do ano letivo.

Portanto, a afetividade e a construção de um ambiente de confiança não são apenas aspectos complementares na educação infantil, mas sim elementos centrais para o desenvolvimento da linguagem oral. Ao compreenderem que a interação verbal está intrinsecamente ligada ao vínculo emocional, as professoras reafirmam seu papel como mediadoras do aprendizado, promovendo estratégias pedagógicas que favorecem a comunicação e asseguram que cada criança tenha a oportunidade de se expressar com autonomia e confiança.

5.6 Da compreensão da linguagem à interação verbal: mediação das professoras no desenvolvimento da linguagem oral

Por fim, as professoras reconhecem que a compreensão da linguagem precede a fala e que, mesmo sem articular palavras, as crianças já processam informações e interagem com o ambiente. Essa compreensão se manifesta na percepção de que, mesmo sem verbalizar, as crianças são capazes de perceber e processar informações por meio de gestos, expressões faciais e tons de voz, o que demonstra que a compreensão da linguagem precede a fala.

Para as professoras, essa fase inicial representa um momento essencial no processo de construção da linguagem, em que a interação constante e a mediação pedagógica contribuem para tornar a comunicação mais elaborada ao longo do tempo. À medida que são expostas ao discurso oral dos adultos e dos colegas, e encorajadas a interagir, seu desenvolvimento linguístico se torna progressivamente mais sofisticado. Azaleia ilustra essa compreensão ao afirmar: *“Alguns não falam quase nada, mas percebo que estão prestando atenção”*. Essa observação reforça a ideia de que a internalização da linguagem acontece mesmo antes da verbalização.

Além da atenção que as crianças demonstram às interações verbais, as professoras destacam a importância dos gestos e expressões faciais nesse processo de aprendizagem.

Gardênia enfatiza essa prática: *“Eu sempre procuro falar a palavra olhando para eles, para que eles vejam o que estou falando, a minha expressão... E eles ficam olhando o meu gesto, de como eu expresse aquela palavra”*. Esse cuidado revela que a aprendizagem da linguagem oral vai além da simples exposição ao som das palavras; ela envolve um componente visual e gestual, no qual as crianças observam atentamente os interlocutores, captando significados por meio de sinais não verbais.

A interação não verbal, portanto, se torna um indicativo claro de que as crianças compreendem a linguagem antes mesmo de conseguirem formular respostas verbais. Como destaca Begônia: *“Eu sempre vou perguntando: quem era quem? O que estava fazendo? Para que eles digam o que apareceu, o que aconteceu. Eles não respondem, mas mostram que entendem quando ficam ali me olhando”*. Nesse contexto, o olhar atento e a expressão corporal das crianças demonstram que elas estão processando a informação, ainda que não consigam responder verbalmente de imediato.

As professoras também compreendem que a linguagem não verbal, como gestos, é uma forma legítima de interação e de construção da comunicação infantil. Begônia exemplifica essa percepção ao afirmar: *“Quando a criança começa a desenvolver sua linguagem, seja verbal ou não verbal, através de gestos, ela começa a interagir e também a saber formar seus sentimentos e necessidades”*. Essa afirmação destaca que a comunicação infantil não se limita à fala, mas se manifesta de diferentes maneiras, cada uma com seu papel no desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Além disso, as professoras observam que, mesmo sem dominar plenamente a fala, muitas crianças já são capazes de interpretar e narrar histórias utilizando outros recursos comunicativos. Dália relata: *“Tem delas que, ao chegar ao final do ano, só de olhar as imagens, já conta a história do jeito dela”*. Esse exemplo demonstra que, mesmo antes da consolidação da oralidade, as crianças já possuem uma compreensão narrativa e utilizam elementos não verbais ou fragmentos de fala para expressar o que entendem.

A musicalidade também se apresenta como uma via de desenvolvimento da linguagem na primeira infância. Rosa observa que as crianças interagem com a linguagem por meio da música, ainda que de forma não verbal: *“Às vezes eles começam a cantar com uma palavra que a gente diz, um assunto, um tema que eles já conhecem musiquinha”*. Esse relato evidencia que, mesmo antes de verbalizarem completamente, as crianças reconhecem padrões linguísticos, associam palavras a contextos familiares e demonstram compreensão por meio de sua interação com elementos rítmicos e melódicos.

Entretanto, as professoras também enfrentam o desafio de garantir que a linguagem oral seja plenamente desenvolvida ao longo do ano letivo, especialmente para aquelas crianças que ainda estão no início do processo de verbalização. Gardênia compartilha essa preocupação: *“É desafiador porque muitos não falam ainda, e a gente quer que, no final do ano, eles saiam falando. Mesmo assim, eu continuo falando, porque sei que eles estão entendendo”*. Esse relato reflete a compreensão de que, embora a aquisição da linguagem verbal não ocorra de forma imediata, a exposição contínua à oralidade e a manutenção das interações são fundamentais para o desenvolvimento da fala. A crença das professoras de que as crianças compreendem antes de falar reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a comunicação mesmo nos estágios iniciais do desenvolvimento da linguagem.

Reconhecer que a compreensão da linguagem antecede a fala implica, portanto, valorizar formas alternativas de comunicação, como gestos e expressões faciais, e utilizar essas manifestações como oportunidades pedagógicas para complexificar a linguagem das crianças. A mediação das professoras nesse processo tem o potencial de transformar essas interações iniciais em linguagem oral, promovendo um desenvolvimento linguístico mais amplo e estruturado.

A compreensão das professoras sobre esse fenômeno reforça a importância de estratégias pedagógicas que respeitam e incentivem as primeiras manifestações de compreensão linguística, apoiando a progressão gradual da fala. Manter um ambiente de constante interação verbal e valorizar as respostas não verbais das crianças são práticas essenciais para o desenvolvimento da oralidade. Assim, a Educação Infantil se torna um espaço de escuta e diálogo, onde as crianças podem avançar na construção da linguagem de maneira segura e natural.

No próximo capítulo, serão apresentadas as práticas pedagógicas das professoras, com ênfase nas estratégias de interação verbal adotadas durante as atividades cotidianas na Educação Infantil.

6. ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO VERBAL E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NOS TEMPOS E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A linguagem é assim, um pouco “dona de si”, dita, tomada pelo outro de acordo com “os óculos” que possui, com experiências vividas. As contradições revelam-se nos processos de linguagem e as crianças pequenas têm uma grande capacidade de entender os não ditos. Portanto, os modos de conceber e de instituir as ações de linguagem nas instituições de Educação Infantil fazem muita diferença nos processos de aprendizagem e de compreensão (Bragagnolo, 2016, p. 179).

Neste capítulo, apresentamos as estratégias de interação verbal adotadas pelas professoras, analisando momentos específicos do cotidiano das crianças nos diferentes tempos e espaços da Educação Infantil. Os dados apresentados foram obtidos a partir dos planos de aula e dos registros de 26 dias de observação *in loco*, de 13 professoras que atuam em turmas de maternal I e II.

A análise das práticas de interação verbal observadas focou em dois tipos de atividades: as direcionadas pelas professoras e as atividades mais livres. Essa organização possibilitou uma compreensão mais ampla das estratégias de interação verbal em diferentes contextos, organizadas em quatro momentos principais: acolhida, cuidados básicos e alimentação, atividades direcionadas e despedida das crianças. Esses momentos foram definidos com base na análise dos planos de aula e das observações das práticas das professoras, considerando também estudos que ressaltam sua importância no cotidiano pedagógico da Educação Infantil.

Segundo Barbosa (2009), as rotinas são fundamentais para estruturar o grupo e as atividades, promovendo interação e vínculo entre crianças e professores. Da mesma forma, Oliveira-Formosinho; Araújo (2013) destacam que, por serem recorrentes, esses momentos tornam-se especialmente ricos para o desenvolvimento da linguagem oral e da socialização.

Dada a importância das interações verbais para o desenvolvimento da linguagem infantil, partimos da hipótese de que esses momentos favorecem, com maior frequência, interações verbais significativas. Seleccionamos esses momentos como os principais contextos de análise, mas também nos mantivemos atentos a outras oportunidades de interação que pudessem surgir durante as observações. Dessa forma, optamos por

apresentar os momentos nos diferentes tempos e espaços conforme a sequência didática dos planos de aula e das observações realizadas nas turmas de maternal I e II:

Momento da acolhida das crianças: A acolhida é um momento importante que auxilia no vínculo inicial entre as crianças, professoras e o ambiente escolar, desta forma, as interações de acolhimento criam as condições para que a criança interaja com o ambiente e desenvolva uma rede de apoio que será fundamental para seu desenvolvimento social e emocional. Rinaldi (2012), a partir da abordagem de Reggio Emilia, reforça que a acolhida deve ser entendida como um espaço onde a criança se sente reconhecida e acolhida, estabelecendo uma base de confiança que incentiva a participação e a exploração ao longo do dia.

Cuidados básicos e alimentação: Momentos de cuidado, como a alimentação e a higiene, são atividades que satisfazem necessidades fisiológicas, mas também representam oportunidades para interações verbais. Nessa perspectiva, Dahlberg *et al.* (2007) argumentam que essas atividades diárias, muitas vezes consideradas apenas rotineiras, devem ser compreendidas como práticas que possuem uma dimensão ética e relacional. O ato de alimentar, por exemplo, é um momento que oferece oportunidades para interações verbais, as quais, segundo Bruner (2006), permitem que a criança experimente a linguagem em um contexto significativo e próximo ao seu cotidiano, onde o professor atua como um suporte de linguagem e cultura, promovendo interações que vão além do cuidado básico para incluir o cuidado com o bem-estar emocional e comunicativo.

Atividades direcionadas pelas professoras: As atividades direcionadas são planejadas com objetivos pedagógicos específicos e representam oportunidades para a construção de significados compartilhados. Cabell *et al.* (2015) apontam que essas atividades permitem que o professor desenvolva um papel ativo na mediação da linguagem e do conhecimento. A estrutura dessas atividades proporciona uma interação verbal mais focada, na qual a professora pode promover a reflexão e a análise, ajudando as crianças a compreender e ampliar conceitos. O papel mediador do professor é fundamental, conforme enfatizado por Vygotsky (2007), que argumenta que o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre por meio de interações sociais na ZDP.

Nesse espaço de aprendizagem, a mediação do professor permite que a criança supere suas capacidades atuais e explore novos conhecimentos e habilidades que não alcançaria sozinha. Da mesma forma, Rogoff (2005) argumenta que o aprendizado ocorre

em um contexto sociocultural compartilhado, onde o professor orienta e afeta a construção de conhecimentos, permitindo que as crianças participem ativamente de práticas culturais complexas e desenvolvam sua compreensão do mundo.

Despedida das crianças: O momento da despedida marca o encerramento do dia e facilita a transição para o ambiente familiar, ajudando a criança a processar as experiências vividas. Esse momento permite reflexões sobre o dia, consolidando aprendizagens e promovendo a expressão de sentimentos e percepções, além de reforçar a continuidade entre o lar e a escola. Segundo Ferretti; Bub (2017), rotinas estruturadas como a despedida favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, comportamentos pró-sociais e o bem-estar familiar, ao criar um ambiente previsível e seguro. Essas práticas não apenas promovem o desenvolvimento infantil, mas também incentivam a construção de uma narrativa pessoal, auxiliando a criança na organização de suas vivências, no fortalecimento da autocompreensão e no estabelecimento de vínculos emocionais.

Em todos estes contextos da Educação Infantil, a qualidade das interações verbais estabelecidas pelas professoras pode incentivar a criança a relatar suas vivências e a construir essas narrativas. Conforme enfatizam Girolametto e Weitzman (2002), o refinamento das interações verbais de alta qualidade depende diretamente da utilização de estratégias responsivas durante a interação entre professoras e crianças. Com base nisso, as práticas de interação verbal das professoras do maternal I e II foram organizadas em três categorias principais, considerados pelos autores como estratégias de alta qualidade: Estratégias centradas nas crianças, Estratégias de promoção da interação e Estratégia de modelagem de linguagem.

As estratégias centradas nas crianças - foram fundamentadas na ideia de que o ambiente de aprendizagem deve favorecer a expressão livre, proporcionando um espaço onde elas se sintam ouvidas e respeitadas. Vygotsky (2007) destaca que as interações sociais desempenham um papel crucial no desenvolvimento da linguagem, argumentando que a interação verbal se constrói em trocas que respeitam a autonomia infantil, promovendo a confiança necessária para que a criança expresse suas ideias. De forma complementar, Wallon (1975) enfatiza a importância de considerar as necessidades emocionais da criança, criando um ambiente acolhedor que respeite seu ritmo de desenvolvimento e incentive sua participação ativa nas interações.

As estratégias de interação verbal que fazem parte dessa categoria incluem incentivar a criança a iniciar conversas, ouvir atentamente para que ela possa completar suas frases, responder de forma elaborada às suas iniciativas (evitando comandos simples como uh hum, sim ou isso mesmo) e participar ativamente de brincadeiras. Essas práticas refletem a compreensão de que a linguagem se desenvolve em um ambiente receptivo e responsivo, onde a criança é encorajada a tomar a iniciativa nas interações verbais.

As estratégias de promoção da interação - que inclui o incentivo à participação também desempenham um papel importante no desenvolvimento da linguagem. Bruner (2006) argumenta que a interação verbal guiada pelo adulto, ajuda a criança a participar ativamente do diálogo, permitindo-lhe explorar novas possibilidades de interação. Esse suporte é evidenciado nas práticas que incentivam as crianças a responder e se engajar nas interações como incentivar a conversa com questões variadas, esclarecer mensagens, evitar testes e perguntas retóricas, ajustar o nível físico facilitando o contato face a face na interação, incentivar a participação e interação de todas as crianças nas atividades, incluindo as não envolvidas e garantindo que nenhuma domine a interação.

Nesta perspectiva, conforme Freire (1996), a interação é uma ferramenta que faz parte do aprendizado e da construção de significado, e o professor atua como facilitador desse processo, promovendo uma participação ativa. Rogoff (2005) complementa essa visão ao sugerir que a aprendizagem ocorre na participação guiada, em que o professor encoraja a criança a explorar a linguagem de maneira participativa e colaborativa. Essas estratégias refletem uma intencionalidade pedagógica que visa não apenas mediar o conhecimento, mas construir um ambiente interativo que incentiva a elaboração coletiva de entendimentos.

Já a estratégia de modelagem de linguagem - baseia-se na ideia de que o professor fornece à criança modelos linguísticos que tornam a linguagem oral mais complexa, destacando que o desenvolvimento ocorre por meio da mediação de um adulto que ajusta suas intervenções ao nível da criança, ajudando-a a avançar para um estágio mais sofisticado de compreensão e interação verbal. Bruner (2006) enfatiza a importância do uso de rótulos e da nomeação de objetos como ferramentas de apoio ao desenvolvimento lexical, em que o professor facilita o aprendizado ao fornecer conexões entre palavras e significados concretos.

Essas práticas fornecem à criança suportes linguísticos adaptados ao seu nível, o que enriquece o vocabulário e apresenta estruturas gramaticais mais avançadas. Foram

observadas no uso de uma variedade de vocabulário, enfatizando palavras recorrentes, rotulando objetos e evitando palavras inespecíficas (isso, aquilo, ali...), bem como ajustando a complexidade do vocabulário para diferentes crianças do grupo. Além disso, ocorrem em momentos em que a professora expande o discurso, corrige a gramática, acrescenta novas ideias ou usa comentários e perguntas para informar ou explicar.

Bodrova; Leong (2003), ao explorarem as ideias de Vygotsky sobre a mediação simbólica, destacam que a linguagem modelada pelo adulto influencia no desenvolvimento da função simbólica, pois promove avanços na interação verbal. Segundo essas autoras, a modelagem de linguagem fornece à criança exemplos estruturados que facilitam o desenvolvimento da linguagem oral, seja por meio da inserção de novos vocabulários ou pela ampliação das frases já conhecidas. Esse tipo de intervenção direcionada permite que a criança observe e internalize padrões linguísticos mais avançados, o que contribui para o seu desenvolvimento linguístico e para a interações verbais mais complexas.

Assim, o conjunto dessas categorias reflete uma abordagem pedagógica que visa ao equilíbrio entre o respeito à autonomia infantil e a mediação adulta, necessários para o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil. Além disso, essas categorias estão alinhadas com a perspectiva Histórico-Cultural, em que o desenvolvimento da linguagem é compreendido como um processo socialmente mediado, no qual o professor desempenha o papel de mediador das interações que impulsionam o desenvolvimento infantil.

A seguir, apresentamos a organização dos momentos observados na Educação Infantil e as estratégias de interação verbal utilizadas pelas professoras em diferentes tempos e espaços, possibilitando uma visualização da prática pedagógica e sua intencionalidade.

6.1 O momento da acolhida das crianças como intervenção pedagógica

Na Educação Infantil, o momento de acolhida não deve ser tratado apenas como uma simples rotina de chegada das crianças, mas sim como uma prática pedagógica intencional. Quando planejado, esse momento se torna uma oportunidade para promover o desenvolvimento infantil, favorecendo o bem-estar emocional, os avanços sociais, cognitivos e linguísticos. Como destaca Wallon (1975), as emoções desempenham um

papel central no desenvolvimento infantil, e o acolhimento, ao priorizar o bem-estar emocional, contribui para o fortalecimento dos vínculos afetivos entre crianças, professores e famílias, criando um ambiente seguro e propício para a aprendizagem.

Esse momento inicial representa uma transição entre o ambiente familiar e o escolar, o que, segundo Vygotsky (2009), é fundamental para a construção de um espaço de desenvolvimento emocional e social. Ao entrar em um ambiente que valoriza suas especificidades, a criança se sente segura para expressar suas emoções e iniciar o dia com confiança. Nesse sentido, Wallon (1975) também enfatiza que as emoções afetam as primeiras experiências da criança e influenciam diretamente como ela se relaciona com o ambiente ao redor.

Conforme afirmam Campos; Rosemberg (2009), é importante que as crianças se sintam pertencentes ao espaço educativo e se desenvolvam emocionalmente em um ambiente que valorize sua individualidade. O sentimento de pertencimento, construído desde os primeiros momentos do dia, é necessário para que a criança construa sua identidade e aprenda a confiar em si mesma e nas interações que estabelecerá com os outros.

Oliveira-Formosinho (2007) argumenta que a acolhida deve ser compreendida como uma prática educativa intencional, onde cada detalhe - desde a disposição do espaço até a postura dos professores - é cuidadosamente planejada para favorecer o desenvolvimento integral da criança. A qualidade desse momento, segundo a autora, depende da sensibilidade dos professores em adaptar a acolhida às necessidades individuais das crianças, considerando que cada uma tem seu próprio ritmo e modo de adaptação. Nesse sentido, Motta (2014) argumenta que a acolhida não deve ser reduzida a um processo de simples adaptação ou conformidade às novas condições. Em vez disso, deve ser vista como um momento ativo e significativo, no qual as crianças são respeitadas como sujeitos com necessidades próprias e potencialidades.

Na Educação Infantil, o acolhimento deve ser compreendido como uma prática educativa intencional que valoriza o mundo interno da criança - suas expectativas, planos, hipóteses e ilusões. Staccioli (2013) enfatiza que acolher implica reconhecer e respeitar o tempo que a criança dedica às atividades simbólicas e lúdicas, bem como às relações sutis que estabelece com outras crianças. O acolhimento, portanto, configura-se como um método de trabalho complexo e um modo de ser do adulto, que interfere no processo educativo. Ambientes e situações acolhedoras produzem ações significativas, pois, ao

antecipar e atender às necessidades das crianças, constrói-se uma didática baseada na vida real e nas reais exigências infantis. Para acolher efetivamente, é necessário aprender a observar e prever, considerando a criança em sua totalidade e respeitando sua individualidade.

O apoio emocional, oferecido no momento da acolhida, ajuda as crianças a desenvolverem habilidades de enfrentamento, facilitando a transição entre o ambiente familiar e a Educação Infantil e minimizando a ansiedade da separação. Neste sentido, Barbosa; Horn (2008) reforçam que a acolhida constitui uma oportunidade pedagógica para criar um ambiente de confiança e pertencimento, proporcionando uma base segura para que a criança explore, aprenda e interaja. Esse momento também permite que os professores observem e interajam de maneira mais próxima, compreendendo o estado emocional e as necessidades individuais de cada criança naquele dia. A construção de um ambiente acolhedor, entretanto, não é fruto apenas de boas intenções, mas de uma prática pedagógica planejada e embasada teoricamente.

De acordo com Motta (2014), o acolhimento nas instituições educacionais desempenha um papel crucial no cotidiano das crianças, influenciando significativamente seu bem-estar emocional e social. Práticas de acolhimento que promovem segurança emocional facilitam a socialização e a integração das crianças no ambiente escolar. Portanto, a acolhida representa uma oportunidade para compreender e atender às necessidades individuais das crianças, ampliando sua capacidade de estabelecer relacionamentos e participar de experiências coletivas de maneira significativa e segura.

A organização do espaço, estabelecimento de uma rotina acolhedora e postura empática das professoras é vista como um meio de garantir que cada criança se sinta única e valorizada. Através de gestos como um olhar atento, uma palavra reconfortante e a presença afetuosa dos professores, a criança percebe que é acolhida em um ambiente de cuidado, o que reduz suas ansiedades e a prepara emocionalmente para engajar-se nas atividades diárias.

As observações *in loco* confirmaram a importância do momento de acolhimento, evidenciando variações na organização das UEs para receber as crianças, tanto no período matutino quanto no vespertino. No turno da manhã, a chegada das crianças ocorre, em sua maioria, até as 7h30, enquanto no turno da tarde as crianças costumam chegar até as 13h30. Durante esse intervalo de tempo, que antecede o início das atividades de ensino, as crianças são acolhidas de maneiras diferentes, dependendo da organização

da UEI e das práticas das professoras. Em muitas situações, as crianças aguardam a chegada dos colegas brincando em espaços comuns ou salas organizadas para oferecer um ambiente acolhedor e tranquilo até o horário do primeiro lanche.

Em algumas UEIs, por exemplo, a acolhida é organizada com professoras propondo atividades lúdicas ou iniciando conversas individuais com as crianças para entender como elas estão se sentindo. Já em outras, o momento é tratado de maneira mais funcional, com foco em garantir a organização da chegada, sem explorar plenamente a potencialidade pedagógica do acolhimento. Além disso, enquanto algumas famílias deixam as crianças na porta ou no portão, sem adentrar o espaço escolar, outras costumam acompanhar os pequenos até a sala de aula de referência.

Essas diferenças são especialmente relevantes ao considerar as demandas específicas de cada faixa etária, como o apoio emocional, a sensação de segurança e o incentivo à autonomia. As professoras, cientes dessas necessidades, ajustam suas ações para atender às características únicas de cada idade. Assim, as práticas de acolhimento variam entre o maternal I e o maternal II, como será detalhado no subitem a seguir.

6.1.1 Práticas de acolhimento no maternal I: apoio socioemocional e adaptação inicial

No maternal I, por exemplo, onde muitas crianças estão frequentando a Educação Infantil pela primeira vez, observa-se uma dependência maior dos familiares, o que pode levar a diferentes reações emocionais, como choro, resistência ou insegurança diante da separação. Essas reações refletem o desafio da acolhida a um ambiente novo e ao distanciamento de figuras familiares de referência. Assim, o primeiro contato do dia nessas turmas geralmente ocorre na sala de referência, com a presença das famílias. Essa interação é muitas vezes mediada pelas professoras, que, com gestos de acolhimento e comunicação empática, buscam tranquilizar tanto as crianças quanto os responsáveis.

Para ilustrar como os momentos de acolhimento são organizados e vivenciados nas UEIs, foram selecionados excertos que descrevem tanto o contexto quanto às práticas adotadas pelas professoras. As descrições, extraídas das observações e dos relatos registrados no diário de campo⁹, evidenciam ações voltadas para atender às necessidades emocionais e sociais das crianças, como veremos nas descrições de contexto a seguir.

⁹ O formato de **descrição do contexto** faz referência às anotações no diário de campo da pesquisadora.

Descrição do contexto: “No início do dia, quando cada criança chegava, a professora as recebia de forma animada, com um alegre “bom dia”. Ela dizia: *“Eita, como você está bonito hoje! Esse brinquedo é novo? Que legal!”*. Ela sempre se abaixava ao nível das crianças ao chamá-las pelo nome. A professora também perguntava aos responsáveis como a criança havia passado a noite e comentava com a criança sobre pequenos detalhes, como uma roupa nova, um brinquedo ou o cabelo arrumado”. (Diário de campo, 2023).

A professora Dália relatou que, todas as manhãs, faz questão de conversar com cada responsável na porta da sala: *“Pergunto aos pais como foi a noite da criança, se houve alguma mudança ou se aconteceu algo importante em casa que eu deva saber. Isso me ajuda a entender melhor como a criança está se sentindo naquele dia”*. Isso exemplifica a sensibilidade da professora em construir um ambiente de acolhimento baseado no diálogo com as famílias, reconhecendo a importância dessas informações para ajustar sua abordagem diária com as crianças.

Essa perspectiva está alinhada à reflexão de Kramer (2021), que destaca que a acolhida à criança e às famílias deve se pautar na escuta sensível a esses sujeitos com o objetivo de informar as instituições quanto a possíveis necessidades de reorganização de tempos, espaços e relações, no intuito de melhor atender às expectativas e necessidades dos sujeitos que acorrem à instituição.

As professoras recebem de forma diferenciada as crianças que necessitam de apoio emocional imediato, oferecendo colo, consolo e uma atenção mais direta para que se sintam seguras ao se separarem dos responsáveis.

Descrição do contexto: “Enquanto algumas crianças se envolviam rapidamente com as atividades com tampinhas, outras choravam porque queriam seus pais. A professora se dividia entre incentivar a atividade e consolar essas crianças. Ela pegava as crianças no colo e explicava que o papai e a mamãe foram trabalhar e logo voltariam para buscá-las. Além disso, mostrava alguns brinquedos e convidava as crianças para brincar um pouco enquanto isso, oferecendo um abraço ou ajudando-as a se integrar na atividade. As crianças que estavam envolvidas com as tampinhas eram deixadas mais livres para brincar, enquanto a professora direcionava mais atenção às que estavam chorando” (Diário de campo, 2023).

Em relato, a professora Rosa explica sua prática de acolhimento, enfatizando a importância do vínculo inicial: *“Eu sempre recebo cada criança na porta, com um abraço dependendo de como ela chega. Algumas precisam de mais tempo, e tento conversar, segurar a mão ou oferecer o colo, para que se sintam seguras antes de entrarem”*, e

comenta sobre uma criança específica, apontando discretamente enquanto descreve seu comportamento: *“Essa aqui fica quieta até a hora do lanche. Acho que ela vem para a UEI ainda sonolenta, mas depois desperta e brinca bastante”*. Ela explica que, nesses primeiros momentos do dia, permite que as crianças brinquem de forma mais livre, permanecendo por perto ou oferecendo colo conforme necessário: *“Às vezes acho que eles são tão pequeninhos para ficarem longe das mães”*.

A professora Gardênia relatou que entende a importância de acolher as crianças de forma sensível e cuidadosa: *“Eu sei que, para muitas dessas crianças, o momento da chegada é delicado. Elas ainda estão se acostumando a ficar longe dos pais. Quando vejo que uma criança está chorando, ofereço colo e tento fazer com que se sinta segura aqui”*.

Descrição do contexto: “Durante a acolhida, a professora ficava com algumas crianças pequenas próximas a ela, principalmente aquelas que choravam porque queriam voltar para os pais. Ela se mostrava especialmente atenciosa e cuidadosa com essas crianças, falando com elas de maneira suave e tranquilizadora. Pegava-as no colo, acariciava seus cabelos e dizia: *“O papai e a mamãe foram trabalhar, mas logo eles voltam”*. Além disso, mostrava alguns brinquedos e convidava as crianças a brincar um pouco enquanto esperavam, oferecendo abraços e ajudando a integrá-las nas atividades propostas. Algumas crianças logo se acalmavam, enquanto outras exigiam mais tempo e dedicação da professora, que pacientemente continuava a consolá-las e a oferecer apoio até que se sentissem confortáveis”. (Diário de campo, 2023).

Ao longo das observações, identificamos que as professoras enfrentam alguns desafios, como a ausência de auxiliares e o número elevado de crianças que ainda não estão totalmente adaptadas à Educação Infantil. Esses fatores tornam o acolhimento mais complexo e exigem que as professoras ajustem suas práticas para ajudar as crianças a lidarem com sentimentos de ansiedade e insegurança. A seguir, são apresentados o contexto desses desafios e relatos das professoras, não só no momento da chegada das crianças, mas também ao longo de toda a jornada diária.

Descrição do contexto: “Percebeu-se que a professora enfrenta muitas dificuldades para desenvolver seu trabalho devido à falta de um auxiliar e ao grande número de crianças que ainda não estão acostumadas a frequentar a UEI. Ela mencionou que muitas crianças não são assíduas, faltam com frequência e, quando comparecem, estranham o ambiente e choram excessivamente, o que acaba dificultando as atividades”. (Diário de campo, 2023).

Neste relato, a professora Dália exemplifica esses desafios: *“Muitas choram quando a mãe ou o pai vai embora. Eu costumo sentar com elas, acalmá-las, dizendo que estou aqui e que vão se divertir. Isso ajuda a diminuir a ansiedade, e elas se acalmam aos poucos”*. E acrescenta: *“Geralmente são sempre as mesmas crianças, as que faltam com muita frequência, porque adoecem muito ou porque não vêm mesmo, e, quando vêm, isso acontece”*.

Em relação à frequência das crianças, a professora Gardênia relatou que enfrenta dificuldades para atender aquelas que faltam regularmente, o que prejudica o estabelecimento de uma rotina consistente para todos: *“Essas ausências frequentes fazem com que as crianças demorem mais para se adaptar à UEI, à professora e aos colegas. É preciso mais tempo para reintegrá-las ao grupo, enquanto também preciso atender às demais crianças”*.

Descrição do contexto: “Notou-se que a ausência de um auxiliar na sala impacta diretamente o trabalho da professora, que precisa dividir sua atenção entre atender individualmente cada criança e gerenciar o grupo como um todo. A professora comentou que, sem o apoio de uma estagiária, é difícil responder prontamente às necessidades das crianças que demandam maior atenção emocional, especialmente aquelas que choram ao se separarem dos responsáveis”. (Diário de campo, 2023).

Essa realidade é evidenciada no relato das professoras, que expressam as dificuldades enfrentadas sem o apoio de um professor auxiliar: *“Com tantas crianças na sala e sem um auxiliar para ajudar, fica difícil manter a atenção de todos nas atividades. Eu tento ao máximo, mas muitas vezes elas se dispersam, e preciso redirecioná-las constantemente para o que estamos fazendo. Com alguém para ajudar, seria mais fácil acompanhar de perto cada criança e garantir que todas participem”* (Lírio). A professora Gardênia complementa: *“Sem um auxiliar, fica complicado dar atenção individual para as crianças que chegam mais inseguras e choram na entrada. Eu preciso cuidar do grupo todo e, ao mesmo tempo, acolher quem precisa de um pouco mais de carinho. Às vezes, sinto que não consigo atender a todos da maneira que eu gostaria, e isso torna o acolhimento mais difícil”*.

Apesar das complexidades no acolhimento do maternal I, com seu foco no apoio emocional e na adaptação inicial das crianças, o contexto muda conforme as crianças avançam para o maternal II. À medida que se desenvolvem, suas necessidades se

transformam, e as práticas pedagógicas passam a priorizar o desenvolvimento da autonomia nas interações com o ambiente escolar.

6.1.2 Práticas de acolhimento no maternal II: incentivo à autonomia

Após identificar situações práticas de acolhimento no maternal I, é igualmente importante entender como essas práticas se manifestam nas turmas de maternal II. Nesse contexto, embora algumas demandas emocionais ainda estejam presentes, as crianças demonstram um nível maior de autonomia e começam a explorar o ambiente da Educação Infantil com mais segurança. Com esse avanço no desenvolvimento autônomo, o acolhimento nas turmas de maternal II assume características diferentes, exigindo das professoras práticas que incentivem a independência e respondam às novas necessidades das crianças.

Geralmente, nas turmas do maternal II, o primeiro contato é breve e menos dependente de contato físico direto. Ele é marcado por interações acolhedoras, como saudações e conversas curtas, que transmitem apoio emocional e fortalecem o vínculo com a professora. Dessa forma, as crianças, já familiarizadas com a rotina da Educação Infantil, adaptam-se com maior facilidade às transições e são encorajadas a integrar-se de maneira independente ao grupo e às atividades iniciais do dia.

As observações realizadas mostram que o incentivo à autonomia e à integração à rotina são práticas frequentes no maternal II. Logo no início da jornada, as crianças, ao escolherem suas atividades, são incentivadas a agir de forma independente, como exemplificado nos registros do diário de campo.

Descrição do contexto: “No maternal II, assim que as crianças chegam, a professora incentiva a autonomia ao motivá-las a realizar tarefas simples, como guardar suas mochilas, e a fazer escolhas sobre as atividades que desejam realizar, como por exemplo, brincar com massinhas, peças de montar, desenhar”. (Diário de campo, 2023).

O incentivo à autonomia é reforçado pelas falas das professoras. Hortênsia relatou: *“Incentivo às crianças a guardarem suas mochilas e a escolherem o que querem fazer primeiro. Assim, elas se sentem confiantes e ficam mais seguras para explorar as atividades”*.

De forma semelhante, Calêndula acrescentou: *“Uso as primeiras atividades para incentivar a autonomia. Dou opções de tarefas, como escolher um livro ou um jogo, e*

deixo que decidam. Isso é bom para eles porque ajuda a desenvolver responsabilidade e autoconfiança”.

Descrição do contexto: “As crianças, acomodadas em seus lugares, começaram a interagir umas com as outras, compartilhando alguns brinquedos que trouxeram de casa; algumas escolheram jogos de montar, enquanto outras ocupavam o tempo desenhando ou ficavam ociosas”. (Diário de campo, 2023).

As práticas das professoras reforçam essa dinâmica ao oferecerem opções de atividades e incentivarem a autonomia das crianças. A professora Lavanda destacou: *“No começo do dia, gosto de deixar as crianças à vontade para decidirem o que fazer. Quando dou liberdade para que escolham entre os materiais disponíveis. Alguns gostam de compartilhar seus brinquedos, e eu sempre incentivo esse tipo de interação porque fortalece o vínculo entre elas”.*

Orquídea, ao abordar como organiza o início da jornada, complementou: *“Eu procuro criar um ambiente organizado, mas flexível, logo na chegada. Por exemplo, se uma criança não sabe o que fazer, pergunto o que ela gostaria de fazer, como brincar com massinhas ou montar algo com blocos. Isso ajuda a direcionar sem impor, e aos poucos, elas começam a fazer escolhas por conta própria”.*

A professora Girassol enfatizou o impacto positivo dessa abordagem: *“É importante oferecer opções no início do dia. Percebo que, quando elas decidem o que fazer, ficam mais calmas. Tento observar cada criança e sugerir algo que combine com o momento delas, mas sempre dando espaço para que escolham sozinhas”.*

Como podemos verificar, no primeiro contato do dia, as professoras ajustam suas práticas de acolhimento nas turmas de maternal I e II para atender às necessidades emocionais e ao nível de autonomia, conforme a faixa etária. Enquanto no maternal I o foco está no apoio emocional e na adaptação inicial, no maternal II predomina o incentivo à autonomia. Em ambas as turmas, porém, as professoras ampliam e valorizam o momento da acolhida, preparando o ambiente para receber as crianças e criando condições favoráveis ao desenvolvimento.

6.1.3 A ampliação e a valorização do ambiente escolar para receber as crianças

Neste subitem apresentamos como as professoras ampliam e valorizam o tempo e o espaço na Educação Infantil durante o momento de acolhida das crianças. Essa análise

busca compreender como a organização do ambiente, aliada às estratégias de interação verbal, contribui para tornar a chegada das crianças um momento acolhedor que favorece a interação verbal e o desenvolvimento da linguagem oral.

A partir dos dados coletados, incluindo os planos de aula, as observações registradas no diário de campo e os excertos das falas das professoras, são evidenciadas práticas intencionais que envolvem a organização do ambiente com diferentes recursos pedagógicos, ações planejadas e a valorização das interações verbais. As práticas serão apresentadas, destacando os elementos que compõem a ampliação e a valorização do ambiente para a acolhida, como a disposição de recursos pedagógicos, a criação de espaços lúdicos, bem como as estratégias utilizadas para criar vínculos e engajamento com as crianças.

Um ambiente intencionalmente organizado contribui para a segurança emocional das crianças, oferecendo-lhes um espaço que as acolha e as convida a participar ativamente das interações e das atividades propostas. Além disso, a valorização do ambiente cria oportunidades para que as crianças explorem, interajam e se sintam pertencentes àquele espaço.

Quando a criança é recebida em um ambiente organizado e planejado para atender às suas necessidades e interesses, ela tende a sentir-se mais segura, acolhida e valorizada. Essa sensação de segurança emocional favorece sua confiança, permitindo que ela explore o espaço com maior liberdade e se envolva nas brincadeiras de forma mais ativa e intensa. Além disso, a organização do ambiente contribui para incentivar sua curiosidade e criatividade, promovendo interações mais significativas com os colegas e com os adultos que a acompanham. De acordo com autores como Rinaldi (2012), o ambiente escolar atua como “o terceiro educador”, é tão relevante quanto o professor e os colegas no processo de aprendizagem. A organização do ambiente deve refletir as intenções pedagógicas e oferecer um espaço lúdico e atrativo que favoreça o engajamento das crianças.

Para muitas professoras, o momento de acolhida começa antes mesmo da chegada das crianças. Considerando que nem todas as crianças chegam ao mesmo tempo, elas organizam a sala de aula de forma atrativa, dispondo brinquedos, recursos pedagógicos e materiais lúdicos para recebê-las.

Nos planos de aula analisados, o momento de acolhida é mencionado na maioria deles, com apenas uma exceção. Embora esses planos não sejam detalhados, evidenciam

a intenção pedagógica de organizar o espaço. Entre os recursos mencionados para a acolhida estão brinquedos diversos (carrinhos, bonecas, ursos e peças de montar e encaixe) e materiais lúdicos (tampinhas, massinhas e livros de literatura infantil). Essas práticas, registradas nos planos de aula, foram confirmadas durante as observações de campo.

Embora o momento de acolhida não estivesse formalmente previsto no plano de aula, a professora organizou a sala de aula de referência para receber as crianças e destacou seu conhecimento sobre os interesses específicos de cada uma para facilitar o momento da chegada, criando um espaço acolhedor e convidativo para facilitar a transição entre o ambiente familiar e o escolar: *“Ele só brinca com aquele carrinho vermelho, é o preferido dele. Se deixar, ele passa horas brincando de estradinha, mas gosta de brincar sozinho. Aquela com o laço colorido gosta do urso, por isso deixo ele separado; quando ela chega, já entrego pra ela”*.

Descrição do contexto: “Logo que as crianças chegaram, a professora Rosa recebeu as crianças com brinquedos diversos. Conforme as crianças chegavam, elas já começavam a brincar. Ela se posicionou na entrada da sala, cumprimentando cada criança que chegava. Muito animada, dizia: *“Bom dia, olha só quantos brinquedos legais temos hoje. Vá brincar com os colegas”*. Incentivava cada criança a explorar os diferentes brinquedos disponíveis. Enquanto as crianças se espalhavam pela sala e começavam a brincar, a professora circulava entre elas, oferecendo ajuda quando necessário e participando de algumas brincadeiras. Ao perceber que algumas crianças estavam mais quietas ou não estavam brincando, a professora se aproximava e sugeria atividades, dizendo: *“Olha, esses carrinhos são muito divertidos, quer brincar com este?”* A professora também lembrava das regras de convivência, falando: *“Vamos compartilhar os brinquedos com os amigos. Convidem os amigos que não estão brincando para brincar”*. (Diário de campo, 2023).

As práticas mencionadas nos planos de aula se refletem nas observações de campo, como demonstrado nas ações da professora Hortênsia. A professora relatou que valoriza esse momento do dia para interagir com as crianças: *“Mesmo enquanto organizo a sala, sempre paro para ouvir as crianças, fazer perguntas ou incentivá-las a compartilhar os livros com os colegas. Acho importante criar esse vínculo no começo do dia”*.

Descrição do contexto: “A professora recebeu as crianças com uma seleção de livros de literatura infantil, distribuindo os exemplares nas mesas conforme elas chegavam. Ela incentivava as crianças a folhearem os livros, explorando

as ilustrações e os textos, e se movia pela sala enquanto organizava os materiais e o ambiente para a próxima atividade. A professora aproveitava esses momentos para comentar sobre os temas das histórias, fazendo perguntas às crianças”. (Diário de campo, 2023).

Essa prática foi observada, quando uma criança veio mostrar um livro que estava lendo, ela comentou: *“Que legal! Você escolheu um livro sobre animais.”* Mesmo enquanto preparava a sala, ela fazia perguntas, como *“Qual foi a parte que mais gostou?”* ou *“Você encontrou alguma palavra nova no livro?”*. A professora também aproveitava esses momentos para reforçar alguns conceitos, como dividir e esperar a vez, dizendo: *“Lembre-se de compartilhar os livros com seus colegas”* ou *“Agora é a vez do [nome do aluno] escolher um livro, vamos esperar um pouquinho, ok?”*.

Além da organização do ambiente interno, algumas professoras utilizam os espaços externos da UEI como parte da acolhida. A professora Girassol relatou que frequentemente leva as crianças à área externa para explorar e brincar, pois para ela o ambiente externo oferece uma oportunidade de interação e exploração livre, que ajuda a acalmar as crianças no início do dia.

Descrição do contexto: “Recebeu as crianças e encaminhou para a área externa da UEI, onde tinha árvores, flores e areia. Entregou alguns brinquedos, como carrinhos, bonecas, potes, cordas entre outros, e deixou as crianças brincarem livre. Depois de um tempo pediu para encontrarem alguns gravetos e desenharam no chão”. (Diário de campo, 2023).

Outras professoras planejam atividades específicas durante o momento de acolhida, integrando elementos pedagógicos às interações verbais. A professora Azaleia, por exemplo, utiliza músicas infantis como recurso para envolver as crianças de maneira lúdica.

Descrição do contexto: “A professora organizou as crianças em um círculo ao redor de uma caixa decorada e explicou como a atividade funcionaria: cada criança teria a oportunidade de escolher uma imagem de dentro da caixa, e a imagem selecionada corresponderia a uma música que todos cantariam juntos. A cada nova imagem, a professora guiava a turma, ajudando quando necessário e incentivando as crianças a acompanhar o ritmo do xilofone”. (Diário de campo, 2023).

A professora relatou que gosta muito de trabalhar as músicas infantis com as crianças, pois acredita que a música é uma ferramenta importante para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social. *“Eu percebo que, com as músicas, as crianças aprendem*

a se expressar de forma mais independente e desenvolvem muito a criatividade. Quando usamos instrumentos ou associamos os movimentos corporais, elas também melhoram a coordenação motora". E complementa: *"A música promove a inclusão. É uma atividade em que todas as crianças conseguem participar ativamente, independentemente das habilidades ou do nível de desenvolvimento de cada uma".*

As práticas apresentadas nesta seção mostram a intencionalidade pedagógica das professoras ao ampliarem e valorizarem o ambiente escolar durante o momento de acolhida. A organização do espaço, a escolha dos recursos pedagógicos e a utilização de estratégias de interação verbal demonstram que o acolhimento vai além de uma rotina funcional: trata-se de um momento planejado que favorece o desenvolvimento emocional, social e linguístico das crianças.

A seguir, são analisadas as estratégias adotadas pelas professoras durante o momento de acolhida nas turmas do maternal I e II.

6.1.4 Estratégias de interação verbal adotadas pelas professoras durante a acolhida das crianças

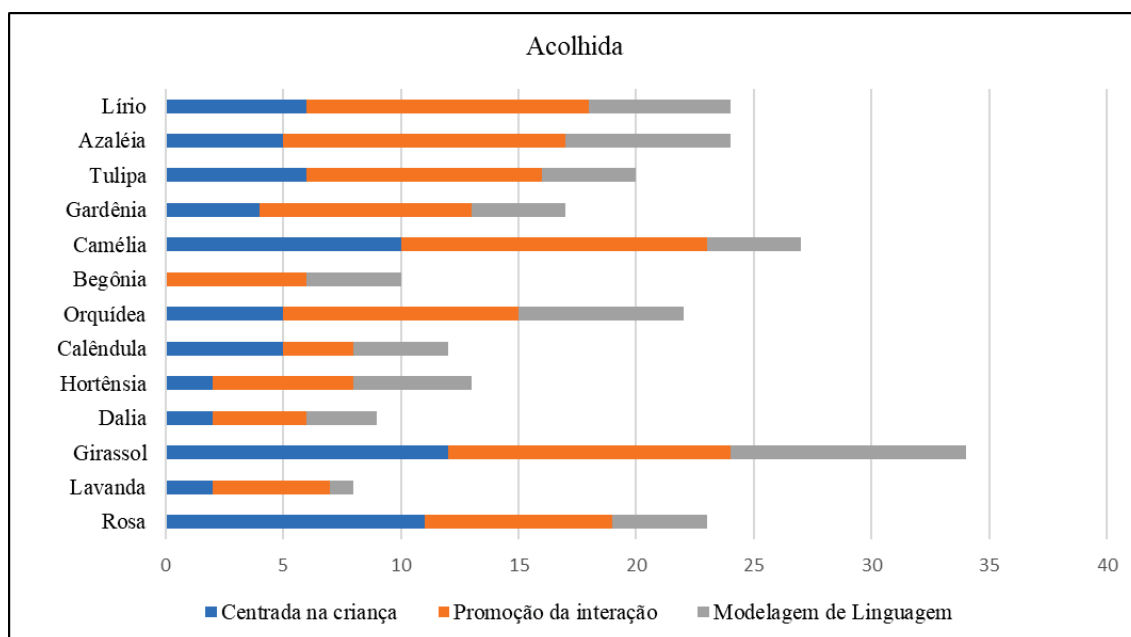
No momento da acolhida, as professoras do maternal I e II utilizam diversas estratégias de interação verbal que refletem diferentes compreensões pedagógicas sobre o desenvolvimento da linguagem oral. Essas estratégias, organizadas nas categorias *"Centrada na criança"*, *"Promoção da interação"* e *"Modelagem de linguagem"*, destacam intencionalidades variadas para promover a participação ativa, fortalecer vínculos e desenvolver a linguagem oral.

Neste subitem, analisamos as estratégias que ocorrem de forma mais frequentes, as diferenças entre as práticas das professoras e as relações com as observações de campo e falas registradas. Entre as estratégias mais recorrentes, destacam-se *"juntar-se e brincar"*, *"ficar face a face"* e *"usar uma variedade de perguntas"*. Essas práticas refletem a intenção das professoras em criar um ambiente que incentiva a interação verbal, ao mesmo tempo que promovem o desenvolvimento social e linguístico das crianças. Porém, a análise das categorias identificadas evidencia variações entre as práticas das professoras observadas.

Para ilustrar as estratégias de interação verbal utilizadas pelas professoras durante o momento da acolhida, apresentamos a distribuição das categorias entre as práticas mais

frequentes. A Figura 2 abaixo organiza como as categorias se desdobram em estratégias específicas, sintetizando as observações realizadas. A figura foi elaborada com o propósito de ilustrar as variações entre as professoras, destacando as diferentes abordagens no acolhimento e na mediação do desenvolvimento da linguagem oral. Essa síntese visual complementa a análise textual, ajudando a exemplificar como as práticas se distribuem e se relacionam com as categorias descritas.

Figura 3: Categorias de estratégias de interação verbal no momento de acolhida



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

6.1.4.1 Categoria centrada na criança

As ações que fazem parte dessa categoria servem para promover um ambiente de acolhimento e apoio, refletindo a compreensão de algumas professoras de que o desenvolvimento da linguagem ocorre em um contexto que valoriza a autonomia da criança para interagir. Essa prática é mais frequente entre as professoras Girassol, Rosa e Camélia, que demonstram uma tendência a valorizar a acolhida como estratégia para facilitar a compreensão e a interação verbal com as crianças.

A ênfase centrada na criança destaca a disposição das professoras em observar e ouvir atentamente as crianças antes de iniciar uma interação verbal direta, respeitando o tempo e o ritmo individual de cada uma. A exemplo disso, a professora Girassol, durante a atividade de encaixe, costumava esperar que as crianças completassem suas mensagens ou interações antes de intervir. Isso sugere que essas professoras consideram o respeito

ao tempo da criança e a atenção às suas ações e interações como elementos necessários para estabelecer um espaço seguro de comunicação, apoiando a ideia de que a linguagem se desenvolve no contexto social.

Uma das estratégias mais utilizadas foi “*juntar-se e brincar*”, que envolve a participação ativa das professoras nas brincadeiras das crianças. Essa estratégia foi particularmente frequente entre as professoras Rosa, Camélia e Gardênia, que destacaram a importância de fortalecer o vínculo com as crianças e incentivar a interação verbal no momento da acolhida. Durante as observações, foram registrados exemplos que ilustram essa prática.

Descrição do contexto: “A professora Rosa sentou-se no chão ao lado das crianças que brincavam com blocos de montar. Ela participava das construções, perguntando: “*Que tal fazermos uma ponte aqui? Qual será o próximo bloco?*” Enquanto isso, incentivava outras crianças a se juntarem à atividade”. (Diário de campo, 2023).

De modo semelhante, a professora Camélia utilizou brincadeiras para engajar as crianças e incentivar a interação verbal.

Descrição do contexto: “A professora Camélia se sentou no chão com as crianças, pegou algumas tampinhas e começou a empilhá-las, incentivando as crianças a fazerem o mesmo: “*Vamos ver quem consegue colocar uma em cima da outra sem derrubar*”. Durante a brincadeira, a professora seguia o foco das crianças sem dominar a atividade, permitindo que elas liderassem a brincadeira”. (Diário de campo, 2023).

Em contraste, algumas professoras, como Begônia, Hortênsia, Lavanda e Dália, mostram um uso mais restrito de estratégias voltadas para a construção de vínculos por meio da acolhida. Essa diferença pode estar associada tanto a práticas habituais, que priorizam uma postura menos interventiva, quanto a fatores contextuais observados durante as interações, incluindo a influência da presença da pesquisadora.

Descrição do contexto: “A professora observava as crianças a uma certa distância, de sua mesa, deixando-as mais à vontade durante a acolhida”. (Diário de campo, 2023).

Ao refletir sobre a prática da professora Hortênsia, é possível considerar que sua postura de menor intervenção pode refletir uma escolha intencional de dar mais autonomia às crianças, característica de sua rotina. Entretanto, não se pode desconsiderar que a presença da pesquisadora também pode ter influenciado a naturalidade de suas

ações, especialmente se essa postura foi adotada em momentos de desconforto ao se sentir observada. Por um lado, as professoras demonstram ações que fazem parte de suas rotinas habituais, refletindo escolhas pedagógicas intencionais que caracterizam seu trabalho cotidiano. Por outro, a presença da pesquisadora no ambiente introduz uma dinâmica distinta, na qual ajustes comportamentais podem emergir como resposta ao contexto de observação, sejam esses ajustes conscientes ou inconscientes.

6.1.4.2 Categoria promoção da interação

A promoção de interação também foi amplamente empregada por todas as professoras, com destaque para Camélia, Azaleia, Lírio e Girassol. Esse aspecto sugere que essas professoras veem a participação ativa como parte do engajamento e do desenvolvimento da linguagem oral. Essa categoria aparece de forma balanceada entre as profissionais, com pouca variação entre os registros menos frequentes e mais frequentes, indicando um consenso sobre a importância de encorajar a participação das crianças para fortalecer a oralidade desde a primeira infância.

Nesta categoria, uma estratégia amplamente utilizada é *“ficar face a face”*, na qual as professoras se posicionam ao nível das crianças para facilitar o contato visual e criar uma interação mais próxima. Além disso, o *“uso de perguntas”* também se destaca como uma prática que permite às crianças explorar suas ideias e opiniões em um contexto acolhedor. As professoras Camélia, Girassol e Lírio recorrem frequentemente a essa estratégia, demonstrando preocupação em estabelecer um vínculo inicial de confiança com as crianças, o que é fundamental no momento da chegada. Nesse sentido, destacamos as observações das professoras Lírio, quanto ao ajustar o nível da criança, e Girassol, quanto ao uso de perguntas.

Descrição do contexto: “Enquanto uma criança brincava sozinha com uma boneca, a professora se inclinou para ficar ao nível da criança e perguntou: *“Você trouxe essa boneca de casa? Ela é linda”*. (Diário de campo, 2023).

A prática, observada na interação da professora Lírio, enfatiza a importância de interagir com as crianças em momentos individuais. Já a professora Girassol, em um contexto mais coletivo, utilizou estratégias que aliam contato visual com o uso de perguntas diversificadas, ampliando as oportunidades de interação e participação entre as crianças.

Descrição do contexto: “A professora Girassol sentou-se na cadeira junto com as crianças facilitando o contato face a face, utilizou uma variedade de perguntas como: “*O que você está fazendo com essas peças? Como você teve essa ideia?*” e convidou crianças que estavam observando a se juntar à brincadeira: “*Venha você também pode ajudar a construir a torre*”. (Diário de campo, 2023).

Ao ajustar o nível físico para ficar face a face com as crianças e ao utilizar perguntas que valorizam suas ideias e opiniões, as professoras demonstram sensibilidade às necessidades individuais e criam oportunidades de interação que fortalecem os vínculos. Essas ações, além de promoverem o bem-estar emocional, também incentivam a participação ativa das crianças, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem oral e a construção de um espaço de confiança e colaboração logo nos primeiros momentos do dia.

6.1.4.3 Categoria modelagem de linguagem

A modelagem de linguagem, que consiste em apresentar estruturas linguísticas e vocabulário de forma intencional, foi, de modo geral, menos frequente. No entanto, a professora Girassol se destaca no uso dessa estratégia, acompanhada por Azaleia e Orquídea. Esse enfoque foi perceptível em interações verbais registradas durante as observações. Durante as práticas da professora Girassol, por exemplo, foi evidente seu cuidado em ampliar o vocabulário das crianças por meio de explicações detalhadas e escolhas intencionais de palavras.

Descrição do contexto: “A professora Girassol utilizou uma variedade de vocabulário e termos como encaixar, estrutura, estável enquanto conversava com as crianças como quando explicou: “*Vamos encaixar as peças e construir uma base mais larga para a torre ficar mais estável*”. (Diário de campo, 2023).

De maneira semelhante, a professora Orquídea também utilizou a modelagem de linguagem em suas práticas.

Descrição do contexto: “Usou uma variedade de vocabulário e enfatizou palavras-chave para ajudar na compreensão das crianças, com termos como classificar, combinar, agrupar durante a explicação. Também destacou as palavras colorido, brilhante e divertido”. (Diário de campo, 2023).

Ao apresentar novos termos e expandir frases durante as interações de acolhida, essas professoras demonstram uma intencionalidade pedagógica voltada a proporcionar

um ambiente propício ao desenvolvimento lexical e sintático das crianças. A menor incidência dessa prática em professoras como Lavanda e Dália pode refletir uma menor ênfase na modelagem linguística, possivelmente devido a percepções diferentes sobre sua função pedagógica ou devido a dificuldades relacionadas ao planejamento e à execução de estratégias que demandam maior intencionalidade e domínio de práticas voltadas ao enriquecimento da linguagem oral.

Observando as relações entre essas categorias, percebe-se que as professoras Girassol, Camélia e Azaleia adotam uma abordagem integrada que valoriza o acolhimento como prática educativa intencional, conforme discutido por Oliveira-Formosinho (2007). Essa postura promove interações verbais mais complexas, equilibrando escuta, encorajamento à participação e oferta de modelos linguísticos adequados, alinhando-se às perspectivas de Vygotsky (2009) sobre a importância das interações sociais no desenvolvimento infantil.

Por outro lado, professoras como Lavanda e Begônia demonstram ser mais seletiva no uso dessas estratégias, possivelmente refletindo diferentes compreensões sobre a oralidade e seu papel na Educação Infantil, como observado por Campos; Rosemberg (2009). Essa variação destaca a necessidade de formação continuada e reflexão sobre as práticas pedagógicas para assegurar que o acolhimento seja efetivamente uma oportunidade para compreender e atender às necessidades individuais das crianças, ampliando sua capacidade de estabelecer relacionamentos e participar de experiências coletivas de maneira significativa e segura, conforme enfatizado por Motta (2014).

Considerando isso, é importante que as instituições de Educação Infantil reconheçam o acolhimento não apenas como uma rotina, mas como uma prática pedagógica que, quando planejada e executada com intencionalidade, contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, conforme argumentado por Staccioli (2013).

Ampliando a análise para outros momentos do cotidiano da Educação Infantil, observa-se que os cuidados básicos e a alimentação também se destacam como importantes oportunidades para fortalecer o vínculo afetivo com as crianças e promover interações verbais que contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral. Esses momentos, embora rotineiros, são estruturados para criar um ambiente favorável à interação verbal. Assim, a análise passa a examinar como esses momentos são

aproveitados, identificando as estratégias mais recorrentes adotadas pelas professoras para desenvolver a linguagem oral das crianças.

6.2 Cuidados básicos como oportunidade de desenvolvimento da linguagem oral

O momento de cuidados básicos e alimentação na Educação Infantil transcende sua função primária de atender às necessidades fisiológicas das crianças. De acordo com a BNCC, cuidar e educar são práticas indissociáveis nessa etapa de ensino, e situações como alimentação e higiene podem se tornar oportunidades para promover o aprendizado e o desenvolvimento da linguagem oral em contextos habituais em que a linguagem exerce um papel central. Por meio de conversas, histórias e mediações, as professoras transformam o momento das refeições em espaços de interações verbais que incentivam a oralidade e o aprendizado de conceitos.

Sob a perspectiva Histórico-Cultural, os momentos das refeições são compreendidos como práticas socioculturais marcadas em interações mediadas. Vygotsky (2009) enfatiza que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais, nas quais o uso da linguagem é fundamental para a internalização de conhecimentos. A alimentação, enquanto prática cultural, carrega significados que vão além do ato de nutrir, configurando-se como um espaço de aprendizagem sobre alimentos, bem como sobre regras sociais e culturais. Para as crianças pequenas, as refeições são oportunidades de vivenciar a autonomia, como aprender a manusear utensílios, decidir o que comer ou participar da organização do ambiente. Além disso, as interações verbais durante esse momento auxiliam na ampliação do vocabulário, na compreensão de regras sociais e na habilidade de expressar opiniões e sentimentos.

Complementando, a literatura reforça que momentos de cuidados básicos e alimentação podem ser transformados em contextos significativos para o desenvolvimento da linguagem oral. Laurin *et al.* (2021) destacam que rotinas como alimentação e troca de fraldas representam momentos propícios para interações significativas entre professoras e crianças. Essas interações, quando intencionais e responsivas, contribuem para o bem-estar da criança, fortalecendo os vínculos emocionais e criando um ambiente seguro para a construção do aprendizado.

Embora esses momentos sejam amplamente reconhecidos por seu potencial pedagógico, Gest *et al.* (2006) apontam que ainda há relativamente pouca pesquisa sobre

as interações verbais entre professores e crianças durante as refeições, destacando a necessidade de investigar como práticas intencionais e responsivas podem ser mais bem aproveitadas para otimizar os benefícios desse contexto.

Nesse sentido, estudo como o de Cote (2001) destaca as refeições como um ambiente igualmente propício para o desenvolvimento da linguagem infantil, comparável a atividades como brincadeiras livres ou instruções em grupo. Durante esses momentos, as interações verbais que abordam pessoas e eventos ausentes – caracterizadas como fala descontextualizada – estão associadas ao desenvolvimento do vocabulário receptivo e à capacidade das crianças de compreender narrativas. Segundo a autora, esse momento também oferece oportunidades linguísticas únicas: a disposição das cadeiras, por exemplo, possibilita contato sustentado face a face entre professores e crianças, enquanto a necessidade de as crianças permanecerem sentadas favorece interações mais prolongadas.

Degotardi *et al.* (2016) enfatizam que práticas intencionais durante as refeições, como a utilização de vocabulário diversificado e a condução de interações significativas, têm impacto direto no desenvolvimento linguístico das crianças. Para esses autores, o tempo das refeições, muitas vezes subutilizado, oferece um ambiente natural para interação verbal de alta qualidade, incentivando o uso de linguagem descontextualizada. Esse tipo de interação permite que as crianças ampliem suas habilidades receptivas e expressivas, preparando-as para contextos mais complexos de interação.

De modo semelhante, Hallam *et al.* (2016) identificaram que as refeições são oportunidades únicas para práticas pedagógicas que ampliem o vocabulário das crianças e promovam habilidades críticas e reflexivas. Em seus estudos sobre os *mealtimes*, os autores destacam que, embora as interações durante as refeições sejam frequentemente reduzidas a comandos diretos, o uso de práticas interativas e conversacionais pelas professoras têm um impacto considerável no desenvolvimento linguístico das crianças.

Ainda sobre o uso de estratégias intencionais, Gest *et al.* (2006) identificaram que o uso de perguntas abertas e declarações complexas durante os momentos de refeição incentiva o pensamento crítico e promove a curiosidade nas crianças. Os autores destacam que a interação face a face e a continuidade dessas práticas favorecem a exploração de temas mais profundos e ampliam o repertório linguístico das crianças, permitindo que as crianças façam relações significativas com o mundo ao seu redor.

Rowe (2013) ressalta que o uso de linguagem descontextualizada durante interações rotineiras prepara as crianças para habilidades de pensamento abstrato e compreensão de narrativas. Essa prática não apenas amplia o vocabulário, mas também estabelece uma base para o sucesso acadêmico posterior, permitindo que as crianças usem a linguagem em diferentes contextos.

A qualidade das interações verbais durante os cuidados básicos depende diretamente da sensibilidade e qualificação das professoras, como apontam Degotardi *et al.* (2016). Práticas que incentivam a participação ativa das crianças e atendem ao contexto específico de cada interação podem transformar rotinas em momentos educativos que promovem tanto o desenvolvimento cognitivo quanto social.

Além disso, Bruner (2006), em sua abordagem interacionista, reforça que o aprendizado da linguagem ocorre de forma mais efetiva em contextos significativos de interação. Durante os cuidados básicos e a alimentação, as professoras podem explorar narrativas, discutir experiências familiares ou comentar sobre as preferências das crianças, criando um espaço de construção compartilhada do conhecimento. Essas práticas têm o potencial de incentivar simultaneamente o desenvolvimento da linguagem oral, emocional, social e cognitivo.

Com base nos estudos apresentados, é possível compreender que o momento da alimentação na Educação Infantil possui um potencial significativo para promover interações que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. A mediação das professoras nesse contexto, por meio de estratégias intencionais, transforma os momentos das refeições em oportunidades de aprendizado, socialização e ampliação da oralidade.

A seguir, apresenta-se o contexto observado durante a higienização das mãos e as refeições, com o objetivo de caracterizar como esse momento é organizado e vivenciado no cotidiano da Educação Infantil, destacando os aspectos práticos do ambiente, da rotina e das interações entre professoras e crianças.

6.2.1 Organização e interação verbal nos momentos da alimentação na Educação Infantil

Este subitem contextualiza como as UEIs organizam e estruturam os momentos de refeição, considerando as práticas pedagógicas e as interações verbais que emergem nesse contexto. Busca-se compreender como a organização dos espaços, as rotinas

estabelecidas e as estratégias de interação e mediação das professoras contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral durante os momentos das refeições.

As UEIs organizam o momento das refeições de formas distintas, adaptando-se à estrutura física e à dinâmica de cada instituição. Enquanto algumas realizam essa atividade no interior da sala de referência, aproveitando um ambiente já familiar para as crianças, outras utilizam espaços abertos, como o *hall* da instituição, valorizando áreas coletivas que incentivam a convivência e a socialização entre os grupos e outras turmas.

Esse espaço, geralmente situado no centro das UEIs, é multifuncional, utilizado tanto para brincadeiras e atividades pedagógicas quanto como refeitório durante as refeições. Sua localização facilita a circulação, pois dá acesso às salas de aula, administração, cozinha e banheiros, o que facilita a integração das diferentes áreas. O ambiente físico voltado às refeições é projetado para atender às necessidades das crianças, com mesas e cadeiras adequadas à sua altura, além de utensílios que auxiliam na autonomia, como pratos, copos e talheres infantis. Em algumas UEIs, também foram observados materiais lúdicos, como cartazes ou decoração relacionados à alimentação, que ajudam a tornar o momento mais atrativo e educativo.

Durante as refeições, foi possível perceber uma rotina bem estruturada, com horários definidos para cada etapa do processo. Geralmente, as crianças recebem duas refeições por período. No turno matutino, o primeiro lanche, correspondente ao café da manhã, é servido logo após a acolhida, enquanto o almoço ocorre após as atividades de ensino direcionadas pelas professoras. No período vespertino, a rotina segue o mesmo padrão, garantindo consistência no planejamento. Em média, as professoras dedicam cerca de 30 minutos ao processo de higienização e à realização das refeições.

Especificamente, os dados foram coletados desde o momento em que as crianças formam fila para higienização, como lavar as mãos, até o momento em que realizavam as refeições. Para as crianças que recebiam as refeições na sala de referência, as professoras, alguns minutos antes, solicitavam que guardassem os brinquedos e aguardassem o lanche, criando uma transição tranquila entre a atividade lúdica e o momento das refeições. Já para as crianças que se alimentavam no refeitório, as professoras pediam que guardassem os brinquedos e se organizassem em fila antes de seguir para a higienização, assegurando a ordem e o preparo para a próxima etapa. Em algumas turmas, as professoras acompanhavam diretamente as crianças nesse processo, auxiliando, reforçando

orientações e interagindo com o grupo. Em outras turmas, essa função era, por vezes, delegada às estagiárias, que organizavam as crianças e garantiam a continuidade da rotina.

A delegação de funções apresenta diferenças nas práticas de acompanhamento, possivelmente influenciadas pela organização interna de cada unidade e pela disponibilidade da equipe pedagógica. No entanto, é importante destacar que, nas situações em que as auxiliares de sala assumiam essa responsabilidade, as interações verbais entre elas e as crianças não eram registradas.

Durante a organização da fila, a higienização e as refeições, as interações verbais entre professoras e crianças emergiam de maneira natural, abordando temas variados, como o reconhecimento de alimentos, histórias relacionadas à cultura alimentar e regras de convivência. Essas práticas também permitiam que as professoras reforçassem comportamentos importantes, como o respeito ao colega ao servir-se ou aguardar sua vez. Além disso, a linguagem era utilizada para mediar conflitos pontuais, como disputas por utensílios, promovendo o aprendizado de normas sociais e estratégias para resolução de problemas.

As observações registradas em campo mostram como as professoras aproveitam momentos rotineiros para criar oportunidades de interações verbais e ampliar a experiência das crianças. Um exemplo dessas interações é descrito a seguir.

Descrição do contexto: “A professora solicitou que as crianças se organizassem em fila para higienizar as mãos antes do lanche. Durante esse momento, as crianças começaram espontaneamente a cantar a música “Lava a mão”. Enquanto lavavam as mãos, a professora as monitorava, abaixando-se ao nível delas para auxiliar na higienização e oferecendo assistência individual quando necessário. Conforme finalizavam, já eram encaminhadas ao refeitório. A professora ajudou as crianças a se acomodarem nas mesas e orientou sobre boas maneiras durante o lanche, como esperar sua vez e falar baixo para manter um ambiente tranquilo. Ao distribuir os lanches, descrevia-os às crianças, incentivando a curiosidade e o vocabulário”. (Diário de campo, 2023)

Complementando essas observações, a professora Orquídea relatou como aproveita os momentos de alimentação para interagir com as crianças. Segundo ela: *“Enquanto entrego os lanches, vou descrevendo o que estamos comendo: “Esse pão é macio, vocês gostam?”. Também aproveito para falar sobre boas maneiras, como esperar a vez e usar palavras como “por favor” e “obrigado”.* Esses relatos e

observações ilustram como o ambiente e a condução das professoras influenciam as interações verbais durante as refeições.

Nas turmas que realizavam as refeições no refeitório, as conversas eram mais diversificadas, abrangendo temas como alimentação e o cotidiano das crianças. Em contraste, nas turmas que realizavam as refeições na sala de referência, as interações pareciam focar mais na execução prática das tarefas e na manutenção da rotina. Essa diferença é exemplificada na descrição a seguir.

Descrição do contexto: “As merendeiras levavam o lanche até a sala de referência e colocavam os pratos sobre as mesas. Quando as crianças queriam mais lanche, levantavam-se e iam até a cozinha para pedir. Em algumas ocasiões, a estagiária era quem buscava mais lanche. Durante o lanche, a professora observava as crianças de sua mesa e pedia que mantivessem silêncio”. (Diário de campo, 2023)

Essa descrição mostra como a organização das refeições pode limitar as oportunidades de interação verbal, restringindo-as a comandos diretos ou observações práticas. Ao reduzir as possibilidades de interações espontâneas e exploração de conceitos variados, esses momentos passam a ser estruturados apenas para a execução de rotinas, sem explorar seu pleno potencial pedagógico.

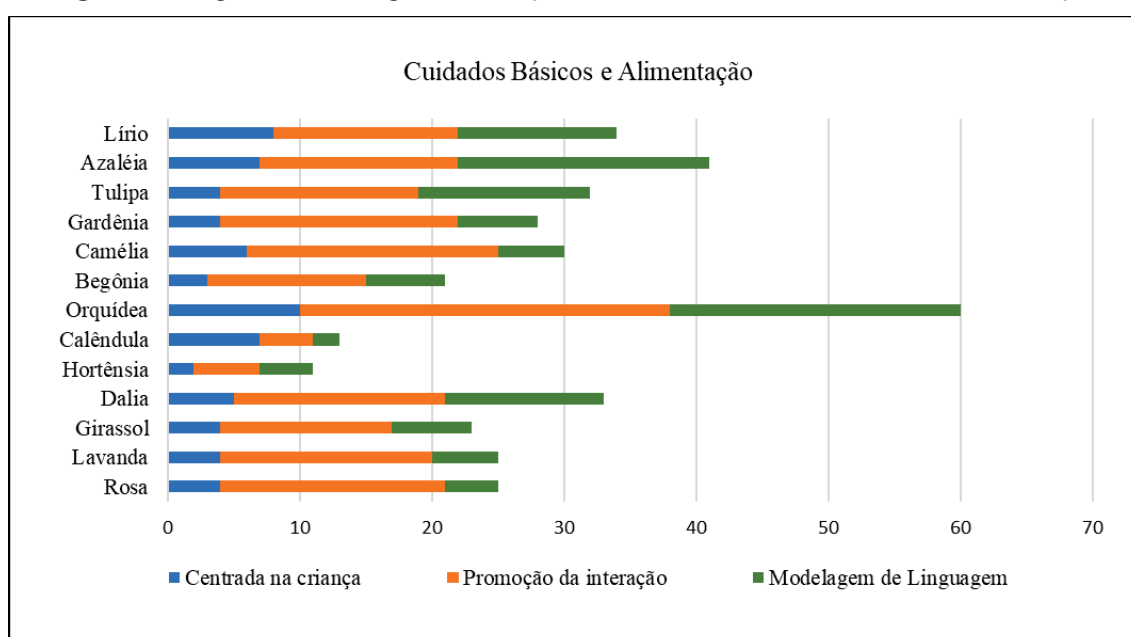
Com base nessas observações, o próximo subitem analisará as estratégias adotadas pelas professoras nos momentos de cuidados básicos e alimentação, nas turmas do maternal I e II.

6.2.2 Estratégias de interação verbal durante os cuidados básicos e alimentação

As professoras do maternal I e II utilizam diversas estratégias de interação verbal, que refletem diferentes práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da linguagem oral no contexto dos cuidados básicos. Entre as mais frequentemente observadas destacam-se “*ficar face a face*”, “*usar uma variedade de perguntas*” e “*verificar e promover a participação*”. Essas práticas representam o esforço de algumas professoras em transformar momentos rotineiros em oportunidades para a interação verbal, ao mesmo tempo em que promovem a autonomia e o desenvolvimento social das crianças. No entanto, os dados também apontam para diferenças importantes entre as professoras em relação à intencionalidade e frequência de utilização dessas estratégias.

Para ilustrar como essas estratégias se manifestam nos momentos das refeições e cuidados básicos, apresentamos a distribuição das categorias em destaque entre as práticas mais frequentes. A Figura 4 sintetiza as variações observadas nas categorias de estratégias entre as professoras, permitindo identificar práticas distintas na mediação do desenvolvimento da linguagem oral. A figura visa organizar as observações de forma a destacar os padrões qualitativos que emergem das práticas pedagógicas. Essa visualização apoia a análise narrativa, reforçando como esses momentos cotidianos podem ser planejados de forma intencional para favorecer o desenvolvimento integral.

Figura 4: Categorias de estratégias de interação verbal durante os cuidados básicos e alimentação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

6.2.2.1 Categoria centrada na criança

Essa categoria abrange práticas que visam atender às necessidades individuais das crianças, mas apresenta uma utilização limitada. Nos momentos observados, a adoção de estratégias relacionadas a essa categoria foi consistentemente reduzida. Esses dados sugerem que, embora algumas professoras demonstrem maior sensibilidade às características individuais das crianças, essa prática ainda não está amplamente consolidada como um padrão.

As professoras Orquídea e Lírio se destacam por demonstrarem maior predisposição para observar e adaptar suas ações aos ritmos e interesses das crianças. Esse

comportamento foi exemplificado durante as observações realizadas com a professora Orquídea.

Descrição do contexto: “Quando uma criança começou a cantar “Lava a mão” a professora animadamente acompanhou a música, incentivando outras crianças a fazerem o mesmo”. (Diário de campo, 2023)

Em contrapartida, Begônia e Hortênsia demonstram menor frequência na utilização dessas estratégias, o que pode refletir uma predominância de práticas mais funcionais e menos ajustadas às necessidades individuais das crianças, como evidenciado nas observações realizadas com a professora Begônia.

Descrição do contexto: “Durante o lanche a professora organizou a fila, mas permaneceu na sala de referência”. (Diário de campo, 2023)

A menor priorização dessa categoria levanta questões sobre a intencionalidade pedagógica durante os períodos observados. Considerando que alimentação e cuidados básicos são frequentemente percebidos como rotinas funcionais, os dados sugerem que muitas professoras podem não reconhecer esses momentos como oportunidades para práticas centradas na criança. Por outro lado, as práticas mais destacadas de Orquídea e Lírio mostram que é possível adotar essa abordagem, transformando atividades cotidianas em experiências mais significativas. A prática de “*esperar e ouvir*”, por exemplo, pode fortalecer o vínculo professor-criança, garantindo que a criança se sinta ouvida e respeitada, conforme observado com a professora Lírio.

Descrição do contexto: “Quando uma criança mostrou resistência em comer a tapioca, a professora esperou que a criança terminasse sua frase antes de responder: *Tudo bem, você pode beber somente o iogurte se preferir*”. (Diário de campo, 2023)

A análise também evidencia que, para desenvolver a categoria centrada na criança, é necessário levar em conta as condições e o contexto em que as práticas são realizadas. Professoras que adotam essas estratégias com menor frequência podem enfrentar desafios relacionados ao planejamento ou à organização da rotina, dificultando a observação e o acompanhamento das necessidades individuais. Além disso, práticas como “*seguir o exemplo das crianças*” podem ser poucas aproveitadas como ferramentas de aprendizagem, quando, na realidade, essas estratégias permitem que as crianças assumam o protagonismo em suas experiências.

6.2.1.2 Categoria promoção da interação

A categoria promoção da interação destaca-se nos dados como a mais frequentemente adotada pelas professoras durante os momentos de alimentação e cuidados básicos. Essa categoria envolve estratégias destinadas a criar oportunidades de interações entre as professoras e as crianças, bem como entre as próprias crianças. A professora Orquídea, por exemplo, demonstra uma prática intencional e consistente na promoção de interações, conforme ilustrado no seguinte registro.

Descrição do contexto: “No refeitório, a professora se sentou ao lado das crianças, mantendo contato visual e conversando sobre o lanche”. (Diário de campo, 2023)

De forma semelhante, outras professoras, como Camélia, Gardênia e Rosa, também se destacam positivamente, evidenciando práticas que buscam engajar as crianças de maneira ativa e interativa. Uma situação envolvendo a professora Rosa exemplifica essa abordagem.

Descrição do contexto: “No refeitório, a professora se juntou às crianças e lanchou com elas. Durante o lanche, a professora fazia perguntas como: *Quem está gostando do lanche de hoje?* e dizia: *É para comer tudinho. Vamos lembrar de mastigar bem a comida e comer com a boquinha fechada. Depois que comer, pode falar*”. (Diário de campo, 2023)

Em contrapartida, professoras como Hortênsia e Calêndula demonstram menor ênfase nessa categoria de práticas, sugerindo que as interações durante esses momentos são menos priorizadas ou planejadas com intencionalidade, o que aponta para variações significativas na abordagem pedagógica desses momentos entre as profissionais.

A estratégia “*ficar face a face*”, frequentemente utilizada por algumas professoras, favorece a criação de vínculos afetivos e a construção de um ambiente mais acolhedor, promovendo a confiança e a proximidade necessárias para interações de qualidade. Além disso, o uso de perguntas variadas, como observado nas práticas das professoras Orquídea e Camélia, ao incentivar a participação ativa das crianças e ampliar suas habilidades de interação verbal. Essas professoras percebem os momentos de alimentação e cuidados como oportunidades para interagir e envolver as crianças, reconhecendo o potencial desses momentos no desenvolvimento da linguagem oral e social, conforme ilustrado na prática da professora Orquídea.

Descrição do contexto: “Enquanto as crianças formavam a fila, a professora se agachava para manter contato visual e orientar cada uma: *Vamos manter a fila em ordem, assim todos podem lavar as mãos mais rápido*”. (Diário de campo, 2023)

Por outro lado, professoras como Hortênsia e Calêndula, que demonstraram menor ênfase nessas estratégias, parecem focar exclusivamente nos aspectos funcionais dos cuidados básicos, o que pode limitar o potencial interativo e educativo dessas situações.

Descrição do contexto: “A professora interagiu pouco com as crianças. Logo que entregou o lanche para as crianças, ela as deixou lanchando sob a orientação da estagiária e se dirigiu à sala de referência”. (Diário de campo, 2023)

Esses contrastes reforçam a necessidade de uma maior intencionalidade pedagógica, especialmente na adoção de estratégias como “*verificar e promover a participação*”, amplamente utilizada por Orquídea, mas ainda subutilizada por outras professoras. A promoção da interação durante os cuidados básicos não apenas contribui para o desenvolvimento da linguagem, como também fortalece a autonomia e o protagonismo infantil, permitindo que as crianças sejam participantes ativas em sua rotina. Assim, a promoção da interação emerge como uma categoria importante para a construção de um ambiente educativo que valorize as relações interpessoais e a interação verbal como pilares fundamentais do desenvolvimento infantil.

6.2.1.2 Categoria modelagem de linguagem

Nesta categoria, todas as estratégias estão voltadas para complexificar a interação verbal e oferecer às crianças modelos de linguagem mais estruturados e variados. A análise dos dados revela diferenças notáveis nas práticas adotadas pelas professoras. Orquídea e Azaleia destacam-se pelo uso consistente de práticas que transcendem uma interação funcional, como explicações detalhadas e a ampliação de temas e curiosidades trazidos pelas crianças, conforme observado na prática da professora Azaleia.

Descrição do contexto: “Após as crianças expressarem curiosidade sobre onde o passarinho poderia ter ido, a professora acrescentou: *Talvez ele tenha um ninho por perto. Vocês sabem o que os passarinhos usam para construir seus ninhos?*”. (Diário de campo, 2023)

Em contraste, professoras como Hortênsia e Calêndula apresentaram menos registros de práticas que explorassem o potencial linguístico desses momentos. Isso pode indicar uma visão mais limitada sobre a alimentação e os cuidados básicos como espaços para promover o desenvolvimento da linguagem oral.

O destaque para as práticas de Orquídea e Azaleia sugere que essas professoras reconhecem a relevância de complexificar a linguagem das crianças por meio de interações intencionais. Estratégias como o uso de marcadores discursivos, observadas com maior frequência nessas professoras, ajudam a ampliar o repertório linguístico das crianças e a estruturar seus enunciados de maneira mais elaborada, como, por exemplo, na observação da professora Orquídea.

Descrição do contexto: “Enfatizou palavras como “paciente” e “respeitar”, dizendo: *Precisamos ser pacientes e respeitar a vez do amigo na fila*”. (Diário de campo, 2023)

Além disso, práticas como “*expandir o discurso*” permitem que as professoras introduzam vocabulário novo ou construam sobre as falas das próprias crianças, incentivando uma linguagem mais elaborada. Essas observações destacam para a relevância da modelagem de linguagem em contextos cotidianos, demonstrando que professoras que priorizam essas estratégias transformam o momento de alimentação em uma oportunidade não apenas para atender às necessidades básicas, mas também para promover o desenvolvimento cognitivo e linguístico, conforme observado na prática da professora Azaleia.

Descrição do contexto: “Quando uma criança disse que o passarinho “tava” voando, a professora respondeu: *O passarinho estava voando muito rápido. Eu acho que ele estava procurando um lugar para descansar ou comida para comer*”. (Diário de campo, 2023)

Por outro lado, a menor utilização dessas estratégias por algumas professoras sugere desafios relacionados à implementação da modelagem de linguagem. Esse resultado pode refletir uma visão mais limitada desses momentos, focada no cuidado básico, sem a percepção de seu potencial pedagógico. Estratégias como “*estender o tópico*”, por exemplo, aparecem de forma esporádica, apesar de sua capacidade de prolongar e enriquecer as interações verbais. Quando pouco exploradas, essas práticas

resultam em interações mais simplificadas, com menor impacto no desenvolvimento linguístico das crianças.

Essas diferenças reforçam a importância de integrar a modelagem de linguagem às atividades rotineiras. O uso consistente dessa estratégia, como observado em algumas práticas, demonstra como interações diárias podem ser transformadas em oportunidades significativas de aprendizagem. A modelagem de linguagem não apenas amplia o vocabulário das crianças, mas também incentiva as interações verbais, pensamento crítico e organização do discurso. A disparidade nos dados sugere que um planejamento intencional e reflexivo pode garantir que momentos como a alimentação e os cuidados básicos sejam plenamente aproveitados como ferramentas de desenvolvimento integral para as crianças.

A relação entre as categorias nos mostra que a alimentação e os cuidados básicos, quando planejados e mediados intencionalmente, podem ser compreendidos como contextos socioculturais valiosos, nos quais o desenvolvimento integral da criança é promovido. A prática pedagógica intencional, alinhada aos referenciais teóricos de Vygotsky e aos estudos como os de Degotardi *et al.* (2016) e Rowe (2013), transforma essas rotinas em experiências enriquecedoras, destacando a centralidade do papel das professoras como mediadoras do aprendizado e facilitadoras de um ambiente acolhedor, seguro. Com base nessa análise, o foco passa a recair sobre a organização das atividades direcionadas pelas professoras, que constituem momentos privilegiados para a mediação pedagógica e a interação verbal. A seguir, serão discutidas as estratégias adotadas pelas professoras em relação às atividades direcionadas, evidenciando suas intenções pedagógicas e o impacto no desenvolvimento das crianças.

6.3 Atividades direcionadas na Educação Infantil: referência à linguagem oral

As atividades direcionadas ou dirigidas na Educação Infantil são práticas pedagógicas planejadas intencionalmente pelas professoras para proporcionar experiências que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças. Embora a intencionalidade pedagógica também possa estar presente em experiências espontâneas do cotidiano escolar, as atividades dirigidas distinguem-se por seu planejamento e estruturação, com objetivos explícitos que orientam a prática pedagógica.

Essas práticas precisam considerar as características individuais das crianças, conforme apontam Vaisarova; Reynolds (2022), que destacam que o resultado de cada abordagem pedagógica depende de fatores como idade, habilidades iniciais e níveis de desenvolvimento. Crianças mais novas, por exemplo, podem necessitar de atividades mais estruturadas e conduzidas pelo professor, que ofereçam suporte direto e intencional. Por outro lado, crianças mais velhas tendem a se engajar melhor em atividades que elas mesmas iniciam, pois essas práticas promovem maior autonomia e exploração ativa.

Os autores ressaltam, no entanto, que mesmo em atividades iniciadas pelas crianças, a função social do professor é mediar e direcionar as interações de forma intencional. Na Educação Infantil, o equilíbrio entre práticas iniciadas pelas crianças e aquelas conduzidas pelos professores são de extrema importância, pois permite tanto a autonomia quanto o suporte pedagógico necessário para promover o desenvolvimento integral.

Essas atividades têm finalidades específicas, abrangendo diferentes aspectos do desenvolvimento infantil, como o cognitivo, motor, social, emocional e linguístico. Entre as propostas mais comuns estão rodas de conversa, contação de histórias, brincadeiras dirigidas, explorações artísticas e experiências científicas, sempre relacionadas às necessidades e interesses das crianças. A importância do planejamento pedagógico dessas atividades é destacada por Oliveira (2019), que afirma que elas possuem um objetivo educacional explícito, guiando a escolha de conteúdo, materiais e estratégias de ensino.

A BNCC reforça essa perspectiva ao destacar que tais práticas devem articular os saberes prévios das crianças com novos conhecimentos, possibilitando-lhes ampliar suas capacidades de comunicação, pensamento crítico e resolução de problemas. A BNCC também enfatiza a integração de múltiplas linguagens, como o corpo, a música, as artes visuais, a linguagem verbal e a matemática, para promover uma aprendizagem significativa e integrada. Essas orientações demonstram a relevância de atividades dirigidas que envolvem o brincar ao aprender de forma intencional.

Da mesma forma, Craidy; Kaercher (2009) destacam que essas atividades devem integrar elementos lúdicos e criativos, evitando práticas mecânicas que desconsiderem o universo infantil. Nesse contexto, a intencionalidade pedagógica manifesta-se na capacidade das professoras em equilibrar planejamento estruturado com abertura às iniciativas das crianças, respeitando seus ritmos e interesses e tornando o processo de aprendizagem prazeroso e envolvente.

Além dos elementos estruturais e lúdicos, a interação verbal ocupa um lugar central nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, sendo pela linguagem que as professoras mediam e potencializam os processos de ensino e aprendizagem. Conforme apontam Bragagnolo; Dickel (2016), a interação verbal na Educação Infantil é constituída pela relação entre professoras e crianças, em que a linguagem se torna central para a construção de significados e para o desenvolvimento integral das crianças. Durante as atividades direcionadas, estratégias como a participação guiada e a retomada da palavra permitem que as professoras orientem, expliquem e ampliem o repertório das crianças, criando um ambiente que valoriza o diálogo e a aprendizagem colaborativa.

Essa mediação verbal manifesta-se de forma intencional em atividades pedagógicas, como rodas de conversa. Em um exemplo observado, a professora Tulipa perguntou às crianças: *“Por que vocês acham que as folhas mudam de cor no outono?”*. Esse tipo de interação incentiva a curiosidade científica, amplia o vocabulário e complexifica a linguagem das crianças. De forma semelhante, o uso de perguntas abertas, comentários incentivadores e narrativas compartilhadas fortalece o papel ativo das crianças no processo de aprendizagem. Por meio de estratégias como problematização e diálogo, o professor ajuda as crianças a formular hipóteses, considerar diferentes pontos de vista e refinar seu entendimento.

Interações verbais como essas não apenas apoiam o desenvolvimento da linguagem, mas também incentivam o pensamento crítico e a autoconfiança. Além disso, em atividades artísticas, a interação verbal reforça a linguagem descritiva e incentiva a comunicação interpessoal. As interações verbais fortalecem a participação ativa das crianças, transformando-as em protagonistas de suas aprendizagens.

A abordagem Histórico-Cultural, como destacada por Vygotsky (2009), embasa essas práticas ao reconhecer que a interação verbal, mediada pela professora, ocorre na ZDP. Esse é o espaço em que a criança é incentivada a superar suas habilidades atuais com o apoio do professor. Essa mediação oportuniza o desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas que a criança não poderia alcançar sozinha, uma vez que a interação com um adulto experiente permite explorar novos conhecimentos e habilidades. Dentro das atividades direcionadas, o professor utiliza essa zona de desenvolvimento como uma plataforma para conduzir a criança por um processo gradual de autonomia intelectual, fornecendo as ferramentas e o suporte necessário para o aprendizado.

Assim, as atividades direcionadas na Educação Infantil não apenas consolidam práticas pedagógicas intencionais, mas também oferecem um modelo de ensino que integra saberes e promove o desenvolvimento integral das crianças. Práticas, fundamentadas no equilíbrio entre o brincar e o aprender, fortalecem a relação entre mediação pedagógica e interação verbal, o que permite que as crianças desenvolvam habilidades linguísticas, cognitivas e sociais de maneira integrada e significativa.

Nesse contexto, o planejamento e a intencionalidade pedagógica assumem um papel substancial no desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que as atividades dirigidas requerem estratégias claras e objetivos definidos para promover interações verbais de qualidade. A análise dos planos de aula das professoras revela como essas práticas intencionais são desenvolvidas no cotidiano escolar para potencializar o aprendizado linguístico e ampliar o repertório comunicativo das crianças, como veremos no próximo subitem.

6.3.1 Planejamento e intencionalidade pedagógica no desenvolvimento da linguagem oral

O planejamento pedagógico na Educação Infantil reflete as intenções e compreensões das professoras sobre os processos de desenvolvimento infantil. Os planos de aula elaborados constituem instrumentos importantes para compreender como os objetivos pedagógicos se articulam com as práticas realizadas, especialmente no desenvolvimento da linguagem oral.

Neste estudo, foram analisados os planos de aula das professoras do maternal I e II, com o objetivo de identificar referências diretas à linguagem oral, como menções a objetivos pedagógicos, a práticas ou recursos. Essa análise buscou evidenciar a intencionalidade presente na estruturação dessas atividades e avaliar se as ações previstas nos planos tinham como foco explícito o desenvolvimento da linguagem, reconhecendo sua relevância para o desenvolvimento infantil.

Para aprofundar essa análise, os objetivos pedagógicos e as atividades descritas nos planos foram confrontados com as práticas observadas no cotidiano da Educação Infantil. Esse processo permitiu verificar a coerência entre o que foi planejado e o que foi efetivamente realizado, revelando como o planejamento se concretiza na prática diária das professoras e nas interações com as crianças.

A partir dessa articulação entre planejamento e prática, observou-se que, embora os planos de aula sejam frequentemente elaborados de forma colaborativa entre professoras que atendem à mesma faixa etária, muitos carecem de detalhamento, funcionando mais como um resumo das propostas diárias. Essa característica levanta questões sobre como orientar práticas pedagógicas que garantam a intencionalidade desejada, especialmente na sistematização de estratégias voltadas ao desenvolvimento da linguagem oral. Muitas vezes, esse formato de plano de aula, por se consolidar como uma prática habitual da profissão, reflete um foco maior na organização geral das atividades do que na especificação detalhada de intervenções pedagógicas direcionadas.

Apesar dessa limitação, todos os 20 planos analisados demonstraram a preocupação das professoras em criar oportunidades para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Entre os objetivos pedagógicos mais recorrentes descritos nos planos, voltados à oralidade das crianças, destacam-se:

- Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender;
- Dialogar com crianças e adultos, expressando desejos, necessidades, sentimentos e opiniões;
- Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.

Entretanto, embora a presença da linguagem oral nos planos seja um forte indício de intencionalidade pedagógica, ela não garante, por si só, um entendimento profundo ou uma execução alinhada na prática. Essa constatação reforça a importância de analisar como essas práticas são concretizadas no cotidiano, especialmente no contexto das atividades planejadas e realizadas pelas professoras.

Nas turmas do maternal II, por exemplo, observa-se que as professoras frequentemente planejam e conduzem duas atividades de ensino ao longo do dia. A análise dos planos de aula, aliada à observação direta das práticas realizadas, permitiu compreender como essas ações são estruturadas para promover o desenvolvimento da linguagem oral. Entre as principais atividades descritas nos planos, destacam-se:

- Rodas de conversa: Planejadas para incentivar as crianças a relatar experiências pessoais, opinar ou comentar sobre histórias e temas propostos.
- Atividades musicais: Canções, músicas e rimas para desenvolver a articulação, o ritmo da fala e a memorização de palavras.

- Contação de histórias: Uso de livros infantis, fantoches e figuras ilustrativas para incentivar a interação verbal e a criatividade.
- Recursos visuais e objetos do cotidiano: Materiais concretos para desenvolver a curiosidade, a descrição e a narração.

As observações práticas confirmaram a recorrência dessas atividades no cotidiano da Educação Infantil, demonstrando uma certa coerência entre o que foi planejado e o que é efetivamente executado. No entanto, embora a contação de histórias tenha sido mencionada em alguns planos de aula como uma atividade prevista e nas entrevistas, observou-se que as atividades relacionadas à leitura de livros infantis e à dramatização de histórias não foram evidenciadas na rotina cotidiana das turmas investigadas. Esse aspecto chama a atenção, sobretudo porque a literatura infantil, especialmente as narrativas, oferece um repertório linguístico mais elaborado, o que contribui para a ampliação do vocabulário e o desenvolvimento da oralidade das crianças.

Dessa forma, a ausência dessas práticas levanta questionamentos sobre a efetiva valorização da leitura e da oralidade na Educação Infantil, uma vez que estratégias como a leitura mediada e a dramatização não apenas expõem as crianças a diferentes estruturas sintáticas e formas discursivas, mas também promovem interações mais elaboradas e complexas entre professoras e crianças. A falta dessas experiências no cotidiano das crianças pode indicar uma limitação na intencionalidade pedagógica em relação ao desenvolvimento da linguagem oral, sugerindo a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre a formação docente e as condições institucionais que favorecem ou dificultam o desenvolvimento dessas práticas. A exploração sistemática da literatura infantil na sala de aula não apenas qualificaria as interações verbais, mas também ampliaria o repertório linguístico das crianças, tornando a oralidade um eixo central no processo educativo.

A seguir, detalhamos como essas práticas se relacionam com os objetivos pedagógicos presentes nos planos de aula. Para isso, apresentamos inicialmente as descrições do contexto observado, complementadas por excertos das falas das professoras, que ajudam a compreender as intenções pedagógicas por trás dessas ações.

As rodas de conversa destacam-se como a prática mais recorrente para promover a interação verbal na Educação Infantil, descritas pelas professoras como momentos privilegiados para as crianças compartilharem experiências, opinarem ou comentarem sobre histórias e temas propostos.

Durante as observações, identificamos diferentes formas de conduzir o momento da “roda”. Algumas professoras a utilizam como parte do acolhimento das crianças, com o apoio de músicas e instrumentos musicais. Nesses casos, a roda serve para compartilhar experiências do final de semana ou do dia anterior e inserir a rotina, com atividades como a chamada das crianças, o uso do calendário e a observação do clima. Em outras situações, a roda de conversa é utilizada como um ponto de partida para introduzir o tema que será explorado ao longo do dia. Apesar dessas variações, a prática da roda de conversa é comum a todas as professoras, revelando sua importância na organização das atividades pedagógicas, como exemplificada na prática pela professora Rosa, conforme registrado em campo.

Descrição do contexto: “As crianças se sentaram em um círculo enquanto a professora iniciava o diálogo com perguntas simples, como: *“O que vocês fizeram no final de semana?”*. Conforme cada criança respondia, a professora incentivava as outras a comentar ou fazer perguntas, criando um ambiente de troca”. (Diário de campo, 2023)

Complementando, a professora Rosa explicou em entrevista: *“Eu sempre começo com uma pergunta aberta para que eles falem sobre algo do cotidiano. Na roda de conversa eles ficam muito à vontade durante a rodinha para falar sobre o cotidiano deles... é uma ferramenta muito interessante nesse sentido da fala.”* Além disso, as rodas de conversa são frequentemente usadas como ponto de partida para outras atividades, para criar um ambiente onde todos se sentem incluídos e incentivados a participar. A professora Orquídea relata: *“Eu sempre começo com a roda de conversa... Eu pergunto: ‘Alguém já ouviu falar sobre esse assunto?’ Quando um começa a falar, o outro quer falar também”*.

Esses momentos também permitem que as crianças desenvolvam um sentimento de pertencimento, como destaca Tulipa: *“Na rodinha, trago o tema e eles falam o que entenderam... mesmo que falem coisas fora do tema, é importante para desenvolver a fala e o sentimento de pertencimento”*. Essas práticas estão relacionadas aos objetivos pedagógicos, como comunicar-se com colegas e adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender e dialogar com crianças e adultos, expressando desejos, necessidades e sentimentos.

Além das rodas de conversa, a música emerge como outro recurso amplamente utilizado pelas professoras, valorizada pela sua capacidade de criar um ambiente leve e

interativo, onde as crianças se sentem motivadas a se expressar e ampliar seu repertório linguístico. A professora Girassol enfatiza a importância desse recurso: *“Eu percebo realmente que a questão da música ajuda demais... quando ela está cantando, ela canta tudo bem direitinho... é através da música que eles se soltam”*. Atividades como canções, rimas e brincadeiras cantadas são planejadas para desenvolver a articulação, o ritmo da fala e a memorização de palavras. Recursos como a “caixa musical”, descrita pela professora Dália, adicionam um elemento lúdico: *“A criança coloca a mãozinha lá dentro e pega um discozinho... se for o sapo, ela vai dizer sapo... eu uso o microfone de fantasia”*.

A música também é incorporada a momentos de rotina, como aponta a professora Lírio: *“Eu gosto muito de utilizar a leitura e de cantar músicas. Principalmente no momento da grande roda, eu aproveito para fazer essas atividades, mesmo que seja com poucas crianças”*. Essas práticas estão alinhadas a objetivos como utilizar diferentes fontes sonoras e criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais.

Complementando as atividades musicais, a contação de histórias é outra prática recorrente, com o potencial de desenvolver a imaginação e enriquecer o vocabulário. Recursos como fantoches, dedoches e livros ilustrados tornam essas atividades mais dinâmicas e interativas. A professora Rosa utiliza fantoches para atrair a atenção das crianças e incentivá-las a participar, enquanto a professora Dália promove rodas de leitura espontânea: *“Toda sexta-feira... a criança escolhe qualquer livro e eu estimulo a narrar o que vê nas imagens”*. Essas atividades atendem a objetivos como relatar experiências e fatos acontecidos e formular e responder perguntas sobre histórias narradas, desenvolvendo habilidades de compreensão, narrativas e reflexão, além de fortalecerem a capacidade de fazer conexões entre diferentes contextos.

As dramatizações, frequentemente associadas à contação de histórias, incentivam as crianças a representar histórias ou criar pequenos diálogos, promovendo interação verbal e criatividade. Realizadas em grupo ou individualmente, essas práticas ajudam as crianças a desenvolverem autoconfiança em contextos fictícios, ampliando suas habilidades linguísticas.

Os recursos visuais e os objetos do cotidiano também são utilizados pelas professoras como formas de incentivar a interação verbal. Esses materiais tornam as interações mais concretas e permitem que as crianças explorem diferentes formas de se expressar. A caixa surpresa, por exemplo, é utilizada para explorar a curiosidade das

crianças, associar palavras, criar histórias e músicas e incentivá-las a descrever e narrar. Como explica a professora Orquídea que utiliza objetos para engajar as crianças: *“Eu gosto de levar objetos como um telefone ou uma televisão feita de caixa... e pedir para as crianças falarem sobre aquilo”*. A professora Camélia também destaca a importância dos recursos visuais para auxiliar na linguagem das crianças: *“Eu costumo usar muitos recursos visuais... acredito que os recursos visuais instigam para eles se comunicarem mais, a perguntar... nas rodas de conversa, nas contações de história”*. Essa prática se relaciona com objetivos como demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações e dialogar com crianças e adultos, expressando desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.

Além disso, outras práticas, como brincadeiras como jogos de adivinhação (quem sou eu? ou qual é o som?), exploração sensorial (areia, água, massinha) e atividades com perguntas (o que significa o azul da bandeira? ou como os aviões voam?) complementam essas estratégias, tornando o aprendizado dinâmico e significativo.

Com base nos planos de aula, nas práticas descritas e observadas, é possível identificar que as professoras utilizam estratégias de interação verbal que auxiliam no desenvolvimento da linguagem oral durante as atividades direcionadas.

A seguir, serão analisadas essas estratégias, destacando como as professoras do maternal I e II articulam suas práticas pedagógicas para promover interações verbais durante as atividades direcionadas.

6.3.2 Estratégias de interação verbal durante as atividades direcionadas

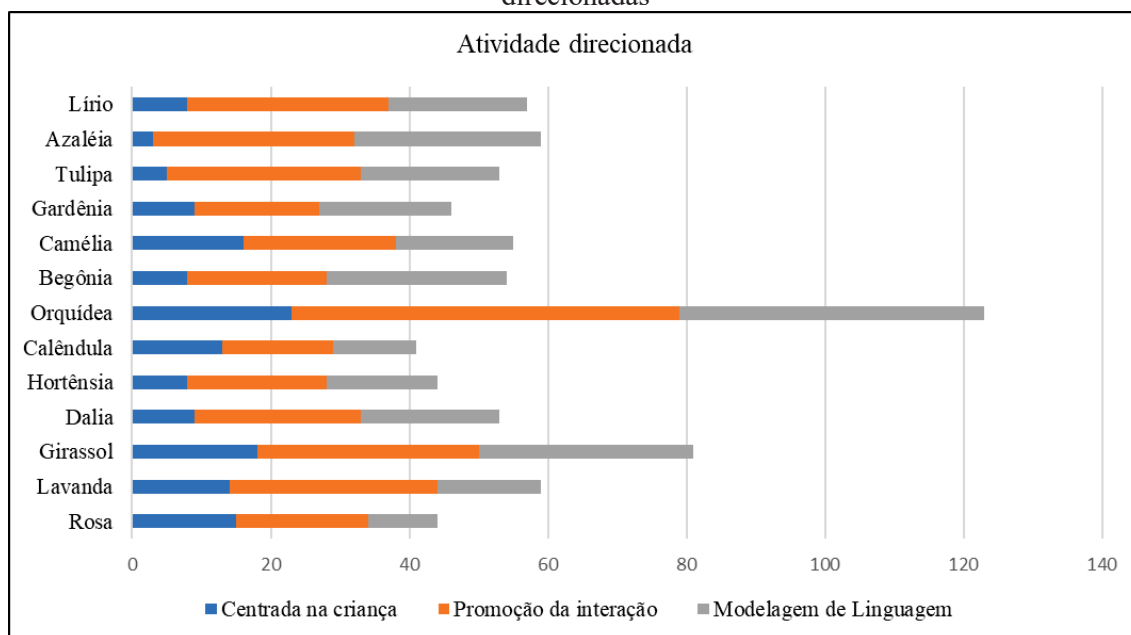
Neste contexto das atividades direcionadas, observa-se uma diversidade nas estratégias utilizadas pelas professoras em relação à interação verbal. A categoria *“Promoção da interação”* destacou-se como a mais frequentemente observada, enquanto a *“Modelagem de linguagem”* mostrou-se presente, embora ainda com potencial para maior exploração. Já a categoria *“Centrada na criança”* foi menos evidenciada, especialmente devido à utilização limitada da estratégia *“juntar-se e brincar”*, considerada de grande importância para promover o envolvimento lúdico e a participação das crianças.

As práticas da professora Orquídea foram as mais consistentes em todas as categorias, enquanto outras, como Gardênia, Azaleia e Hortênsia, apresentaram lacunas,

especialmente nas estratégias que demandam maior interação ou tempo dedicado à interação verbal. Isso sugere que o perfil e as competências individuais das professoras exercem um impacto substancial na utilização das estratégias observadas.

Para ilustrar como essas estratégias se manifestam no contexto das atividades direcionadas, a análise da distribuição das categorias entre as práticas mais frequentes permite identificar padrões e variações nas práticas pedagógicas das professoras. A Figura 5 apresenta como cada professora priorizou ou combinou as diferentes estratégias observadas, oferecendo uma visualização clara dos padrões identificados na pesquisa. A figura não tem o objetivo de quantificar os dados, mas de organizar visualmente as categorias e práticas para facilitar a interpretação dos resultados. Essa representação visual complementa a análise narrativa ao destacar variações na adoção de estratégias que favorecem o desenvolvimento da linguagem oral e a interação verbal.

Figura 5: Categorias de estratégias de interação verbal nos momentos das atividades direcionadas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

6.3.1.1 Categoria centrada na criança

A análise da primeira categoria revela variações significativas nas práticas pedagógicas das professoras observadas. A estratégia “*esperar e ouvir*”, abrange uma abordagem responsiva, destacou-se nas práticas das professoras Orquídea e Girassol, como evidenciado na observação da professora Orquídea.

Descrição do contexto: “Quando uma criança tentava explicar como estava fazendo a dobradura, a professora esperou que a criança terminasse sua explicação antes de oferecer ajuda”. (Diário de campo, 2023)

Enquanto outras professoras, como Camélia e Azaleia, recorrem a essa estratégia com menos frequência. Essa diferença sugere que, enquanto algumas professoras valorizam o tempo de espera e a escuta ativa para compreender as iniciativas das crianças, outras podem encontrar dificuldades em adotar essa abordagem. A escuta ativa, central na perspectiva Histórico-Cultural, permite que a professora reconheça as intenções e interesses das crianças, criando condições para interações verbais mais significativas.

A estratégia “*seguir o exemplo das crianças*” sobressai como uma das mais utilizadas nesta categoria, especialmente nas práticas das professoras Girassol, Lavanda e Rosa. Esse uso se evidenciou nas ações observadas das professoras Girassol e Rosa, conforme registrado.

Descrição do contexto: “A professora seguiu as iniciativas das crianças durante a conversa, respondendo às suas histórias e experiências com interesse e atenção”. (Diário de campo, 2023)

Descrição do contexto: “Se uma criança mostrava interesse em uma peça específica de roupa ou adereço, a professora permitia que a criança explorasse essa escolha”. (Diário de campo, 2023)

Essa análise indica que essas professoras reconhecem a importância de valorizar as ações espontâneas das crianças, integrando-as ao contexto pedagógico. Contudo, essa estratégia está ausente nas práticas de professoras como Tulipa, o que sugere que, em determinados contextos, as iniciativas das crianças podem ser ignoradas ou interpretadas como irrelevantes. Tal prática reflete uma concepção pedagógica que reconhece as crianças como coautoras do processo educativo, destacando seu protagonismo nas interações cotidianas e nas práticas escolares.

Por fim, a estratégia “*juntar-se e brincar*” foi pouco adotada por várias professoras, como Hortênsia, Camélia e Calêndula. Embora as professoras Orquídea e Girassol tenham apresentado maior frequência na utilização dessa prática, seu uso ainda se mostrou limitado, considerando sua relevância para o desenvolvimento social e linguístico das crianças. A brincadeira compartilhada oferece oportunidades importantes para a construção de vínculos afetivos e para o desenvolvimento da linguagem em contextos significativos. A adesão limitada a essa estratégia pode indicar uma preferência

por atividades de ensino ou uma compreensão restrita da brincadeira como ferramenta pedagógica.

6.3.1.2 Categoria promoção da interação

A análise das estratégias de promoção de interação destaca uma ênfase nas práticas que envolvem diretamente as crianças em interações verbais em comparação à primeira categoria. A estratégia “*ficar face a face*” é recorrente nas práticas de Orquídea, Girassol e Rosa, o que demonstra a valorização de uma postura física que facilita o contato visual e fortalece a conexão emocional, como observado na prática da professora Orquídea.

Descrição do contexto: “Enquanto as crianças seguiam os passos da dobradura, a professora se inclinava para frente para oferecer orientação individual: *Isso mesmo! Agora, dobre essa parte aqui e aperte bem para não soltar*”. (Diário de campo, 2023)

Essa prática pode estabelecer um ambiente de confiança e potencializar a interação verbal, sinalizando à criança que a professora está acessível e atenta. No entanto, professoras como Camélia e Gardênia recorrem a essa estratégia de forma restrita, o que pode limitar a qualidade das interações e dificultar o desenvolvimento de vínculos mais próximos com as crianças.

Usar variedade de perguntas se destaca nas práticas de Orquídea, Dália e Lavanda, evidenciando um esforço constante para incentivar a participação ativa das crianças e explorar diferentes dimensões de suas respostas, como observado na prática de Dália.

Descrição do contexto: “Perguntou: *Quem acha que este é o seu nome?* para envolver todas as crianças na atividade e incentivá-las a pensar. Quando uma criança não respondia, a professora usava perguntas como: *Seu nome começa com a letra M? Quem tem um nome que começa com M?*”. (Diário de campo, 2023)

Essa estratégia, pode ampliar a linguagem e incentivar o pensamento crítico, é amplamente utilizada por algumas professoras. No entanto, diferenças nas práticas observadas, como entre Azaleia e Camélia, sugerem que algumas professoras podem se limitar a perguntas fechadas ou de baixa complexidade, restringindo o potencial de desenvolvimento das crianças.

De modo semelhante, a estratégia “*verificar e promover participação*” é frequentemente utilizada por Orquídea, Tulipa e Girassol, enquanto Camélia e Hortênsia a utilizam de forma mais restrita. Essa prática é importante para garantir que todas as crianças se sintam envolvidas e incluídas nas atividades, promovendo uma interação equitativa, como observado na prática pela professora Tulipa.

Descrição do contexto: “A professora incentivou as crianças a interagirem umas com as outras durante a roda de conversa, dizendo: *Vamos ouvir o que as colegas têm a dizer e comentar o que achamos interessante, certo?*”. (Diário de campo, 2023)

Essa abordagem amplia as oportunidades de aprendizado colaborativo e contribui para a construção de um espaço comunicativo democrático, no qual todas as crianças têm a chance de serem ouvidas e respeitadas. Por outro lado, a ausência dessa prática em outras professoras pode limitar o engajamento das crianças, tornando as interações mais centradas na figura da professora e menos participativas.

6.3.1.3 Categoria modelagem de linguagem

Essa categoria apresenta variações marcantes nas práticas pedagógicas observadas, indicando diferentes níveis de intencionalidade no uso de estratégias voltadas ao desenvolvimento linguístico das crianças. A estratégia “*usar uma variedade de marcadores discursivos*” surge como a mais frequentemente utilizada, destacando-se nas práticas de Orquídea, Azaleia e Lírio, conforme registrado na prática da professora Lírio.

Descrição do contexto: “Ao falar sobre as diferentes formas, a professora destacou palavras-chave como “círculo”, “triângulo”, e “retângulo”, repetindo essas palavras para ajudar as crianças a memorizar e entender as características de cada forma”. (Diário de campo, 2023)

Esse uso demonstra a compreensão, por parte de algumas professoras, da relevância de complexificar as interações verbais por meio de conectores, expressões e outros recursos que ampliam a estrutura linguística das frases. No entanto, uma utilização menos frequente, observada em professoras como Camélia e Hortênsia, sugere uma prática menos sistematizada para promover a ampliação do vocabulário e o desenvolvimento da linguagem oral.

Embora presente em algumas práticas, a expansão do discurso foi menos observada. Professoras como Orquídea e Gardênia apresentam indícios de maior utilização dessa estratégia, enquanto Hortênsia e Calêndula mostram práticas ainda em desenvolvimento nesse aspecto. Um exemplo positivo de utilização pode ser identificado na prática pela professora Orquídea.

Descrição do contexto: “Quando uma criança disse que hoje é sexta-feira, a professora respondeu: *Isso mesmo, sexta-feira! E o que geralmente fazemos nas sextas-feiras? Vocês lembram?* Ela usou a resposta da criança para expandir a discussão sobre a rotina semanal”. (Diário de campo, 2023)

Essa estratégia, que consiste em aprofundar ou completar as falas das crianças, é extremamente importante para enriquecer a interação verbal e incentivar a construção de frases mais elaboradas. Sua utilização, menos frequente em algumas práticas, pode indicar desafios na percepção de seu potencial pedagógico ou uma possível priorização de interações mais funcionais em detrimento de interações verbais mais complexas.

A prática de “*estender o tópico*”, que implica manter a interação verbal em torno de um mesmo tema, permite que a criança desenvolva suas ideias e amplie sua compreensão. No entanto, essa estratégia foi raramente observada entre as professoras, embora a prática da professora Girassol tenha demonstrado esforços significativos nessa direção, como descrição abaixo.

Descrição do contexto: “Durante o vídeo, a professora comentou sobre os trajes dos personagens e explicou que os personagens usam roupas coloridas e enfeitadas porque é uma celebração festiva”. (Diário de campo, 2023)

A utilização limitada dessa prática em algumas turmas pode levar a interações mais superficiais ou interrompidas, restringindo as oportunidades para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico.

Essas observações destacam como diferentes práticas pedagógicas influenciam a qualidade das interações verbais ao longo do cotidiano escolar. Entre os momentos analisados, as despedidas emergem como uma oportunidade para consolidar as experiências vividas ao longo do dia e fortalecer as relações por meio de interações significativas.

6.4 Despedida das crianças na Educação Infantil

Na Educação Infantil, a despedida é um momento singular que marca a transição do ambiente escolar para o familiar, encerrando o ciclo diário de convivências e aprendizados. Mais do que uma simples rotina de final de dia, ela deve ser compreendida como uma prática pedagógica intencional, planejada para acolher as emoções das crianças e fortalecer os laços criados ao longo da jornada escolar. Para Vygotsky (2009), os momentos de interação social desempenham um papel crucial no desenvolvimento humano, e a despedida, ao consolidar essas vivências, contribui para a formação de vínculos afetivos e a valorização do espaço escolar.

Barbosa (2009) ressalta que a organização do cotidiano na Educação Infantil deve garantir às crianças experiências que proporcionem segurança emocional e favoreçam a criação de memórias positivas. Durante a despedida, gestos como um abraço, um breve diálogo sobre as atividades realizadas ou uma canção de encerramento podem ajudar a tornar esse instante mais significativo. Essas ações auxiliam as crianças a compreender e processar o término do dia, minimizando possíveis ansiedades e reforçando o sentimento de pertencimento ao grupo.

Oliveira-Formosinho (2007) enfatiza que práticas pedagógicas intencionais devem considerar as necessidades individuais de cada criança. No contexto da despedida, isso significa que os educadores precisam estar atentos às emoções das crianças, utilizando estratégias que respeitem seus ritmos e modos de expressão. Nesse sentido, o momento final do dia é uma oportunidade não apenas para encerrar as atividades escolares, mas também para consolidar a relação de confiança entre crianças e educadores, preparando-as para o retorno ao ambiente familiar.

Além disso, a parceria com as famílias se apresenta como um elemento importante nesse processo. Campos; Rosemberg (2009) apontam que o diálogo entre professores e responsáveis pode ampliar a compreensão da importância da despedida como uma prática educativa, o que fortalece o vínculo entre a família e a escola. Assim, a despedida não é apenas um fechamento de rotina, mas um momento pedagógico significativo, capaz de promover o bem-estar emocional das crianças e reforçar o impacto positivo das vivências escolares em seu desenvolvimento integral.

Além disso, é importante que as professoras observem as reações individuais das crianças, já que algumas podem demonstrar resistência ou ansiedade, enquanto outras podem reagir com entusiasmo. A atenção às necessidades emocionais de cada criança

permite intervenções pedagógicas e afetivas mais sensíveis, contribuindo para uma transição saudável e positiva.

6.4.1 Momentos de despedida das crianças: práticas recorrentes

Os planos de aula analisados mencionam a despedida como parte da rotina diária, mas não detalham estratégias pedagógicas específicas ou atividades planejadas para esse momento. Ao contrário de atividades como rodas de conversa e brincadeiras dirigidas, que são descritas de forma explícitas, a despedida aparece como uma etapa final sem orientações claras sobre como torná-la uma prática pedagógica significativa. Essa ausência de detalhamento impacta diretamente as práticas observadas, uma vez que sua execução depende exclusivamente da percepção de cada professora. Como resultado, enquanto algumas professoras demonstram maior sensibilidade e utilizam a despedida para promover interações mais espontâneas, outras mantêm uma prática mais funcional, limitando o potencial pedagógico dessa etapa. Por não haver uma orientação clara ou estratégias bem definidas nos planos de aula sobre como abordar pedagogicamente o momento da despedida, as práticas acabam variando entre as professoras.

Apesar dessa ausência de detalhamento nos planos de aula, as observações de campo permitiram identificar práticas recorrentes que atendem tanto às necessidades funcionais quanto às emocionais das crianças. Isso demonstra que o momento da despedida pode ir além de uma simples rotina, transformando-se em uma oportunidade de interação pedagógica significativa. Com base nas observações de campo, foram identificadas quatro categorias principais que caracterizam o momento da despedida, ilustradas a seguir por descrições contextuais e exemplos de práticas observadas.

Troca de fraldas e higienização: Grande parte do momento de despedida no Maternal I, por exemplo, é dedicada à troca de fraldas e à higienização das crianças. Essas ações são realizadas de maneira organizada, seguindo rotinas pré-estabelecidas para garantir que as crianças estejam limpas e confortáveis antes de irem para casa. Geralmente, essas práticas são acompanhadas de interações verbais pontuais, limitadas a instruções ou comentários como observado na prática da professora Dália.

Descrição do contexto: “Durante a troca de fraldas, a professora manteve interações pontuais com a criança, dizendo: *“Agora vamos lavar as mãos para ficarmos bem limpinhos”* e *“Pronto, você está cheiroso e pronto para*

brincar”. Enquanto ajudava na higienização, fez comentários simples sobre o processo, como *“Vamos tirar essa fralda e colocar uma limpinha”* e *“Segura aqui enquanto eu termino”*. (Diário de campo, 2023)

Embora funcionais, as interações observadas eram geralmente breves e centradas na execução das tarefas, com pouco espaço para conversas mais elaboradas ou exploração de outros temas.

Organização dos pertences: As professoras também se dedicam a organizar os pertences das crianças, como mochilas, lancheiras e itens pessoais, para que as famílias os recebam de forma prática e rápida. Algumas professoras aproveitam esse momento para engajar as crianças em breves conversas sobre suas expectativas para o retorno ao lar ou para destacar algo positivo ocorrido durante o dia. Mesmo consideradas rápidas, essas interações proporcionavam atenção individualizada às crianças e encerravam o dia de maneira afetuosa e acolhedora, como ilustrado na prática da professora Girassol.

Descrição do contexto: “Antes da saída, a professora organizou as mochilas e lancheiras das crianças, colocando-as em uma fileira próxima à porta para facilitar a entrega aos responsáveis. Enquanto arrumava os pertences, chamava cada criança pelo nome e fazia comentários como: *“Hoje você comeu todo o seu lanche, muito bem!”* ou *“Está animado para contar para a mamãe o que fizemos na aula de hoje?”*. Em alguns momentos, perguntou: *“O que você mais gostou de fazer hoje?”* ou *“Quem vai te buscar hoje?”* (Diário de campo, 2023)

Interação com as famílias: A comunicação com os pais ou responsáveis é uma prática constante nesse momento. As professoras utilizam a despedida como uma oportunidade para compartilhar informações sobre o comportamento ou as atividades das crianças ao longo do dia. Embora essas interações sejam breves, elas são importantes para reforçar o vínculo entre a família e a UEI. A interação com as famílias pode ser observada na prática da professora

Descrição do contexto: “Durante a saída, as professoras se posicionaram próximas à porta para receber os pais e responsáveis. Conforme cada criança era entregue, a professora aproveitava para compartilhar informações relevantes sobre o dia, como: *“Hoje o José participou muito bem das atividades de música!”* ou *“A Ana estava um pouco mais quieta hoje, mas se divertiu bastante na hora das brincadeiras.”* Em algumas ocasiões, os pais também faziam perguntas rápidas, como *“Ele comeu bem hoje?”* ou *“Brincou com os colegas?”*. A professora respondia com atenção, demonstrando interesse genuíno”. (Diário de campo, 2023)

Mesmo que breves, essas interações reforçavam a parceria entre família e UEI, promovendo uma comunicação contínua e transparente que contribui para o desenvolvimento das crianças.

Gestos de afeto e encerramento: Algumas professoras demonstram gestos de afeto durante a despedida, como abraços, palavras de carinho ou utilizam músicas de encerramento. Gestos como esses contribuem para um encerramento de jornada acolhedor e tranquilo. Foi comum observar professoras que se aproximavam das crianças, estabelecendo contato visual e expressando palavras de carinho, como registrado na prática da professora Azaleia.

Descrição do contexto: “Ao final do dia, a professora se aproximava das crianças, abaixando-se ao nível delas para estabelecer contato visual e dizia: *“Você se saiu muito bem hoje! Estou orgulhosa de você. Até amanhã!”* Algumas crianças abraçavam espontaneamente a professora antes de ir para casa. Em determinados dias, a professora cantava uma música de despedida, incentivando as crianças a participarem: “Sineta tocou para casa eu vou, vou ver mamãezinha que em casa ficou...”. (Diário de campo, 2023)

O momento da despedida evidencia o cuidado das professoras em encerrar o dia de maneira afetiva e acolhedora, fortalecendo vínculos construídos ao longo da jornada escolar. Gestos como abraços, palavras de incentivo e contato visual mostram sensibilidade às necessidades emocionais das crianças, ajudando-as a lidar com a transição para casa.

As práticas observadas nos momentos de despedida variam entre as professoras, revelando diferentes formas de condução. Enquanto algumas professoras demonstram sensibilidade e se envolvem ativamente com as crianças, outras adotam uma abordagem mais funcional, priorizando a realização de tarefas práticas. Essa diferença é perceptível tanto na intensidade das interações quanto na maneira como as atividades são conduzidas.

Algumas professoras utilizam a despedida como uma oportunidade para fortalecer vínculos entre as crianças e promover interações verbais direcionadas. Elas conversam com as crianças sobre o que fizeram ao longo do dia, destacam conquistas e demonstram carinho por meio de gestos como abraços ou contato visual. Nessas situações, a despedida é tratada como um momento de atenção individualizada.

Por outro lado, outras professoras adotam uma abordagem mais mecânica, focada exclusivamente no cumprimento das tarefas práticas, como troca de fraldas, higienização e organização dos pertences. Em tais situações, as interações verbais são breves e

limitadas a orientações diretas, como “*Vamos colocar seu casaco*” ou “*Já está tudo pronto para você ir para casa*”. Embora essas ações atendam às necessidades funcionais das crianças, deixam de explorar o potencial pedagógico e emocional que o momento da despedida pode proporcionar.

A diferença nas práticas observadas pode ser influenciada por fatores como o número de crianças atendidas e a percepção individual sobre a importância do momento de despedida. Essa falta de uniformidade evidencia a necessidade de orientações mais claras nos planejamentos pedagógicos, garantindo que todas as professoras possam perceber o momento de despedida como uma oportunidade para promover interações significativas com as crianças.

Portanto, embora os momentos de despedida sigam um padrão geral em termos de funcionalidade, a forma como cada professora os conduz varia significativamente. Reconhecer essas diferenças e propor estratégias que enriqueçam pedagogicamente essa etapa, maximizem seu impacto e proporcionem experiências positivas e significativas para as crianças, respeitando as particularidades de cada professora.

Com base nas observações realizadas, as principais estratégias identificadas durante os momentos de despedida serão apresentadas a seguir, destacando como essas práticas podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral.

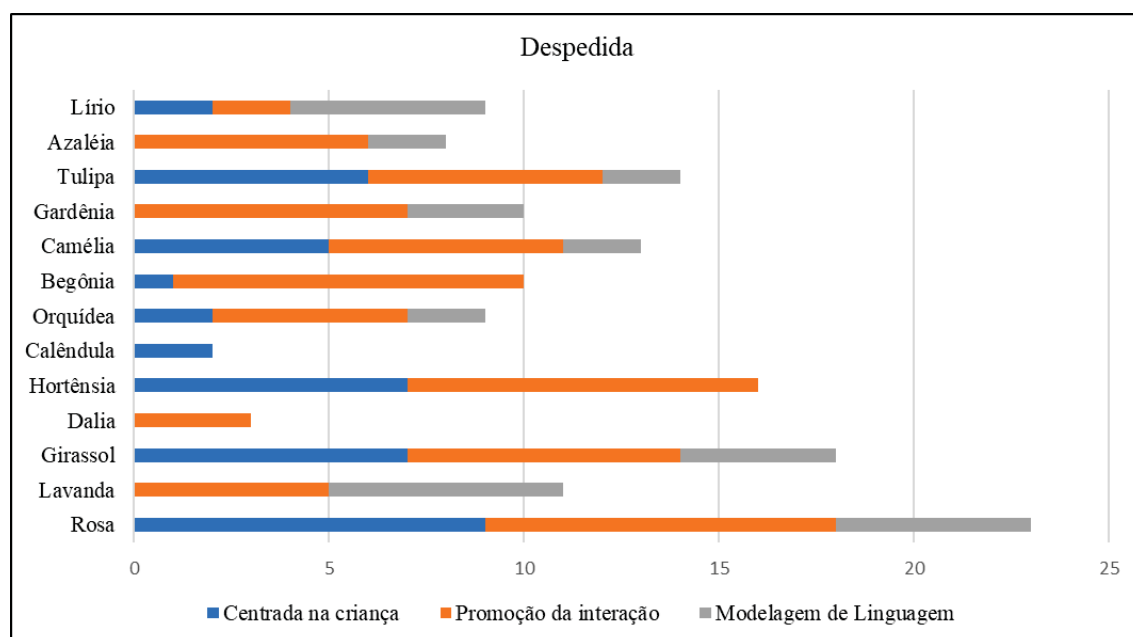
6.4.2 Estratégias de interação verbal durante a despedida das crianças

Assim como nos momentos anteriores, foi realizada uma análise com base nas categorias previamente definidas. A diversidade de compreensões e práticas das professoras em relação ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças ficou evidente, refletindo variações significativas quanto à intencionalidade pedagógica e à percepção do potencial educativo desse momento.

Professoras que adotam essas estratégias de forma consistente tendem a perceber a despedida como uma oportunidade para fortalecer vínculos afetivos, promover a autonomia e criar um ambiente seguro, onde as crianças possam expressar suas emoções e necessidades. Em contrapartida, a ausência ou uso restrito dessas estratégias por outras professoras pode indicar uma compreensão mais funcional e prática da despedida, centrada na organização e no cumprimento de rotinas, sem explorar o potencial afetivo e pedagógico da interação verbal.

Para ilustrar essas diferenças, a Figura 6 a seguir organiza as observações realizadas, oferecendo uma visualização das variações nas práticas e das prioridades identificadas entre as professoras no momento da despedida. Essa representação gráfica não se limita à descrição quantitativa, mas contribui para uma interpretação qualitativa das estratégias utilizadas, evidenciando padrões no contexto da transição diária da UEI para o ambiente familiar.

Figura 6: Categorias de estratégias de interação verbal nos momentos da despedida das crianças



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

6.4.1.1 Categoria centrada na criança

A análise das estratégias relacionadas à categoria centrada na criança revela diferenças significativas na maneira como as professoras adotam durante o momento da despedida. Essas estratégias são importantes para criar um ambiente que respeite as necessidades, interesses e ritmos das crianças, mas sua utilização varia entre as professoras observadas.

Professoras como Rosa e Girassol demonstram maior intencionalidade ao utilizar a estratégia “*juntar-se e brincar*”, revelando esforços para estabelecer vínculos mais próximos e respeitar a dinâmica espontânea das crianças nesse momento. Essa prática pode ser exemplificada na interação observada com a professora Rosa.

Descrição do contexto: “A professora se sentava no chão com as crianças e brincava com os blocos de montar, ajudando a construir diferentes estruturas e elogiando as criações”. (Diário de campo, 2023)

Por outro lado, a estratégia “*seguir o exemplo das crianças*” foi observada de forma mais pontual, destacando-se nas práticas das professoras Hortênsia, Calêndula e Camélia, que demonstraram sensibilidade ao acompanhar as iniciativas infantis, conforme ilustrado nas interações seguintes.

Descrição do contexto: “Observando a dinâmica da sala de aula, percebi que a professora Calêndula tendia a interagir mais quando a iniciativa vinha das próprias crianças. Ela estava atenta aos momentos em que os alunos demonstravam curiosidade ou começavam uma nova atividade, aproveitando essas oportunidades para se envolver de maneira mais direta”. (Diário de campo, 2023)

Descrição do contexto: “Quando uma criança começou a empilhar os carrinhos, a professora Camélia pegou um carrinho e começou a empilhar junto, seguindo a ideia da criança”. (Diário de campo, 2023)

Essas observações sugerem que algumas professoras ainda podem estar vinculadas a rotinas mais rígidas, priorizando o controle e a organização do grupo, em detrimento da valorização do protagonismo infantil e da responsividade às manifestações espontâneas das crianças. Quando adotadas de maneira consistente, essas estratégias promovem um ambiente que valoriza a criança, incentivando-a a se expressar e a desenvolver maior autonomia. A prática de “*esperar e ouvir*”, por exemplo, mostrou-se presente em poucas situações, sendo mais evidente nas interações da professora Rosa, enquanto não foi observada de maneira significativa em outras professoras.

Essa diferença ressalta a necessidade de sensibilizar as professoras quanto à relevância de práticas pedagógicas mais responsivas, que reconheçam as emoções e respeitem os tempos individuais das crianças. Tais práticas não apenas promovem o desenvolvimento social e emocional das crianças, mas também fortalecem a criação de vínculos seguros entre professoras e crianças.

Portanto, compreender a centralidade da criança no processo educativo, com o objetivo de desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas e alinhadas às suas necessidades, contribui para a promoção de uma educação mais humanizada e significativa.

As professoras que adotam uma abordagem centrada na criança demonstram uma visão mais integrada e holística da linguagem, percebendo-a como parte do vínculo afetivo e do processo de socialização, especialmente em momentos de transição emocional como a despedida. Por outro lado, professoras que adotam essa estratégia de forma menos frequente podem não estar explorando plenamente o potencial da linguagem como mediadora de emoções e relações.

6.4.1.1 Categoria promoção da interação

A segunda categoria evidencia a valorização da comunicação bidirecional entre professoras e crianças, na qual as interações verbais são incentivadas e as crianças têm a oportunidade de participar ativamente das trocas. Professoras como Rosa, Hortênsia e Begônia demonstraram uma prática consistente da estratégia *“ficar face a face”*, indicando intencionalidade ao estabelecer contato visual e proximidade física, elementos que facilitam a comunicação. Essa abordagem pode ser observada nas práticas das professoras Rosa e Hortênsia.

Descrição do contexto: “Enquanto arrumava os cabelos das meninas, a professora se posicionava ao nível delas conversando sobre os laços de cabelo”. (Diário de campo, 2023)

Descrição do contexto: “A professora ajustou seu nível físico, inclinando-se ao nível das crianças para auxiliar durante a brincadeira de bambolês”. (Diário de campo, 2023)

Essas ações evidenciam uma compreensão de que a interação verbal é um aspecto central para o desenvolvimento sócio emocional e linguístico das crianças. Essa postura permite que o momento de transição seja mais suave, pois as crianças encontram apoio na relação com a professora e no espaço de interação verbal que lhes é oferecido, o que pode ajudar a reduzir a ansiedade e fortalecer os laços afetivos.

Por outro lado, professoras como Calêndula e Lavanda demonstraram uma abordagem mais restrita dessa estratégia, sugerindo um enfoque mais funcional, em que a interação verbal parece ser percebida como um elemento secundário durante a despedida. Nesses casos, é possível que o momento seja interpretado principalmente como uma tarefa prática, sem exploração plena de seu potencial pedagógico e comunicativo, conforme evidenciado na prática da professora Lavanda.

Descrição do contexto: “Durante o momento de despedida, a professora ficou observando as crianças de uma certa distância, mas sem intervir diretamente nas brincadeiras”. (Diário de campo, 2023)

Em contraste, na estratégia “*verificar e promover participação*”, destacam-se professoras como Begônia e Gardênia, indicando uma prática mais consistente em incentivar o envolvimento ativo das crianças.

Descrição do contexto: “A professora facilitou e promoveu a participação e interação de todas as crianças nas atividades do grupo”. (Diário de campo, 2023)

Essa estratégia é particularmente relevante, pois incentiva as crianças a se posicionarem, promovendo o desenvolvimento de sua autonomia e autoestima. No entanto, a ausência ou a utilização limitada dessa prática por algumas professoras, como Calêndula e Orquídea, reflete diferentes compreensões sobre o papel pedagógico das interações verbais durante o momento de despedida.

6.4.1.1 Categoria modelagem de linguagem

A análise das estratégias associadas à categoria modelagem de linguagem indica uma utilização limitada e heterogênea durante o momento da despedida. A professora Rosa se destaca nas estratégias “*expandir o discurso*” e “*usar uma variedade de marcadores discursivos*”, é uma das poucas a adotar essas práticas, ainda de forma pontual, conforme observado.

Descrição do contexto: “Se uma criança falava sobre um carrinho, a professora expandia: *Esse é um carrinho de corrida. Ele vai muito rápido nas pistas*”. (Diário de campo, 2023)

Por outro lado, a estratégia “*estender o tópico*” foi pouco evidenciada nas observações, utilizada apenas em casos isolados por professoras como Azaleia e Camélia, que demonstraram alguma iniciativa nesse sentido, conforme ilustrado no momento observado.

Descrição do contexto: “Durante a contação, a professora comentou: *Vocês sabiam que na natureza, alguns animais mudam de cor para se proteger? Como vocês acham que o patinho está se sentindo agora?*”. (Diário de campo, 2023)

A pouca utilização dessas estratégias sugere uma possível falta de intencionalidade pedagógica para aproveitar o momento da despedida como uma oportunidade significativa para enriquecer o repertório linguístico das crianças em situações reais e emocionalmente significativas. A ausência ou utilização restrita dessas práticas, como observado nas professoras Dália, Hortênsia e Calêndula, indica que o momento da despedida ainda pode ser percebido de forma mais funcional e menos como uma oportunidade para intervenções pedagógicas intencionais.

Considerando o papel central da linguagem no desenvolvimento infantil, a modelagem de linguagem deveria ser amplamente incentivada, especialmente em momentos como a despedida, que são emocionalmente significativos e oferecem um contexto diverso para a interação verbal.

Após a conclusão da análise das compreensões sobre o desenvolvimento da linguagem oral e das estratégias de interação verbal, o próximo capítulo será dedicado à apresentação da síntese e à discussão dos principais resultados obtidos, aprofundando as reflexões sobre as práticas observadas.

7. SÍNTESE

Este capítulo apresenta os principais resultados da pesquisa que teve como objetivo principal **compreender se e como as estratégias de interação verbal adotadas pelas professoras do maternal I e II são orientadas por suas compreensões sobre a oralidade infantil e afetadas pelas situações em que essas interações ocorrem nos diferentes tempos e espaços do cotidiano da Educação Infantil**. A interação verbal se configurou como uma ferramenta importante para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, condicionada tanto pelas compreensões das professoras quanto pelos contextos em que essas interações se estabeleceram.

A pesquisa analisou se as práticas pedagógicas relacionadas à linguagem oral refletiram as compreensões das professoras sobre como as crianças desenvolvem essa habilidade e se essas compreensões foram traduzidas em ações pedagógicas intencionais. Além disso, investigou-se como diferentes situações do cotidiano escolar - incluindo momentos planejados e interações mais livres - afetaram essas estratégias, considerando as demandas e oportunidades apresentadas pelos diversos contextos educativos. Para concretizar o objetivo geral, a pesquisa foi desdobrada em três objetivos específicos:

1. Identificar as compreensões das professoras do maternal I e II sobre a linguagem oral das crianças, expressas em suas falas e implícitas ou explícitas em seus planos de aula;
2. Analisar se e como essas compreensões sobre a linguagem oral orientam a intencionalidade pedagógica expressa nos planos de aula das professoras;
3. Caracterizar as estratégias de interação verbal das professoras do maternal I e II em diferentes tempos e espaços do cotidiano da Educação Infantil, em atividades direcionadas e atividades mais livres (não direcionadas).

Com base nos objetivos estabelecidos, pretendeu-se contribuir para o campo da Educação Infantil, fornecendo contribuições sobre como as práticas de oralidade foram desenvolvidas nas turmas do maternal I e II e como podem ser aprimoradas a partir da reflexão sobre as compreensões das professoras e as dinâmicas cotidianas da sala de aula.

O percurso de observações trouxe à tona a complexidade envolvida no trabalho das professoras para desenvolver a linguagem oral, demonstrando que suas práticas foram impactadas não apenas por suas compreensões sobre a oralidade infantil, mas também pelo contexto em que essas interações ocorreram. Assim, ficou evidente que fatores como

a organização física e estrutural da escola, além das demandas e desafios diários, influenciam significativamente a forma como essas interações se estabelecem.

Diante disso, seguiremos com as discussões com o objetivo de entender como as compreensões influenciaram a organização das práticas pedagógicas, a interação verbal e a intencionalidade para desenvolver a oralidade nas crianças.

7.1 Compreensões das professoras sobre o desenvolvimento da linguagem oral: implicações pedagógicas, possibilidades de mediação e desafios

A análise das entrevistas permitiu identificar diferentes compreensões das professoras sobre o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças, organizadas em cinco categorias principais, organizadas no Quadro 14, juntamente com as implicações pedagógicas.

Quadro 14 - Síntese das compreensões das professoras do maternal I e II

Categoria	Compreensões	Implicações pedagógicas
<i>Linguagem oral como medida de desenvolvimento intelectual</i>	As professoras associam a capacidade das crianças de interagir verbalmente ao desenvolvimento intelectual, compreendendo a linguagem oral como um medidor de inteligência.	Essa compreensão influencia a organização das atividades de ensino e pode excluir crianças com menor desenvoltura verbal de tarefas que exigem maior complexidade cognitiva.
<i>A influência sociocultural no desenvolvimento da linguagem oral</i>	O meio sociocultural é considerado um fator determinante para o desenvolvimento da linguagem, incluindo práticas e atitudes familiares e culturais.	As professoras reconhecem que as crianças chegam à UEI com repertórios linguísticos variados, o que exige estratégias para integrar e ampliar essas experiências.
<i>Intervenção pedagógica no desenvolvimento da linguagem oral</i>	As professoras se reconhecem como mediadoras no desenvolvimento da linguagem, utilizando diferentes recursos, como músicas, contação de histórias, fantoches e a organização da rotina, para auxiliar nesse processo.	As práticas pedagógicas são planejadas para criar interações verbais que favoreçam a ampliação das estruturas linguísticas das crianças, promovendo avanços na linguagem.
<i>Afetividade e confiança como facilitadores do desenvolvimento da linguagem</i>	A afetividade e a confiança são vistas como fundamentais para criar um ambiente seguro, que incentive a interação verbal e o aprendizado.	Estratégias adaptadas às necessidades emocionais das crianças ajudam a promover uma prática mais personalizada, ampliando a participação das crianças nas interações.
<i>As crianças compreendem a oralidade antes mesmo de verbalizar</i>	Antes mesmo da fala, as professoras reconhecem a importância das interações iniciais, mediando e transformando sinais não verbais em linguagem oral.	A mediação respeita o ritmo individual de cada criança, valorizando gestos e outros sinais como base para o desenvolvimento da linguagem oral.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A associação entre a linguagem oral e o desenvolvimento intelectual foi uma compreensão recorrente nas falas das professoras entrevistadas. Muitas consideram que a capacidade de interagir verbalmente está diretamente relacionada ao desenvolvimento intelectual, percebendo a linguagem oral como um indicador de maior desenvoltura verbal. No entanto, diferentemente das teorias que enfatizam a linguagem como ferramenta de pensamento e instrumento de mediação social, tal perspectiva parece limitar o papel da linguagem à indicação do nível de desenvolvimento das crianças.

Paiva (2016) alerta que, ao vincular a linguagem oral à inteligência de maneira restritiva, professores podem desconsiderar outras formas de expressão e habilidades das crianças que ainda estão desenvolvendo suas competências linguísticas. Embora reconheça a importância da linguagem na formação do pensamento, tal entendimento pode gerar desafios pedagógicos ao ser usado como critério único para avaliar o desenvolvimento das crianças. Essa prática pode levar à exclusão de crianças com menor repertório verbal, especialmente em atividades com maior exigência cognitiva.

Além disso, essa compreensão dialoga com os estudos de Canut *et al.* (2021), que destacam o impacto das práticas escolares em crianças de diferentes contextos socioeconômicos. Essas práticas evidenciam desigualdades no acesso às formas mais complexas de linguagem. Hoff (2003) reforça essa perspectiva ao demonstrar que crianças inseridas em ambientes ricos em interações verbais tendem a apresentar maior proficiência linguística e desempenho escolar superior, o que pode justificar por que algumas professoras consideram a linguagem oral uma medida de desenvolvimento intelectual.

Entretanto, essa percepção pode gerar consequências pedagógicas preocupantes, Cohen; Waite-Stupiansky (2022) argumentam que práticas educativas baseadas na visão da linguagem como sinônimo de desenvolvimento intelectual podem reforçar as desigualdades sociais e culturais. Isso ocorre porque crianças de contextos menos favorecidos, com menor exposição a práticas de oralidade formal, podem ser interpretadas como cognitivamente menos capazes, resultando em práticas de ensino menos desafiadoras e menos inclusivas.

O conceito de “déficit linguístico”, criticado por Bagno (2002), ilustra como essa interpretação pode levar à exclusão de crianças cujos repertórios verbais diferem do modelo escolar esperado. Assim, entender a linguagem exclusivamente como uma

medida de desenvolvimento intelectual restringe seu potencial pedagógico e ignora a diversidade cultural e as múltiplas formas de expressão presentes na infância.

Nesse contexto, Cabell *et al.* (2015) sugerem que os professores devem considerar a linguagem oral como uma habilidade em desenvolvimento, afetada por interações sociais e culturais, e não como um indicador absoluto de desenvolvimento intelectual. As UEIs, nesse sentido, devem oferecer experiências intencionalmente planejadas para incentivar o desenvolvimento da linguagem. Estratégias como discussões orientadas, narrativas compartilhadas e jogos simbólicos são fundamentais para engajar crianças de diferentes níveis de desenvolvimento linguístico.

Tomasello (2003) também contribui para essa discussão ao afirmar que a linguagem é um produto do engajamento social e da cooperação humana, não um traço isolado de desenvolvimento individual. Essa perspectiva reforça a necessidade de considerar a interação social como um elemento primordial nas práticas pedagógicas, especialmente em contextos de Educação Infantil, onde as crianças apresentam diferentes níveis de desenvolvimento.

Nesse sentido, as professoras precisam compreender que o desenvolvimento da linguagem é um processo interativo, influenciado por múltiplos fatores, e que práticas pedagógicas baseadas apenas na capacidade de se expressar verbalmente podem limitar o potencial de crianças em diferentes estágios de desenvolvimento. Portanto, uma prática pedagógica mais abrangente demanda uma compreensão ampliada do desenvolvimento infantil.

Estratégias de interação verbal diversificadas podem assegurar que o desenvolvimento intelectual seja avaliado não apenas pela competência na linguagem oral, mas também por meio de uma multiplicidade de formas de expressão e participação ativa no contexto da Educação Infantil. Assim, o potencial de todas as crianças será valorizado e incentivado, promovendo um ambiente mais equitativo e respeitoso para o desenvolvimento integral.

O reconhecimento da influência do meio sociocultural no desenvolvimento da linguagem é amplamente compartilhado entre as professoras, aproximando-se das ideias de Vygotsky sobre a mediação. Dornelas (2017) destaca que o desenvolvimento da linguagem está ligado às interações sociais e culturais. Nesse sentido, é importante que as práticas pedagógicas não apenas reconheçam, mas também valorizem e ampliem os repertórios linguísticos que as crianças trazem de seus contextos. Bissoli *et al.* (2021)

reforçam que a escola pode oferecer experiências que favorecem o desenvolvimento da linguagem ao relacionar práticas locais e um repertório cultural mais amplo.

As professoras, nesse contexto, têm a responsabilidade de construir estratégias pedagógicas que acolham e respeitem essa diversidade. Narrativas, discussões coletivas e atividades interativas tornam-se instrumentos fundamentais para a ampliação das experiências linguísticas das crianças. Além de garantir a inclusão, essa abordagem fortalece as identidades culturais, contribuindo para um ambiente de aprendizado colaborativo e enriquecedor. Quando as professoras adaptam suas práticas a essa realidade, criam um espaço educativo que reconhece e valoriza as diferenças como parte do processo de ensino e aprendizagem.

As práticas pedagógicas intencionais desempenham um papel importante no desenvolvimento da linguagem oral. Costa (2014) e Melo de Deus (2020) evidenciam que, mesmo em cenários de improviso, a mediação pedagógica é determinante para a internalização das habilidades linguísticas. A linguagem, nesse contexto, deve ser compreendida como um fenômeno social e interativo (White *et al.*, 2015; Tompkins *et al.*, 2013). Estratégias como leitura de histórias, músicas e rodas de conversa, citadas pelas professoras, demonstram-se relevantes, desde que articuladas a uma intencionalidade pedagógica que respeite tanto o contexto quanto as necessidades individuais das crianças.

Além disso, a mediação respeita o ritmo de cada criança, transformando gestos e sinais não verbais em oportunidades para a fala. Essa prática não apenas reconhece as diferenças individuais, mas também promove um avanço gradual e contextualizado na construção da linguagem, garantindo que todas as crianças sejam valorizadas em seu processo de aprendizado. Entretanto, para que essa abordagem se concretize, é necessário que as professoras consigam alinhar suas práticas às especificidades do desenvolvimento infantil, favorecendo a progressão contínua da oralidade.

A construção de um ambiente afetivo e de confiança entre professoras e crianças é outro fator que contribui para a promoção da linguagem oral. Paiva (2016) e Dornelas (2017) apontam que a segurança emocional desempenha um papel relevante na ampliação das interações verbais. A perspectiva Histórico-Cultural sustenta que o vínculo afetivo fortalece a mediação das interações, tornando a prática pedagógica mais responsiva às necessidades das crianças. Assim, criar espaços de escuta e acolhimento possibilita que

as crianças expressem suas ideias e sentimentos, desenvolvendo gradativamente suas habilidades comunicativas em um ambiente de apoio mútuo.

As interações pré-verbais, mesmo antes da fala propriamente dita, desempenham um papel determinante no desenvolvimento da linguagem oral. Costa (2014) reforça essa perspectiva ao considerar gestos, vocalizações e expressões faciais como bases para a formação da linguagem. Esses sinais não verbais, quando valorizados e mediados ativamente pelas professoras, permitem às crianças internalizar padrões comunicativos que gradualmente se transformam em linguagem oral.

A ideia de que a compreensão da linguagem precede a verbalização é amplamente respaldada pela literatura. Tomasello (2003) argumenta que o aprendizado da linguagem começa muito antes de sua produção verbal, com as crianças pequenas demonstrando uma capacidade surpreendente de compreender padrões linguísticos por meio de interações com os adultos. Essa compreensão inicial é facilitada por sinais contextuais, entonação e expressões emocionais que acompanham as palavras, proporcionando às crianças um ponto de referência para interpretar e responder ao ambiente.

Kuhl (2004) explora como a percepção auditiva dos bebês é importante nesse processo. Segundo a autora, as crianças são biologicamente predispostas a identificar sons da fala e padrões linguísticos muito antes de conseguirem articular palavras. Essa capacidade de percepção permite que elas desenvolvam a compreensão linguística necessária para o progresso posterior na fala.

Vygotsky (2009) destaca que a linguagem receptiva, ou seja, a habilidade de compreender palavras, frases e contextos, fazem parte do processo de desenvolvimento da linguagem expressiva. As crianças, mesmo antes de verbalizar, demonstram sua compreensão por meio de gestos, expressões faciais e outras formas de comunicação não verbal, que servem como alicerce para o aprendizado da fala. Bruner (2006) complementa essa perspectiva ao enfatizar que a interação social é o cenário onde a linguagem se desenvolve, com os adultos desempenhando o papel de mediadores. Ele ressalta que atividades comunicativas iniciais, como trocas de olhares e tons de voz, ajudam a criar “andaimes” para que a criança amplie suas habilidades linguísticas e construa uma base sólida para a linguagem verbal.

Dessa forma, a prática pedagógica deve ser intencional e sensível, utilizando estratégias como a repetição de gestos, a ampliação de vocalizações e a associação de palavras às ações das crianças. Melo de Deus (2020) destaca que a mediação ativa das

professoras nesse estágio inicial é indispensável para garantir a transição do pré-verbal para a oralidade. Assim, momentos cotidianos, como troca de olhares e interações durante os cuidados básicos, podem ser utilizados para promover o desenvolvimento da linguagem, reforçando a importância de uma abordagem pedagógica que valorize e amplie essas interações.

Segundo Costa (2014), as práticas pedagógicas não devem apenas reconhecer as diferenças no ritmo de desenvolvimento, mas também utilizar essas variações como oportunidades para criar contextos de interação significativos. Nesse sentido, a mediação pode incluir a adaptação de atividades como brincadeiras, músicas e leitura compartilhada, permitindo que as crianças explorem a linguagem em seu próprio tempo.

Melo de Deus (2020) complementa essa visão ao defender a necessidade de uma organização intencional dos contextos pedagógicos, de modo a priorizar a criação de oportunidades que favoreçam experiências linguísticas diversificadas. Esse processo exige que as professoras estejam preparadas para interpretar gestos e sinais pré-linguísticos, transformando-os em momentos de aprendizado. A valorização das formas iniciais de comunicação e a criação de um ambiente que incentive interações constantes não apenas fortalecem a linguagem, mas também promovem vínculos afetivos e a confiança necessária para que as crianças se expressem de maneira cada vez mais elaborada.

As compreensões das professoras acerca do desenvolvimento da linguagem oral refletem uma visão complexa sobre esse processo. Ao reconhecerem a influência do meio sociocultural, a importância da afetividade e o papel da mediação pedagógica, as professoras demonstram um entendimento amplo e alinhado à perspectiva Histórico-Cultural. Contudo, há uma contradição ao relacionarem a linguagem com o desenvolvimento intelectual, sem considerar sua dimensão interativa e social. Isso demonstra a necessidade de reflexão sobre a complexidade da oralidade e sobre como ela se estrutura a partir de múltiplos fatores.

Os desafios mencionados pelas professoras, como atender crianças com necessidades linguísticas específicas, enfrentar a influência negativa das telas e suprir a necessidade de uma formação mais especializada, revelam a complexidade do trabalho cotidiano na Educação Infantil. Apesar dessas dificuldades, as professoras se esforçam para desenvolver práticas pedagógicas diversificadas, como rodas de conversa, musicalização e contação de histórias, que visam promover a interação verbal e o

desenvolvimento da linguagem. Além disso, as professoras enfrentam a falta de materiais didáticos adequados (a maioria são elaborados pelas próprias professoras) e a ausência de estagiários ou professores de apoio, fatores que foram destacados durante as observações como desafios no cotidiano escolar.

Reconhecer o esforço das professoras, mesmo diante de condições de trabalho muitas vezes adversas, é fundamental não apenas para valorizar sua dedicação, mas também para aprofundar a compreensão sobre as escolhas pedagógicas que realizam no cotidiano. Muitas práticas desenvolvidas por elas estão intimamente relacionadas às condições objetivas e subjetivas do contexto em que atuam, incluindo limitações estruturais, demandas institucionais e os desafios específicos de suas turmas. Refletir sobre essas realidades nos ajuda a compreender que suas ações são, em grande medida, respostas às circunstâncias que enfrentam, e evidencia a importância de oferecer suporte e formação contínua que favoreçam a construção de práticas pedagógicas mais intencionais. Dessa forma, o empenho das professoras deve ser valorizado e apoiado por meio de investimentos em formação contínua, recursos pedagógicos, suporte institucional e o fornecimento de materiais e equipes de apoio. Essas medidas podem ajudá-las a enfrentar os desafios de forma mais apropriada e a transformar suas compreensões em práticas pedagógicas mais transformadoras.

Considerando essas compreensões e desafios identificados, torna-se evidente que compreender e aprimorar as práticas mediadas pela linguagem requer o reconhecimento de sua natureza social, cultural e afetiva, elementos que devem ser continuamente ressignificados nos contextos da Educação Infantil. Os resultados apontam que as compreensões das professoras são relevantes, mas ainda carecem de uma perspectiva mais integrada à visão sociocultural da linguagem como mediadora do desenvolvimento cognitivo e social. Promover formações continuadas que relacionem teoria e prática pode ser uma estratégia importante para ampliar essas compreensões, possibilitando uma abordagem pedagógica mais inclusiva e adaptada às realidades das crianças. Assim, torna-se importante que essas iniciativas considerem as demandas do cotidiano escolar e valorizem a diversidade linguística e cultural presente nas salas de aula.

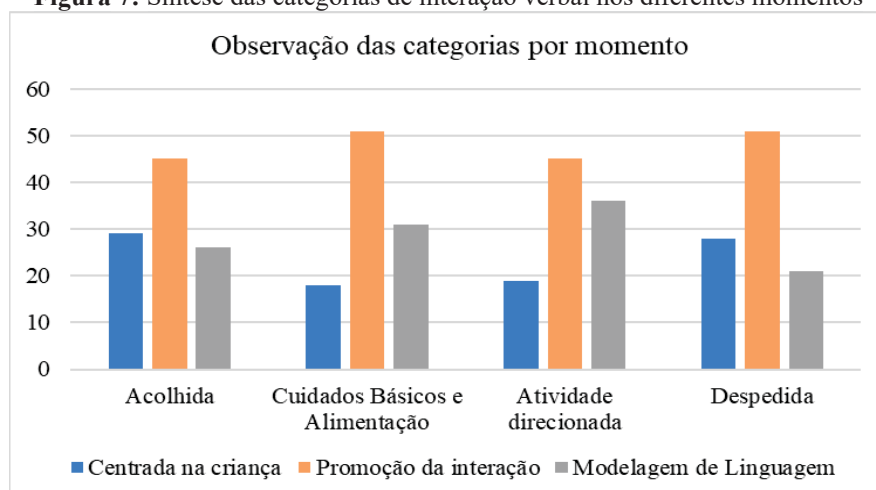
7.2 Compreensões e intencionalidade pedagógica nas práticas de mediação das professoras

As estratégias pedagógicas observadas em diferentes momentos do cotidiano da Educação Infantil permitiram identificar pontos de convergência e divergência nas compreensões das professoras sobre a linguagem oral. A análise dos dados indica que as práticas refletem, em parte, as compreensões declaradas, especialmente no que se refere à mediação e à relevância das interações verbais no desenvolvimento infantil.

No entanto, algumas estratégias apresentaram um uso inconsistente, evidenciando possíveis lacunas entre a intencionalidade pedagógica declarada e a prática pedagógica. Esses aspectos serão detalhados considerando as categorias de compreensão já identificadas, bem como as especificidades de cada momento observado.

A Figura 7 sintetiza as categorias de interação verbal, destacando a diversidade de estratégias empregadas pelas professoras. Essa representação gráfica ilustra a distribuição e priorização das categorias de interação verbal - Centradas na Criança, Promoção da Interação e Modelagem de Linguagem – ao longo dos diferentes momentos analisados.

Figura 7: Síntese das categorias de interação verbal nos diferentes momentos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

A “*Promoção da Interação*”, como evidenciado na figura acima, foi a categoria predominante nos momentos analisados. Esse dado reflete uma compreensão pedagógica consolidada entre as professoras acerca da centralidade das interações verbais para o desenvolvimento infantil. Em particular, essa categoria reforça a importância do ambiente afetivo e da confiança como fatores essenciais para a construção da oralidade, ressaltando a necessidade de um espaço acolhedor para favorecer a aprendizagem da linguagem.

As interações verbais promovidas pelas professoras ilustram o reconhecimento da linguagem como mediadora do desenvolvimento infantil. Essa perspectiva dialoga com

os pressupostos de Vygotsky, que enfatiza o papel das interações sociais no desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças.

De acordo com Chen e Kim (2014), estratégias voltadas para a promoção da interação não apenas fomentam o desenvolvimento da linguagem, mas também incentivam a participação ativa das crianças em diferentes contextos, ampliando a aprendizagem nas situações cotidianas. Assim, as interações mais livres e afetivas observadas refletem a utilização prática de compreensões pedagógicas que priorizam a qualidade das interações verbais entre professoras e crianças, mesmo em atividades rotineiras, como o acolhimento.

Além disso, a valorização das interações afetivas demonstra uma abordagem pedagógica que reconhece o vínculo emocional como um elemento central para o desenvolvimento integral da criança. Pesquisas como as de Laurin *et al.* (2021) destacam que a sensibilidade e a receptividade dos professores durante momentos de cuidado influenciam diretamente no bem-estar infantil e na qualidade das experiências sociais vivenciadas. Esses momentos tornam-se, assim, oportunidades privilegiadas para a construção de vínculos que são, simultaneamente, pedagógicos e afetivos.

As observações realizadas reforçam a relevância de práticas intencionais que reconheçam a linguagem como mediadora do aprendizado. Degotardi *et al.* (2016) argumentam que a expansão, a extensão e questionamentos cognitivos desafiam as crianças a irem além de seus níveis de compreensão, contribuindo para a construção de habilidades linguísticas mais sofisticadas. Dessa forma, a promoção de interações durante atividades aparentemente simples assume um papel central na Educação Infantil, ilustrando o potencial pedagógico de cada momento do cotidiano e favorecendo a construção de interações livres e afetivas, essenciais para a internalização de conceitos e estruturas linguísticas.

A menor utilização de estratégias “*Centradas na Criança*”, principalmente nos momentos com maior potencial relacional, como a acolhida e a despedida, levanta questões sobre a limitação do aproveitamento das iniciativas infantis. A ausência de um maior incentivo às contribuições espontâneas das crianças pode comprometer o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais participativa e interativa.

Para maximizar o potencial das interações na Educação Infantil, é necessário equilibrar estratégias que promovam tanto a mediação do adulto quanto a autonomia e a participação ativa das crianças. Essa proposta integrada amplia o repertório linguístico

das crianças e reflete uma prática pedagógica mais responsiva às necessidades individuais. A literatura destaca que práticas pedagógicas que incentivam a interação ativa entre pares e entre crianças e professoras favorecem um ambiente de aprendizado mais significativo e alinhado às necessidades do desenvolvimento infantil. García-Carrión; Villardón-Gallego (2016) apontam que interações dialógicas incentivam o engajamento das crianças, contribuindo para a construção coletiva de conhecimento e para o fortalecimento das habilidades linguísticas e sociais. Paley (2004) complementa essa visão ao destacar que narrativas e brincadeiras colaborativas enriquecem o repertório linguístico das crianças e criam oportunidades para a exploração de conceitos, o fortalecimento de vínculos e a compreensão do mundo.

A categoria “*Modelagem de Linguagem*”, frequentemente observada em atividades direcionadas, evidencia o papel mediador do adulto na construção da linguagem infantil. Isso reforça a compreensão de que as professoras se percebem como facilitadoras do desenvolvimento da linguagem, em consonância com a teoria de Bruner (2006), que destaca a importância das intervenções pedagógicas intencionais para a criação de um ambiente linguístico estruturado, promovendo a ampliação do vocabulário e a complexificação das estruturas gramaticais.

Pesquisas indicam que, em contextos educacionais planejados, estratégias como perguntas abertas e extensão de respostas favorecem interações verbais mais ricas, incentivando o engajamento ativo das crianças no processo comunicativo (Cabell *et al.*, 2015; Farrow *et al.*, 2020). No entanto, a predominância de práticas direcionadas, em detrimento de abordagens mais espontâneas e centradas na criança, pode limitar o espaço para interações exploratórias. Estudos como os de Chen e Kim (2014) e Justice *et al.* (2018) indicam que a ausência de um equilíbrio entre estratégias direcionadas e espontâneas pode restringir o desenvolvimento das habilidades linguísticas e reduzir oportunidades de aprendizado emergente.

Aqui também podemos correlacionar que a centralidade atribuída às estratégias direcionadas às crianças mais verbalmente proficientes pode reforçar a ideia equivocada de que a linguagem oral é um mero indicador de desenvolvimento intelectual, favorecendo essas crianças enquanto desconsidera a diversidade de trajetórias de aprendizado e os potenciais de crianças com repertórios menos desenvolvidos. Esse entendimento reduz a linguagem a uma habilidade individual e ignora seu caráter dinâmico e interativo. Autores como Bissoli *et al.* (2021) e Weisleder; Fernald (2013)

ênfatizam que a linguagem deve ser vista como um processo construído socialmente, influenciado por fatores culturais e afetivos, e não apenas como um reflexo de habilidades intelectuais preexistentes.

Dessa forma, a implementação de práticas pedagógicas deve considerar o contexto sociocultural das crianças, promovendo interações que respeitem suas experiências e níveis de desenvolvimento. A literatura reforça a importância de interações verbais que permitam a coautoria infantil na construção de significados, criando um ambiente de aprendizado inclusivo e participativo (White *et al.*, 2015; Yang *et al.*, 2021).

Nos momentos de despedida, a promoção da interação foi novamente observada como uma das estratégias mais utilizadas, reforçando a compreensão das professoras sobre a centralidade da afetividade no desenvolvimento infantil. Essa observação está alinhada às concepções de Wallon (1975), que destaca a interdependência entre emoção e cognição no processo de aprendizagem. Estudos como os de Justice *et al.* (2018) e White *et al.* (2015) corroboram essa visão, apontando que um ambiente acolhedor, onde as crianças se sintam seguras e valorizadas, favorece a participação ativa nas interações verbais. Assim, a troca afetiva durante a despedida não se limita a um ato de cuidado, mas também se constitui como um momento significativo para o desenvolvimento da linguagem.

No entanto, observa-se que, apesar da importância atribuída às interações verbais afetivas nesse momento, a modelagem de linguagem tende a ser menos explorada nesses momentos. Isso sugere que, embora a intenção pedagógica esteja alinhada às compreensões sobre o impacto do ambiente emocional no aprendizado, há potencial para o fortalecimento de práticas linguísticas intencionais, mesmo durante interações mais informais.

Autores como Cabell *et al.* (2015) e Weisleder; Fernald (2013) indicam que a modelagem de linguagem em contextos mais livres pode desempenhar um papel significativo na ampliação do vocabulário e no refinamento das estruturas linguísticas das crianças. Assim, a ausência de estratégias de modelagem durante a acolhida e despedida representa uma oportunidade pedagógica pouco explorada, especialmente considerando o potencial de situações espontâneas para desenvolver a linguagem oral.

Neste sentido, a intencionalidade pedagógica das interações nesses momentos parece estar mais voltada para o fortalecimento do vínculo emocional do que para o desenvolvimento linguístico. Embora essa abordagem seja válida, pode ser enriquecida

com a introdução de práticas que incentivem a interação verbal mais elaborada, como o uso de perguntas abertas e o incentivo à comunicação reflexiva. A literatura aponta que a qualidade das interações verbais, mesmo em contextos livres, exerce um papel determinante na aquisição da linguagem, especialmente para crianças em diferentes níveis de proficiência verbal (Chen; Kim, 2014; Bissoli *et al.* 2021).

Sendo assim, atividades mais livres configuram-se como um momento privilegiado para integrar afetividade e desenvolvimento linguístico, utilizando a interação verbal como mediadora desse processo. Estratégias que combinem acolhimento emocional e práticas de modelagem da linguagem não apenas fortalecem os vínculos interpessoais, mas também potencializam o desenvolvimento da oralidade. Práticas de interação verbal são essenciais para garantir que todas as crianças, independentemente de suas condições, tenham acesso a experiências enriquecedoras e promotoras de seu desenvolvimento integral (Tompkins *et al.*, 2013; Yang *et al.*, 2021).

No contexto estudado, a análise das estratégias pedagógicas adotadas demonstra que, apesar da aproximação entre teoria e prática, persistem lacunas no uso das estratégias de interação verbal. Para ampliar as oportunidades de construção da oralidade, torna-se necessário equilibrar estratégias direcionadas e abordagens mais livres, valorizando tanto as mediações conduzidas pelos adultos quanto as iniciativas espontâneas das crianças. Essa perspectiva está alinhada à abordagem Histórico-Cultural, que concebe a linguagem como um fenômeno interativo e socialmente mediado.

Neste mesmo sentido, as práticas pedagógicas observadas evidenciam a complexidade da relação entre teoria e prática no contexto da Educação Infantil. Embora as professoras demonstrem, em suas compreensões, um entendimento acerca da relevância da interação verbal para o desenvolvimento da linguagem oral, a análise das práticas evidencia que essas compreensões nem sempre se materializam em ações consistentes e diversificadas.

A predominância de estratégias direcionadas em detrimento de abordagens que incentivam a participação ativa das crianças, pode limitar a exploração do potencial criativo e interativo da oralidade. Nesse sentido, as práticas mais livres são fundamentais para promover a escuta ativa das iniciativas das crianças e oportunizar situações mais próximas da vivência cotidiana, possibilitando uma interação mais elaborada. Além disso, práticas direcionadas, quando excessivamente estruturadas, podem ignorar a flexibilidade necessária para atender às demandas individuais e contextuais das crianças.

A perspectiva Histórico-Cultural oferece uma base teórica consistente para compreender a necessidade de equilíbrio entre mediação pedagógica e protagonismo infantil. Essa perspectiva reconhece a linguagem como uma construção social que se desenvolve em contextos interativos e culturalmente situados. Assim, estratégias que promovam a coautoria das crianças no processo de aprendizagem são essenciais para um ambiente educativo mais dinâmico e responsivo.

Esse alinhamento exige, além de formação continuada das professoras, uma reflexão crítica e sistemática sobre as práticas cotidianas. A articulação entre teoria e prática deve ser mediada por processos formativos que incentivem a experimentação, o planejamento conjunto e o monitoramento das estratégias utilizadas. Dessa forma, seria possível consolidar práticas que valorizem a diversidade linguística e o protagonismo infantil, aspectos centrais para uma educação que respeita as peculiaridades do desenvolvimento humano e promove interações que potencializam a linguagem como ferramenta cultural.

A análise das estratégias de interação verbal evidenciou que a promoção da interação e a modelagem de linguagem são categorias interdependentes, que se complementam no desenvolvimento da linguagem oral das crianças. A promoção da interação cria um ambiente receptivo, no qual as crianças se sentem motivadas a participar ativamente das conversas, fazendo perguntas, compartilhando ideias e se engajando em atividades interativas. Já a modelagem de linguagem atua como um suporte pedagógico que permite às professoras enriquecer as interações verbais, apresentando vocabulário mais complexo, estruturas linguísticas detalhadas e construções sintáticas mais sofisticadas.

Durante atividades como rodas de conversa, por exemplo, professoras que incentivam a interação verbal podem utilizar as contribuições das crianças como ponto de partida para modelar frases mais elaboradas, expandindo as respostas e introduzindo novos conceitos, favorecendo assim o enriquecimento lexical e gramatical das crianças.

Essa relação complementar reflete uma prática pedagógica intencional que combina incentivo à participação ao desenvolvimento linguístico. Quando as professoras incentivam a comunicação ativa e, ao mesmo tempo, modelam a linguagem, promovem um ciclo virtuoso de aprendizagem no qual as crianças aprendem tanto por imitação quanto pela experimentação. Essa abordagem é alinhada ao conceito de ZDP de Vygotsky, que enfatiza o papel da mediação na ampliação das capacidades infantis.

O uso de perguntas abertas e o ajuste do vocabulário ao nível de desenvolvimento das crianças são exemplos dessa prática integrada. Durante as observações, notou-se que as professoras que combinaram essas duas estratégias com maior frequência obtiveram um engajamento mais significativo por parte das crianças, evidenciando a importância de uma abordagem pedagógica intencional, planejada e responsiva.

Portanto, estratégias pedagógicas que integram a promoção da interação e a modelagem da linguagem apresentam um elevado potencial para o desenvolvimento da oralidade infantil. A mediação ativa favorece uma aprendizagem contínua, sustentada pela experimentação e pelo uso social da linguagem, fortalecendo assim as competências comunicativas das crianças de maneira intencional. A abordagem Histórico-Cultural, que fundamenta esse estudo, mostra-se essencial para a implementação de práticas educativas que valorizem o protagonismo infantil e respeitem a diversidade linguística das interações cotidianas.

Contudo, apesar da compreensão das professoras sobre a relevância da interação verbal, o desequilíbrio observado entre concepções e práticas indicam a necessidade de formações continuadas. Tais formações devem aprofundar o olhar reflexivo sobre o planejamento pedagógico, garantindo que as ações do cotidiano escolar estejam mais alinhadas às intenções pedagógicas declaradas e, consequentemente, contribuam para um ensino mais inclusivo e significativo.

7.3 Estratégias de interações verbais: espaços de aprendizagem e desenvolvimento nos diferentes momentos do cotidiano na Educação Infantil

A análise das estratégias de interação verbal adotadas pelas professoras do maternal I e II evidencia a complexidade da prática educativa na Educação Infantil. Esse processo demanda a articulação entre as compreensões das professoras, suas intenções pedagógicas e os contextos em que as interações ocorrem. Os dados revelam que a interação verbal ocupa um lugar central no desenvolvimento da linguagem oral, e influenciada diretamente pelos vínculos afetivos, pela intencionalidade pedagógica e pela valorização das experiências socioculturais que as crianças trazem consigo.

Os resultados destacam que a linguagem oral não pode ser compreendida apenas como mediadora do desenvolvimento intelectual, mas sim como um processo interativo e culturalmente situado, que se beneficia de práticas pedagógicas planejadas, responsivas

e inclusivas. Ao reconhecer a linguagem como ferramenta de mediação e aprendizado, as professoras têm a oportunidade de criar ambientes que respeitem as diferenças individuais, promovam a participação ativa e valorizem a diversidade linguística das crianças.

A integração entre demandas socioemocionais e pedagógicas é indispensável para garantir um ambiente acolhedor e favorável ao desenvolvimento infantil. A articulação entre estratégias que atendam às necessidades emocionais e práticas que favoreçam interações linguísticas significativas possibilita que as professoras estruturem um espaço educacional no qual tanto os vínculos afetivos quanto os processos de aprendizagem sejam valorizados. Essa abordagem contribui para a criação de um ambiente educativo enriquecedor, capaz de atender às especificidades de cada criança e promover seu pleno desenvolvimento.

7.3.1 Acolhida e despedida: momentos de interação livre e socioemocional

A intencionalidade pedagógica das interações verbais das professoras, conforme identificado nesta pesquisa, é fortemente influenciada pelas características contextuais dos diferentes momentos do cotidiano escolar. Almeida *et al.* (2012), também destacam essa relação, evidenciando que as práticas interativas das professoras são moldadas tanto pelo tipo de atividade quanto pelo ambiente em que ocorrem. Dessa forma, momentos mais livres, como a acolhida e a despedida, nem sempre são plenamente explorados em seu potencial pedagógico para favorecer interações verbais significativas.

Os momentos de acolhida na Educação Infantil representam uma oportunidade valiosa para a construção de vínculos afetivos e a promoção da segurança emocional das crianças. Estratégias como “*Promoção da interação*” e “*Centrada na criança*”, descritas por Girolametto e Weitzman (2002), são frequentemente utilizadas nesse contexto. Essas práticas envolvem o acompanhamento do interesse da criança, a utilização de perguntas abertas e a resposta sensível aos seus sinais, criando uma base de confiança mútua.

A literatura aponta que a linguagem responsiva nesses momentos promove a participação ativa das crianças e fortalece seu engajamento nas interações, além de contribuir para a internalização de modelos linguísticos mais avançados. Foursha-Stevenson *et al.* (2016) complementam essa visão ao indicar que a fala dirigida à criança intensifica os processos de aprendizado, pois combina elementos emocionais e

linguísticos que ampliam o foco atencional e a capacidade de compreensão. Assim, durante a acolhida, um ambiente acolhedor e responsivo favorece a formação de laços que, embora sutis, estão relacionados ao suporte às necessidades socioemocionais das crianças, especialmente em situações de transição, como a chegada na UEI.

Já a despedida, embora menos frequentemente associada à intencionalidade pedagógica, continua a representar um momento relevante para as interações verbais. Esse encerramento do período escolar é caracterizado por uma ênfase na afetividade, reafirmando o vínculo e a conexão estabelecidos ao longo do dia. Estudos como os de Foursha-Stevenson *et al.* (2016) destacam que interações repletas de afeto na despedida não apenas fortalecem o sentimento de pertencimento e segurança emocional das crianças, mas também facilitam sua adaptação à rotina escolar, promovendo um retorno mais tranquilo às atividades no dia seguinte.

A predominância da “*Promoção da interação*” nesses contextos destaca a importância de práticas que valorizam a interação bidirecional, incentivando a expressão das crianças e assegurando que suas experiências sejam reconhecidas e incorporadas ao ambiente escolar. Essas estratégias reforçam a ideia de que os momentos de acolhida e despedida, embora livres, são essenciais para consolidar os aspectos socioemocionais e sustentar o engajamento das crianças no contexto educativo. No entanto, para explorar todo o potencial pedagógico dessas interações, é fundamental aliar a afetividade à intencionalidade no desenvolvimento da linguagem. Investir nessas práticas pode transformar interações cotidianas em oportunidades ricas para expandir o vocabulário e incentivar a comunicação, fortalecendo os laços entre professoras e crianças e contribuindo para o aprendizado contínuo.

7.3.2 Cuidados básicos e alimentação: atividades rotineiras com potencial pedagógico

Os momentos de cuidados básicos e alimentação na Educação Infantil, frequentemente percebidos como meramente rotineiros, possuem um potencial significativo para enriquecer as interações pedagógicas. Girolametto e Weitzman (2002) ressaltam que a adoção de práticas responsivas nesses contextos pode oferecer um suporte essencial à aquisição da linguagem, sobretudo quando combinadas a estratégias voltadas para a promoção da interação. Durante essas atividades, professores que respondem de

maneira sensível aos interesses e às tentativas comunicativas das crianças criam condições propícias para um engajamento ativo e significativo.

Práticas como rotular objetos, expandir as frases das crianças e oferecer explicações semânticas ampliam o vocabulário e a compreensão linguística, relacionando experiências cotidianas a conceitos mais complexos. Além disso, o fato de essas interações frequentemente ocorrerem em pequenos grupos favorece a personalização das respostas, fortalecendo o vínculo entre adultos e crianças. Isso demonstra que, mesmo em atividades sem um planejamento explícito de ensino, como os momentos de alimentação, a intencionalidade pedagógica pode ser incorporada para enriquecer a experiência das crianças e aprimorar sua linguagem oral.

Adicionalmente, Weisleder; Fernald (2013) complementam essa perspectiva ao apontar que tanto a quantidade quanto a qualidade do discurso dirigido à criança durante atividades diárias impactam significativamente sua capacidade de processar a linguagem e expandir seu repertório lexical. Em contextos como a alimentação, interações linguísticas bem estruturadas não apenas auxiliam na compreensão e assimilação de novas palavras e expressões, mas também refinam habilidades cognitivas associadas ao processamento auditivo e à fluência verbal.

A construção de um ambiente responsivo durante os cuidados básicos favorece episódios de atenção conjunta, considerados fundamentais para a aprendizagem de novos conceitos. Quando o adulto conduz conversas espontâneas e contextualizadas no momento presente, promove simultaneamente o fortalecimento dos vínculos afetivos e o avanço na aquisição da linguagem oral. Dessa forma, momentos rotineiros se transformam em espaços ricos de aprendizado integrado, reforçando a ideia de que a prática responsiva não deve se restringir às atividades explicitamente direcionadas, mas sim permear todas as interações no cotidiano da Educação Infantil.

7.3.3 Atividades direcionadas: foco na intencionalidade pedagógica

As atividades direcionadas destacam-se pela intencionalidade pedagógica mais explícita, utilizando estratégias específicas para promover o desenvolvimento da linguagem oral. Nessas atividades, a “*Modelagem de linguagem*” assume um papel central, evidenciada pelo uso de práticas como a expansão de enunciados e formulação de questionamentos abertos. Segundo Cabell *et al.* (2015), essas interações oferecem

oportunidades para que as crianças ampliem seu vocabulário e internalizem estruturas linguísticas mais complexas por meio de vários turnos de conversa e elaborações semânticas.

Essas estratégias não apenas aumentam o repertório lexical, mas também encorajam o pensamento crítico e a formulação de ideias. Farrow *et al.* (2020) complementam essa perspectiva ao demonstrar que a complexidade sintática nas interações entre professor e criança é um dos fatores determinantes para o enriquecimento do vocabulário, especialmente quando as atividades incluem construções subordinadas que ajudam a conectar ideias e esclarecer relações de causa e efeito. Tais práticas requerem preparação prévia e intencionalidade, evidenciando o papel ativo do professor como mediador do aprendizado.

De maneira semelhante ao observado por Almeida *et al.* (2012), as estratégias pedagógicas empregadas nas atividades dirigidas foram mais intencionais e planejadas, resultando em interações verbais mais complexas. Em contrapartida, em momentos livres, como as rotinas de cuidados básicos e alimentação, as interações tendem a ser mais funcionais e menos exploradas, limitando oportunidades de aprendizado emergente. Esses achados reforçam a necessidade de equilibrar práticas dirigidas e interações mais espontâneas.

Além disso, as atividades direcionadas fornecem um ambiente estruturado que potencializa a exposição das crianças a novos conceitos e palavras. Farrow *et al.* (2020) destacam que, ao utilizar construções sintáticas mais elaboradas, os professores criam oportunidades para que as crianças explorem o significado de termos abstratos em contextos comunicativos. Esse tipo de interação é especialmente relevante para a aquisição de conceitos, uma vez que ajuda a criar conexões entre o vocabulário aprendido e o mundo ao redor da criança.

Cabell *et al.* (2015) também apontam que o uso consistente de estratégias de modelagem, como paráfrases e reformulações, não apenas aumenta o engajamento das crianças, mas também facilita a retenção de informações linguísticas ao oferecer múltiplas pistas contextuais durante a interação. Esses elementos demonstram que as atividades direcionadas na Educação Infantil, quando bem planejadas, oferecem uma perspectiva intencional e enriquecedora para o desenvolvimento da linguagem, integrando o ensino explícito de vocabulário ao mesmo tempo em que fortalecem as habilidades de interação verbal das crianças.

As atividades direcionadas, portanto, são fundamentais para promover o desenvolvimento da linguagem oral de forma estruturada e intencional. Contudo, para enriquecer ainda mais o aprendizado, é indispensável equilibrar essas práticas com momentos que permitam maior espontaneidade e protagonismo das crianças. Esse equilíbrio favorece não apenas a ampliação do repertório linguístico, mas também a construção de um ambiente inclusivo e responsivo às necessidades individuais, potencializando o desenvolvimento integral das crianças.

7.3.4 Integração de demandas socioemocionais e pedagógicas

A integração entre demandas socioemocionais e pedagógicas é uma característica das interações verbais na Educação Infantil, promovendo um equilíbrio entre o desenvolvimento emocional e linguístico das crianças. Chen e Kim (2014) destacam que essas práticas são fundamentais, especialmente em contextos de vulnerabilidade, pois contribuem para criar um ambiente acolhedor e favorável a interações significativas.

Conforme apontado por Duarte; Nono (2014), os momentos de brincadeira representam um espaço privilegiado para promover interações livres e espontâneas. As autoras demonstram que a ludicidade favorece a participação ativa das crianças e possibilita a construção coletiva de conhecimento, um aspecto que pode ser mais explorado nos contextos da Educação Infantil. Essa constatação reforça a necessidade de repensar as práticas observadas nesta pesquisa, na qual momentos mais livres foram pouco aproveitados para interações verbais significativas.

O papel das professoras como mediadoras das interações verbais foi um aspecto central identificado no estudo. Essa concepção é corroborada por Almeida *et al.* (2012), que destaca a importância dos professores em facilitar e promover interações que impulsionem o desenvolvimento infantil. Estratégias como a modelagem de linguagem e a promoção da interação, frequentemente observadas em atividades dirigidas, evidenciam a mediação e seu impacto no desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

De acordo com Foursha-Stevenson *et al.* (2016), a fala dirigida à criança, quando conduzida em um tom afetuoso e um ritmo atrativo, promove a atenção e facilita a segmentação de palavras. Essa abordagem mostra-se relevante em contextos de vulnerabilidade, nos quais interações verbais podem mitigar desigualdades no desenvolvimento da linguagem.

Já Weisleder e Fernald (2013) apontam que o engajamento verbal frequente e significativo aumenta os resultados no processamento da linguagem, permitindo que as crianças identifiquem palavras com mais rapidez e expandam seu vocabulário. Desse modo, o ambiente escolar que integra intencionalidade pedagógica e suporte emocional não apenas favorece o aprendizado linguístico, mas também contribui para a construção de um espaço seguro e acolhedor, otimizando as capacidades cognitivas e emocionais das crianças.

A integração entre interações pedagógicas e socioemocionais em diferentes momentos do cotidiano escolar, seja em atividades dirigidas ou livres, ilustra como essas dimensões podem ser conciliadas para potencializar o desenvolvimento infantil. Para Weisleder e Fernald (2013) crianças expostas a um discurso responsivo apresentam maior resultado no processamento linguístico, impactando positivamente seu desempenho escolar futuro.

As autoras ainda destacam que a qualidade das interações socioemocionais reforça o senso de segurança emocional como um elemento para o aprendizado. Essa abordagem reconhece a interdependência entre os aspectos cognitivos e afetivos do desenvolvimento infantil, considerando tanto as necessidades individuais quanto as coletivas das crianças.

Portanto, este estudo reafirma a importância de uma prática pedagógica fundamentada na perspectiva Histórico-Cultural, que integra a intencionalidade pedagógica ao cuidado socioemocional. Ao longo desta pesquisa, buscou-se não apenas compreender, mas também evidenciar as múltiplas nuances das práticas pedagógicas voltadas para a interação verbal, apontando tanto os avanços quanto os desafios que permeiam o cotidiano escolar. Com essa análise consolidada, o próximo capítulo será dedicado às considerações finais, sintetizando os principais achados desta pesquisa, suas contribuições teóricas e práticas, bem como apontando direções para estudos futuros no campo da Educação Infantil.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa centrou-se em investigar se *as estratégias de interação verbal das professoras do maternal I e II estão relacionadas com suas compreensões sobre a oralidade infantil e com a intencionalidade pedagógica das situações em que essas interações ocorrem, nos diferentes tempos e espaços do cotidiano da Educação Infantil*. O estudo buscou compreender de que forma essas práticas, mediadas pelas compreensões das professoras, influenciam o desenvolvimento linguístico das crianças.

Os resultados aqui apresentados oferecem contribuições relevantes para o campo da Educação Infantil, ao aprofundar a análise das interações verbais entre professoras e crianças em diversos momentos do cotidiano escolar. Mais do que descrever essas práticas, buscou-se compreender como as estratégias de interação verbal se relacionam às compreensões das professoras sobre a linguagem oral e à intencionalidade pedagógica. Para tanto, examinamos as categorias de interação verbal em diferentes momentos - acolhida, cuidados básicos, atividades direcionadas e despedida -, evidenciando a complexidade das dinâmicas de sala de aula da Educação Infantil. Nesse processo, ficou clara a importância de articular práticas pedagógicas fundamentadas em teorias sobre desenvolvimento da linguagem oral com uma intencionalidade pedagógica consistente, visando ao desenvolvimento integral das crianças.

Fundamentada em Vygotsky, a análise interpretativa apontou que a mediação pedagógica tende a ser mais consciente quando as professoras reconhecem a ZDP e adaptam suas práticas às necessidades das crianças. Contudo, essa mediação mostrou-se concentrada em atividades direcionadas, com pouca exploração das oportunidades de interação nos períodos mais livres. Na prática, houve certa distância entre teoria e prática, sobretudo no uso fragmentado de conceitos como mediação e interação social.

Tanto nas entrevistas quanto nas observações, ficou evidente que a formação docente tem papel central no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Uma abordagem mais contínua e sistemática da capacitação profissional pode ampliar o potencial de estratégias como “promoção da interação” e “modelagem de linguagem”, sobretudo quando utilizadas de maneira intencional e contextualizada.

Além disso, foi possível identificar certo distanciamento das práticas categorizadas como “centradas na criança” - como a escuta ativa e o seguimento das iniciativas infantis -, sobretudo em situações de cuidados básicos e atividades

direcionadas. Isso limita a participação ativa das crianças e pode restringir o protagonismo infantil. Assim, nota-se certa ênfase em uma abordagem mais diretiva e centralizada na figura das professoras, em contraste com o que sugerem as perspectivas teóricas de base sócio-histórica.

Nos momentos de maior liberdade (como espaços de brincadeira ou transição), as crianças podem explorar o ambiente, socializar e construir conhecimento de forma espontânea. O papel das professoras, nesses contextos, deve ser o de mediador sensível - apoiando as interações e oferecendo suporte sem cercear a autonomia das crianças. Tais interações, quando bem conduzidas, amplia a linguagem oral em um contexto significativo.

A pesquisa reafirma a centralidade das interações verbais como mediadoras do desenvolvimento cognitivo, verbal e social das crianças, posicionando-as como ferramentas importantíssimas para a construção de conhecimentos. Conforme defendido por Vygotsky, a aprendizagem ocorre em contextos de interação social, em que a mediação do adulto amplia as competências das crianças. De maneira complementar, o conceito de interação social como motor do desenvolvimento, proposto por Bruner, reforça que o aprendizado acontece por meio da participação ativa e colaborativa em atividades compartilhadas.

Embora o valor das interações verbais seja amplamente reconhecido, as limitações na formação docente podem restringir o uso consistente de conceitos como mediação pedagógica e interação social. Na prática, percebe-se que a mediação acontece, sobretudo, nas propostas dirigidas, enquanto nos momentos de rotina ou brincadeiras livres, a intencionalidade pedagógica tende a ser menos evidente.

Dessa forma, podemos afirmar que a formação inicial e continuada das professoras reflete diretamente em sua prática. Acreditar que a linguagem oral é um indicador direto de inteligência, por exemplo, pode levar a estratégias que beneficiem apenas as crianças mais comunicativas, deixando de lado aquelas com repertório linguístico mais limitado. Nesse sentido, emergem práticas que não favorecem plenamente a equidade e o desenvolvimento integral, corroborando a importância de uma formação que aprofunde teorias do desenvolvimento infantil e as conecte à prática diária.

A ausência de uma formação sistemática e aprofundada sobre teorias de linguagem e desenvolvimento infantil acaba dificultando a consolidação de práticas pedagógicas efetivamente equitativas e mediadas. Uma formação que inclua estudos de

caso, simulações práticas e supervisão contínua pode ajudar as professoras a incorporar estratégias como perguntas abertas, escuta ativa e valorização das iniciativas das crianças em todo o cotidiano escolar.

Diante dessas constatações, a pesquisa apresenta suas contribuições para o campo da Educação Infantil, ao evidenciar a necessidade de formação continuada e suporte pedagógico voltado ao desenvolvimento da linguagem oral. Conforme já afirmamos, momentos mais livres devem incluir práticas pedagógicas que possam integrar diversas dimensões do desenvolvimento infantil, promovendo a interação verbal em contextos colaborativos e afetivos. A valorização desses espaços como ferramentas pedagógicas reforça a importância de considerar as crianças protagonistas ativas de suas próprias aprendizagens, em ambientes propícios a interações verbais intencionais e mediadas.

Assim, considerando os pressupostos teóricos, evidências empíricas e análises realizadas, esta pesquisa sustenta a tese de que a intencionalidade pedagógica das professoras do Maternal I e II, expressa em suas práticas de interação verbal, ainda se mostra limitada por suas compreensões sobre a linguagem oral, e apresenta lacunas em sua implementação. Em alguns momentos, tais compreensões acabam reduzindo as possibilidades de uma prática pedagógica mais equitativa e verdadeiramente responsiva às necessidades individuais de cada criança.

A partir dessa análise, destacam-se os seguintes argumentos que evidenciam como as práticas pedagógicas observadas refletem essas compreensões e suas limitações:

a) *Reconhecimento limitado das interações verbais*: As professoras reconhecem a importância das interações verbais como mediadoras do desenvolvimento infantil, mas essa compreensão nem sempre se traduziu em práticas pedagógicas consistentes. Observou-se uma concentração de práticas intencionais, como rodas de conversa, contação de histórias e atividades musicais, voltadas ao desenvolvimento da linguagem oral em atividades direcionadas. Contudo, nos momentos mais livres, como acolhida e despedida, a prática pedagógica mostrou-se mais funcional e pouco aproveitada como oportunidades para interações verbais, casuais e significativas.

b) *Foco nas atividades direcionadas e contextos mais livres poucos explorados*: A análise revelou que, em momentos rotineiros como a alimentação e os cuidados básicos, as interações verbais foram, em sua maioria, funcionais. Embora as professoras reconheçam o potencial desses momentos para o desenvolvimento social e emocional, esse aspecto foi pouco explorado, limitando oportunidades de desenvolvimento

linguístico mais complexo. Em contraste, durante atividades direcionadas, a linguagem foi utilizada como ferramenta de ensino, evidenciando maior intencionalidade pedagógica. As professoras mediavam as interações verbais para modelar a linguagem e desenvolver a linguagem oral, diferentemente das situações rotineiras, onde essa prática foi menos observada.

c) *Associação da linguagem ao desenvolvimento intelectual*: A associação direta entre desenvolvimento linguístico e desenvolvimento intelectual esteve presente nas falas das professoras e nas observações, influenciando suas práticas. Crianças mais comunicativas receberam maior incentivo, enquanto aquelas com menor desenvoltura verbal foram menos incentivadas a participar das atividades. Esses resultados destacam a importância de práticas que promovam a integração de crianças com diferentes níveis de desenvolvimento linguístico, no entanto, as estratégias que poderiam ser desenvolvidas como escuta ativa, uso de perguntas abertas e valorização das iniciativas das crianças foram pouco observadas, restringindo o potencial da interação verbal como prática mais ampla.

d) *Modelagem de linguagem pouco explorada em contextos mais livres*: A modelagem de linguagem foi observada principalmente em atividades direcionadas, como nas rodas de conversa e propostas pedagógicas estruturadas para o ensino. Em contextos mais livres, essa prática foi pouco frequente, sugerindo uma visão da mediação pedagógica, presente nos discursos, como um processo restrito à execução de atividades direcionadas;

e) *Dissociação entre afetividade e desenvolvimento linguístico*: A dimensão afetiva foi amplamente valorizada, com práticas de acolhimento sensíveis e responsivas. Contudo, essa compreensão está mais associada à construção de vínculos emocionais do que ao desenvolvimento linguístico, evidenciando uma dissociação entre o afeto e a intencionalidade pedagógica voltada ao desenvolvimento da linguagem;

f) *Necessidade de formação docente*: A análise destacou a necessidade de formação continuada que integre conhecimentos teóricos sobre linguagem e desenvolvimento infantil à prática pedagógica cotidiana. Estratégias como modelagem de linguagem, exploração de perguntas abertas e valorização das iniciativas das crianças precisam ser mais exploradas e incorporadas às práticas diárias.

Esses pontos apontam para a necessidade de programas de formação continuada contemplando uma abordagem integrada da linguagem como prática social e instrumento

de desenvolvimento integral. Dessa forma, assegurar uma educação mais equitativa exige práticas pedagógicas que considerem as crianças como protagonistas ativos de suas próprias aprendizagens, em um ambiente propício a interações verbais intencionais e mediadas. Nesse contexto, podemos elencar mais algumas considerações:

Formação docente: É necessária uma formação docente específica e contínua para preparar professores da Educação Infantil a desenvolver práticas pedagógicas mais significativo no desenvolvimento da linguagem oral. Recomenda-se que a formação docente seja reformulada para incluir conteúdos específicos sobre teorias da linguagem e estratégias de interação mediada, integrando estudos de casos, simulações práticas e supervisão pedagógica contínua. Dessa forma, uma abordagem prática e reflexiva não apenas ampliará as competências das professoras, mas também contribuirá para a criação de práticas pedagógicas mais equitativas e responsivas.

Práticas pedagógicas: A adoção de metodologias participativas, como rodas de conversa baseadas nas experiências das crianças, dramatizações sobre temas do cotidiano e projetos investigativos liderados pelos interesses infantis, deve ser priorizada como eixo central das práticas pedagógicas. Essas estratégias não apenas promovem o protagonismo infantil, mas também enriquecem as oportunidades de desenvolvimento linguístico. Isso envolve o planejamento de atividades que incentivem a expressão livre, a escuta ativa e a negociação de significados em um ambiente colaborativo. Essas práticas podem ser utilizadas para ampliar as oportunidades de interação verbal e fortalecer a construção coletiva do conhecimento. Além disso, a integração de tecnologias digitais apropriadas à faixa etária pode potencializar essas práticas, conectando as crianças a novos repertórios linguísticos e culturais.

Dada a complexidade do tema, recomenda-se sugestões a futuras pesquisas que poderiam se estender ao longo do tempo, para acompanhar a evolução das práticas das professoras após formações continuadas. A ausência de um acompanhamento longitudinal limitou uma análise mais aprofundada da evolução das compreensões das professoras, sem essa perspectiva temporal, não foi possível identificar mudanças nas compreensões e práticas das professoras decorrentes de formações pedagógicas ou novas experiências profissionais. Nesse sentido, um estudo longitudinal permitiria uma análise mais aprofundada das implicações da formação continuada na prática pedagógica.

Sugere-se também uma abordagem participativa que envolva as crianças como participantes ativas do processo. A pesquisa concentrou-se nas professoras, não

contemplando as perspectivas das crianças. Essa delimitação restringiu a compreensão das interações verbais ao ponto de vista adulto, sem considerar como as crianças vivenciam e respondem às práticas pedagógicas. Pesquisas futuras poderiam adotar metodologias participativas, envolvendo as crianças como protagonistas no processo investigativo, permitindo uma análise mais abrangente e multidimensional sobre o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil.

Reconhecer as limitações do estudo foi importante para assegurar uma análise mais transparente e crítica. Entre os desafios identificados, destaca-se a dificuldade em captar a totalidade das interações verbais devido à natureza dinâmica e imprevisível das salas de aula na Educação Infantil. O ambiente escolar, especialmente na Educação Infantil, está em constante movimento, o que torna complexa a tarefa individual de registrar todas as interações verbais, especialmente aquelas mais espontâneas e sutis, que podem ocorrer simultaneamente em diferentes contextos.

Outro aspecto relevante diz respeito à possível influência das percepções das professoras durante as entrevistas. Considera-se que algumas respostas possam ter sido influenciadas pelo que as professoras acreditavam ser esperado ou socialmente desejável. Ainda assim, o estudo permite vislumbrar caminhos de aprimoramento, sugerindo que a formação continuada e uma perspectiva equitativa de ensino podem promover práticas pedagógicas mais efetivas.

As reflexões apresentadas reforçam que a prática pedagógica mediada pela linguagem na Educação Infantil, apesar de enfrentar inúmeros desafios, tem grande potencial de transformação. Investir em formação docente, em políticas educacionais coerentes com essas demandas e em práticas pedagógicas que promovem interações verbais de qualidade é fundamental para assegurar o desenvolvimento pleno das crianças em suas dimensões linguística, cognitiva e social.

Dessa forma, espera-se que esta tese contribua para o fortalecimento científico e pedagógico das professoras, que terão a possibilidade de tomar consciência de seus próprios conhecimentos a respeito do tema pesquisado e de organizá-los, tornando explícitas as relações que estabelecem, muitas vezes inconscientemente, entre os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica. A partir de uma reflexão mais profunda sobre as relações entre teoria e prática, abre-se a possibilidade de transformar o cotidiano escolar, promovendo interações verbais cada vez mais intencionais e enriquecedoras, que reconheçam e valorizem as singularidades de cada criança.

REFERÊNCIAS

- AKOBENG, A. K. Understanding systematic reviews and meta-analysis. **Archives of Disease in Childhood**, v. 90, n. 8, p. 845–848, 2005.
- ALMEIDA, A. S.; AGUIAR, C.; PINTO, I. Comportamentos interactivos das educadoras de infância em salas de creche em função do tipo de actividades e das características estruturais do contexto. **Da Investigação às Práticas**, v. 2, n. 1, p. 94–117, 2012.
- ALMEIDA, M. S. S. **Desenvolvimento da orialidade e da escrita em crianças mediante textos narrativos formais: investigação longitudinal**, 2012. Universidade Federal do Ceará.
- BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 15 ed ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, 2009.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. DA G. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo - SP: Edições 70, 2016.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petropolis, RJ: Vozes, 2002.
- BISSOLI, M. DE F.; PINHO, E. M. R.; MORAES, A. J. DE A. B. O desenvolvimento da linguagem oral da criança de 0 a 3 anos sob a perspectiva Histórico-Cultural: apontamentos de uma pesquisa. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, p. 213–231, 2021.
- BODROVA, E.; LEONG, D. J. Learning and Development of Preschool Children from the Vygotskian Perspective. **Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context**. p.156–176, 2003. Cambridge University Press.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto - PT: Porto Editora, 1994.
- BRAGAGNOLO, A. Linguagem verbal e interação com as crianças de zero a três anos: as pesquisas da Região Sul. X ANPED SUL. **Anais...**, 2014. Florianópolis: ANPED SUL.
- BRAGAGNOLO, A. **A interação verbal entre professoras e crianças de educação infantil: um encontro com a palavra**, 2016. Universidade de Passo Fundo.
- BRAGAGNOLO, A.; DICKEL, A. A interação verbal entre professoras e crianças de educação infantil pelo viés da participação guiada e da retomada da palavra. **Zero-a-Seis**, v. 18, n. 34, p. 181, 2016.

BRASIL. **Relatório de resultados do Saeb 2021 – volume 4 : educação infantil**. Brasília - DF: INEP, 2024.

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

BRITO, M. **As pesquisas sobre avaliação na Educação Infantil com crianças de zero a três anos de idade: concepções, práticas avaliativas e o protagonismo das crianças bem pequenas**, 21. dez. 2022. Universidade Federal de Uberlândia.

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

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

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

CAMPOS, K. C. DE. **Tecendo histórias [dissertação] : a criança e sua produção narrativa**, 2010. UFSC.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crêches para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

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

CHEN, J. J.; DE GROOT KIM, S. The quality of teachers’ interactive conversations with preschool children from low-income families during small-group and large-group activities. **Early Years**, v. 34, n. 3, p. 271–288, 2014.

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

CORREA, L. M. S. Aquisição da Linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. **D.E.L.T.A.**, v. 15, p. 339–383, 1999.

COSTA, A. B. C.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. **Manual de produção científica [recurso eletrônico]**, 2014. Porto Alegre: Penso.

COSTA, A. R. A. DA; MARIANO, T. C. B.; OLIVEIRA, A. N. DE; CRENITTE, P. A. P. Conhecimento de professores sobre estimulação da linguagem via narração de histórias. **Distúrbios da Comunicação**, v. 29, n. 2, p. 330, 2017.

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

- COTE, L. R. Language opportunities during mealtimes in preschool classrooms. **Beginning literacy with language: Young children learning at home and school.**, , n. January 2001, p. 205–221, 2001.
- CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Beyond Quality in Early Childhood Education and Care.** Routledge, 2007.
- DEGOTARDI, S.; TORR, J.; NGUYEN, N. T. Infant–toddler Educators’ Language Support Practices during Snack-time. **Australasian Journal of Early Childhood**, v. 41, n. 4, p. 52–62, 2016.
- DESMOTTES, L.; LEROY, S.; MAILLART, C. Comment accompagner les enseignants du préscolaire à améliorer le développement langagier de leurs élèves? Etude de l’efficacité de différents dispositifs d’implémentation de SOLEM. **ANAE: Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l’Enfant**, v. 164, p. 43–55, 2020.
- DEUS, E. F. L. M. DE. **Desenvolvimento da linguagem oral de crianças da Educação Infantil: implicações pedagógicas**, 2020. Universidade de Uberaba.
- DICKINSON, D. K.; HOFER, K. G.; BARNES, E. M.; GRIFENHAGEN, J. F. Examining teachers’ language in Head Start classrooms from a Systemic Linguistics Approach. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 29, n. 3, p. 231–244, 2014. Elsevier Inc.
- DICKINSON, D. K.; PORCHE, M. V. Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children’s Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities. **Child Development**, v. 82, n. 3, p. 870–886, 2011.
- DORNELAS, D. F. L. **Linguagem oral de crianças de zero a três anos: concepções e práticas de professoras de Educação Infantil**, 2017. Pontífica Universidade Católica de Campinas.
- DUARTE, C. T.; NONO, M. A. Formação de Professores de Educação Infantil: interações nos momentos de brincadeiras. **Olhar de Professor**, v. 16, n. 2, p. 431–446, 2014.
- DYSON, A. H. Staying in the (Curricular) Lines. **Written Communication**, v. 25, n. 1, p. 119–159, 2008.
- ESCARIÃO, A. D. **Oralidade em práticas lúdicas na Educação Infantil**, 2019. Universidade Federal da Paraíba.
- EVERETT, D. L. **Linguagem: a história da maior invenção da humanidade**. São Paulo: Contexto, 2019.
- FARROW, J.; WASIK, B. A.; HINDMAN, A. H. Exploring the unique contributions of teachers’ syntax to preschoolers’ and kindergarteners’ vocabulary learning. **Early**

Childhood Research Quarterly, v. 51, p. 178–190, 2020. Elsevier Inc.

FERREIRA, G. R.; RIBEIRO, P. R. M. A importância da afetividade na educação. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 21, n. 1, p. 88–103, 2019.

FERRETTI, L. K.; BUB, K. L. Family Routines and School Readiness During the Transition to Kindergarten. **Early Education and Development**, v. 28, n. 1, p. 59–77, 2017.

FILGUEIRAS, E. DE S. S. **Estratégias de ensino e o desenvolvimento da oralidade de crianças de quatro anos: possibilidades a partir de um projeto de leitura desenvolvido em Imperatriz/MA**, 2016. Centro Universitário Univates.

FILLMORE, L. W.; SNOW, C. E. **What Teachers Need to Know About Language**. Washington, DC, 2000.

FOURSHA-STEVENSON, C.; SCHEMBRI, T.; NICOLADIS, E.; ERIKSEN, C. The Influence of Child-Directed Speech on Word Learning and Comprehension. **Journal of Psycholinguistic Research**, v. 46, n. 2, p. 329–343, 2017. Springer US.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA-CARRIÓN, R.; VILLARDÓN-GALLEGÓ, L. Dialogue and Interaction in Early Childhood Education: A Systematic Review. **Multidisciplinary Journal of Educational Research**, v. 6, n. 1, p. 51, 2016.

GEST, S. D.; HOLLAND-COVIELLO, R.; WELSH, J. A.; EICHER-CATT, D. L.; GILL, S. Language Development Subcontexts in Head Start Classrooms: Distinctive Patterns of Teacher Talk During Free Play, Mealtime, and Book Reading. **Early Education & Development**, v. 17, n. 2, p. 293–315, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIROLAMETTO, L.; WEITZMAN, E. Responsiveness of Child Care Providers in Interactions With Toddlers and Preschoolers. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, v. 33, n. 4, p. 268–281, 2002.

GOLDIN-MEADOW, S.; ALIBALI, M. W. Gesture's Role in Speaking, Learning, and Creating Language. **Annual Review of Psychology**, v. 64, n. 1, p. 257–283, 2013.

GOMES CELESTINO, P. A Oralidade Infantil e Desenvolvimento Cognitivo à partir da Prática Docente. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, v. 5, n. 1, p. 51–67, 2019.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. 2 ed. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GOULART, I. D. C. V.; OLIVEIRA, L. C. M. DE. A linguagem infantil como processo de interação e interlocução verbal. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 3, p. 40,

2017.

HALLAM, R. A.; FOUTS, H. N.; BARGREEN, K. N.; PERKINS, K. Teacher–Child Interactions During Mealtimes: Observations of Toddlers in High Subsidy Child Care Settings. **Early Childhood Education Journal**, v. 44, n. 1, p. 51–59, 2016.

HART, B.; RISLEY, T. R. Incidental Teaching. **Journal of Applied Behavior Analysis**, , n. 8, p. 411–420, 1975. Kansas: The University of Kansas.

HART, B.; RISLEY, T. R. **Meaningful differences in the everyday experience of young American children**. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company, 1995.

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

HONIG, A. S. Oral language development. **Early Child Development and Care**, v. 177, n. 6–7, p. 581–613, 2007.

JUSTICE, L. M.; JIANG, H.; STRASSER, K. Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children’s language growth? **Early Childhood Research Quarterly**, v. 42, n. November 2016, p. 79–92, 2018. Elsevier.

KARMILOFF, K.; KARMILOFF-SMITH, A. **Hacia el Lenguaje**. Madrid: Ediciones Morata, 2005.

KIRKBY, J.; KEARY, A.; WALSH, L. The impact of Australian policy shifts on early childhood teachers’ understandings of intentional teaching. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 26, n. 5, p. 674–687, 2018. Taylor & Francis.

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

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

LAKE, G.; EVANGELOU, M. Let’s Talk! An interactive intervention to support children’s language development. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 27, n. 2, p. 221–240, 2019. Taylor & Francis.

LAURIN, D. E.; GUSS, S. S.; HORM, D. Caregiver–infant and toddler interactions during diapering: Caregiver responsiveness and child well-being and involvement. **Infant Mental Health Journal**, v. 42, n. 4, p. 546–559, 2021.

LAZARETTI, L. M.; SACCOMANI, M. C. DA S. Dos balbucios às palavras: o ensino da oralidade na Educação Infantil à luz da perspectiva histórico-cultural. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 30, n. 01, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**.

São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S. V. DE. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1997.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MARQUES, R. A. DE M. **A linguagem oral na Educação Infantil: uma reflexão sobre seus fundamentos e inserção no planejamento escolar**, 2012. Universidade Federal do Paraná.

MASSEY, S. L. Teacher–Child Conversation in the Preschool Classroom. **Early Childhood Education Journal**, v. 31, n. 4, p. 227–231, 2003.

MASSON, C.; BERTIN, T. Accompagner le développement langagier du très jeune enfant : Une recherche-action-formation dans les structures de petite enfance. **Travaux neuchâtelois de linguistique**, , n. 74, p. 31–45, 2021.

MELO, J. S. **A prática pedagógica e a oralidade na Educação Infantil**, 2018. Universidade Federal da Bahia.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. DE C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 758–764, 2008.

MINAYO, M. C. DE S. (ORG. . **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOTTA, F. N. Notas sobre o acolhimento. **Educação em Revista**, v. 30, n. 4, p. 205–228, 2014.

NOGUEIRA, A. A. **Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche: uma abordagem histórico-cultural**, 2016. Universidade Federal do Amazonas.

NOGUEIRA, A. A.; BISSOLI, M. DE F. Interações e desenvolvimento da fala na abordagem histórico-cultural: o contexto da creche. **Perspectiva**, v. 39, n. 1, p. 1–15, 2021.

NÓVOA, A. Carta a un joven historiador de la educación. **Historia y Memoria de la Educación**, v. 1, n. 1, p. 23, 2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. **Pedagogia da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. p.13–30, 2007. Porto Alegre: Artmed.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. **Educação em Creche: Participação e Diversidade**. Porto - PT: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, A. M. D. A. DE. **Oralidade em práticas na educação infantil** João Pessoa, 2019. UFPB.

OLIVEIRA, Z. DE M. R. Que desafios e perspectivas a BNCC traz à Educação Infantil? **Para pensar a docência na educação infantil / Simone Santos de Albuquerque, Jane Felipe, Luciana Vellinho Corso (organizadoras.)**, 2019. Porto Alegre: Editora Evangraf.

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

PALEY, V. G. On Listening to What the Children Say. **Harvard Educational Review**, v. 56, n. 2, p. 122–132, 1986.

PALEY, V. G. The Classroom as Narrative. **Schools**, v. 1, n. 2, p. 63–74, 2004.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

PIASTA, S. B.; JUSTICE, L. M.; CABELL, S. Q.; *et al.* Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 27, n. 3, p. 387–400, 2012.

PIASTA, S. B.; JUSTICE, L. M.; MCGINTY, A. S.; KADERAVEK, J. N. Increasing Young Children's Contact With Print During Shared Reading: Longitudinal Effects on Literacy Achievement. **Child Development**, v. 83, n. 3, p. 810–820, 2012.

PINHO, E. M. R. **O que você fala, professor, tem importância? O trabalho pedagógico na creche e o desenvolvimento da linguagem oral da criança**, 2013. Universidade Federal do Amazonas.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, R. DE M. **Planejamento, registro e avaliação: instrumentos que ressignificam a prática docente na Educação Infantil**, 2016. Universidade Federal de Goiás.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25 ed. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. Rio de

Janeiro: Paz e Terra, 2012.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROWE, M. Decontextualized Language Input and Preschoolers' Vocabulary Development. **Seminars in Speech and Language**, v. 34, n. 04, p. 260–266, 2013.

SACCOMANI, M. C. DA S. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural**, 2018. Unesp.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. DEL P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHWEINHART, L. The High / Scope Perry Preschool Study Through Age 40 Frequently Asked Questions. **Educational Research**, 2005.

SHONKOFF, J. P.; PHILLIPS, D. A. **From Neurons to Neighborhoods**. Washington, D.C.: National Academies Press, 2000.

SNOW, C. E. Literacy and Language: Relationships during the Preschool Years. **Harvard Educational Review**, v. 53, n. 2, p. 165–190, 1983.

SNOW, C. E. The Theoretical Basis For Relationships Between Language and Literacy in Development. **Journal of Research in Childhood Education**, v. 6, n. 1, p. 5–10, 1991.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

STROHMER, J.; MISCHO, C. The Development of Early Childhood Teachers' Language Knowledge in Different Educational Tracks. **Journal of Education and Training Studies**, v. 3, n. 2, p. 126–135, 2015.

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

TOMPKINS, V.; ZUCKER, T. A.; JUSTICE, L. M.; BINICI, S. Inferential talk during teacher–child interactions in small-group play. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 28, n. 2, p. 424–436, 2013. Elsevier Inc.

TURNBULL, K. P.; ANTHONY, A. B.; JUSTICE, L.; BOWLES, R. Preschoolers' Exposure to Language Stimulation in Classrooms Serving At-Risk Children: The Contribution of Group Size and Activity Context. **Early Education & Development**, v. 20, n. 1, p. 53–79, 2009.

VAISAROVA, J.; REYNOLDS, A. J. Is more child-initiated always better? Exploring relations between child-initiated instruction and preschoolers' school readiness. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, v. 34, n. 2, p. 195–226, 2022. Springer Netherlands.

VOLTMER, K.; HORMANN, O.; PIETSCH, M.; MAEHLER, C.; VON SALISCH, M. Teaching the Teachers About Language Support Strategies: Effects on Young Children's Language Development. **Frontiers in Psychology**, v. 12, n. May, p. 1–11, 2021.

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

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

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

WAJSKOP, G. Linguagem Oral e Brincadeira Letrada nas Creches. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 4, p. 1355–1374, 2017.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WEISLEDER, A.; FERNALD, A. Talking to Children Matters. **Psychological Science**, v. 24, n. 11, p. 2143–2152, 2013.

WHITE, E. J.; PETER, M.; REDDER, B. Infant and teacher dialogue in education and care: A pedagogical imperative. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 30, n. PA, p. 160–173, 2015. Elsevier Inc.

VAN DER WILT, F.; VAN DER VEEN, C.; MICHAELS, S. The relation between the questions teachers ask and children's language competence. **The Journal of Educational Research**, v. 115, n. 1, p. 64–74, 2022. Routledge.

YANG, N.; SHI, J.; LU, J.; HUANG, Y. Language Development in Early Childhood: Quality of Teacher-Child Interaction and Children's Receptive Vocabulary Competency. **Frontiers in Psychology**, v. 12, n. July, p. 1–12, 2021.

ZIMMERMAN, F. J.; GILKERSON, J.; RICHARDS, J. A.; *et al.* Teaching by Listening: The Importance of Adult-Child Conversations to Language Development. **Pediatrics**, v. 124, n. 1, p. 342–349, 2009.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Quantitativo das produções internacionais entre 2012 a 2022

Quadro 15 - Quantitativo das produções internacionais encontradas entre 2012 e 2022

Título das produções científicas e autores		Ano
1	<i>Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity</i> - Shayne B. Piasta, Laura M. Justice, Sonia Q. Cabell, Alice K. Wiggins, Khara Pence Turnbull, Stephanie M. Curenton	2012
2	<i>Gesture's role in speaking, learning, and creating language</i> - Susan Goldin-Meadow Martha Wagner Alibali	2013
3	<i>Talking to Children Matters: Early Language Experience Strengthens Processing and Builds Vocabulary</i> - Adriana Weisleder, Anne Fernald	2013
4	<i>Inferential talk during teacher-child interactions in small-group play</i> - Virginia Tompkins, Tricia A. Zucker, Laura M. Justice, Sevda Binici	2013
5	<i>Examining teachers' language in Head Start classrooms from a Systemic Linguistics Approach</i> - David K. Dickinson, Kerry G. Hofer, Erica M. Barnes, Jill F. Grifenhagen	2014
6	<i>The quality of teachers' interactive conversations with preschool children from low-income families during small group and large-group activities</i> - Jennifer J. Chen, Sonja de Groot Kim	2014
7	<i>Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development</i> - Sonia Q. Cabell, Laura M. Justice, Anita S. McGinty, Jamie DeCoster, Lindsay D. Forston	2015
8	<i>Infant and teacher dialogue in education and care: A pedagogical imperative</i> - E.J. White, M. Peter, B. Redder	2015
9	<i>The Development of Early Childhood Teachers Language Knowledge in Different Educational Tracks</i> - Janina Strohmer, Christoph Mischo	2015
10	<i>The Influence of Child-Directed Speech on Word Learning and Comprehension</i> - Cassandra Foursha-Stevenson, Taylor Schembri, Elena Nicoladis, Cody Eriksen	2017
11	Conhecimento de professores sobre estimulação da linguagem via narração de histórias - Aline Roberta Aceituno da Costa, Thais Cristina Barbosa Mariano, Ariadnes Nobrega de Oliveira, Patrícia Abreu Pinheiro Crenitte	2017
12	Linguagem Oral e Brincadeira Letrada nas Creches - Gisela Wajskop	2017
13	<i>The impact of Australian policy shifts on early childhood teachers' understandings of intentional teaching</i> - Jane Kirkby, Anne Keary, Lucas Walsh	2018
14	<i>Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth?</i> - Laura M. Justice, Hui Jiang, Katherine Strasser	2018
15	<i>Let's Talk! An interactive intervention to support children's language development</i> - Gillian Lake, Maria Evangelou	2019
16	<i>Comment accompagner les enseignants du préscolaire à améliorer le développement langagier de leurs élèves? Étude de l'efficacité de différents dispositifs d'implémentation de SOLEM (Soutenir et observer le langage en classe de deuxième maternelle)</i> - L. Desmottes, s. Leroy, C. maiLLart	2020

17	<i>Exploring the unique contributions of teachers' syntax to preschoolers' and kindergarteners' vocabulary learning</i> - Jean Marie Farrow, Barbara A. Wasik, Annemarie H. Hindman	2020
18	<i>Language Development in Early Childhood: Quality of Teacher-Child Interaction and Children's Receptive Vocabulary Competency</i> - Ning Yang, Jiuqian Shi, Jinjin Lu, Yi Huang	2021
19	<i>Accompagner le développement langagier du très jeune enfant: Une recherche-action formation dans les structures de petite enfance</i> - Caroline Masson, Tiphane Bertin	2021
20	<i>Compétence des enseignants de maternelle sur le langage de l'enfant et partenariat avec les familles: des postures et une formation à réinterroger</i> - Emmanuelle Canut, Magali Husianycia, Morgane Jourdain, Karen Cappele	2021
21	<i>Teaching the Teachers About Language Support Strategies: Effects on Young Children's Language Development</i> - Katharina Voltmer, Oliver Hormann, Marcus, Pietsch, Claudia Maehler, Maria von Salisch	2021
22	Interações e desenvolvimento da fala na abordagem Histórico-Cultural: o contexto creche - Arlene Araujo Nogueira, Michelle de Freitas Bissoli	2021
23	O desenvolvimento da linguagem oral da criança de 0 a 3 anos sob a perspectiva Histórico-Cultural: apontamentos de uma pesquisa - Michelle de Freitas Bissoli, Evellyze Martins Reinaldo Pinho, Aline Janell de Andrade Barroso Moraes	2021
24	<i>The relation between the questions teachers ask and children's language competence</i> - Femke van der Wilt, Chiel van der Veen, Sarah Michaels	2022

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Apêndice 2 - Quantitativo das produções nacionais entre 2012 a 2022

Quadro 16 - Quantitativo das produções nacionais encontradas entre 2012 e 2022

Título das produções científicas e autores		Ano
1	Tese: Desenvolvimento da oralidade e da escrita em crianças mediante textos narrativos formais: investigação longitudinal - Maria Socorro Silva Almeida - Universidade Federal do Ceará - UFC	2012
2	Dissertação: A linguagem oral na Educação Infantil: uma reflexão sobre seus fundamentos e inserção no planejamento escolar - Regina Alves de Moraes Marques - Universidade Federal do Paraná - UFPR	2012
3	Dissertação: O que você fala, professor, tem importância? O trabalho pedagógico na creche e o desenvolvimento da linguagem oral da criança - Evellyze Martins Reinaldo Pinho - Universidade Federal do Amazonas - UFAM	2013
4	Dissertação: Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral no contexto da Educação Infantil - Wanessa Rafaela do Nascimento da Costa - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	2014
5	Dissertação: Planejamento, registro e avaliação: instrumentos que ressignificam a prática docente na Educação Infantil - Rafaela Moraes de Ramos - Universidade Federal de Goiás - UFG	2015
6	Dissertação: Estratégias de ensino e o desenvolvimento da oralidade de crianças de quatro anos: possibilidades a partir de um projeto de leitura desenvolvido em Imperatriz/MA - Elieusa de Sousa Silva Filgueiras - Centro Universitário UNIVATES	2016
7	Dissertação: O Desenvolvimento da linguagem oral no contexto da Educação Infantil: Concepções e práticas docentes em uma creche municipal de Fortaleza - Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva - Universidade Federal do Ceará - UFC	2016
8	Tese: Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche: Uma abordagem Histórico-Cultural - Arlene Araújo Nogueira - Universidade Federal do Amazonas - UFAM	2016
9	Dissertação: Linguagem oral de crianças de zero a três anos: concepções e práticas de professoras de Educação Infantil - Daniela Fernandes Lopes Dornelas - Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC	2017
10	Dissertação: A prática pedagógica e a oralidade na Educação Infantil - Jucineide Santana Melo - Universidade Federal da Bahia - UFBA	2018
11	Tese: A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia - Maria Cláudia Da Silva Saccomani - Universidade Estadual Paulista - UNESP	2018
12	Dissertação: Oralidade em práticas na Educação Infantil - Arineyde Maria D'almeida Alves de Oliveira - Universidade Federal da Paraíba - UFPB	2019
13	Tese: Oralidade em práticas lúdicas na Educação Infantil - Andréia Dutra Escarião - Universidade Federal da Paraíba - UFPB	2019
14	Dissertação: Desenvolvimento da linguagem oral de crianças da Educação Infantil: implicações pedagógicas - Ester Fanny Lucas Melo de Deus - Universidade de Uberaba - UNIUBE	2020

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Apêndice 3 - Fase exploratória da pesquisa

Observação no campo de pesquisa contemplando as seguintes dimensões:

1) O cotidiano das crianças; 2) Planejamento das professoras.

1) Cotidiano das crianças:

a) Brincadeiras

Brinquedos/materiais disponíveis para as crianças brincarem

Horários previstos para a brincadeira

Frequência da atividade (no dia e na semana)

Brincadeiras realizadas e como são definidas

Preferências das crianças

Organização da atividade (adulto ou criança – iniciativa de uma criança ou de um grupo)

Interação das crianças em situação de brincadeira

Interferência/interação das professoras nessa situação e de que forma acontecem

b) Linguagem oral

Presença da linguagem oral no cotidiano da turma

Frequência da interação linguística

Razões para ocorrência dos contatos

Contribuição das professoras para o desenvolvimento da linguagem das crianças

Promoção de momentos de interação pelas professoras

Tipo de linguagem utilizada pelas professoras

Participação das crianças nas atividades

Intervenções do professor durante as atividades

Situações em que as crianças usam a linguagem

Motivos e contextos dos contatos ocorrem

Interação linguística entre as crianças

Conteúdo e destinatários das falas das crianças

Observação das crianças em situações de interação: momentos, vocabulário, pronúncia, domínio da linguagem oral ou gestual.

c) Corpo, movimento e cuidados básicos

Realização dos cuidados com a higiene

Autonomia das crianças nos cuidados pessoais e situações que demandam ajuda

Desenvolvimento das ações de cuidado junto às crianças

Observação da turma em um momento focado nos cuidados de higiene

d) Organização dos (espaços/tempos)

Espaços disponíveis para atividades com as crianças

Organização da sala de aula

Disposição dos materiais/recursos na sala

Arranjo das crianças na sala de aula

Estruturação da rotina da turma: distribuição das atividades no tempo

2) Planejamento das professoras:

a) Organização da prática pedagógica (plano de aula)

Processo de planejamento das professoras

Avaliação do desenvolvimento da linguagem oral das crianças bem pequenas

Crítérios para definição das atividades da turma

Seleção de conteúdos

Materiais mais utilizados pela turma

Participação das crianças na elaboração do planejamento do dia

Atividades orientadas pela professora

Tema/conteúdo abordado

Introdução e desenvolvimento das atividades

Duração da atividade

Condução da atividade pela professora

Participação das crianças na atividade

Apêndice 4 - Questionário para professoras

Esse questionário semiestruturado está organizado em 2 seções: 1ª informações pessoais e profissionais; 2º aspectos gerais sobre o trabalho pedagógico para o desenvolvimento da linguagem oral. Esse questionário constitui uma etapa importante no desenvolvimento da pesquisa de Doutorado de Leisa Aparecida Gviasdecki de Oliveira, orientada pela Dra. Veronica Branco, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - UFPR. O objetivo da pesquisa é *compreender se e como as estratégias de interação verbal adotadas pelas professoras do maternal I e II são orientadas por suas compreensões sobre a oralidade infantil e afetadas pelas situações em que essas interações ocorrem nos diferentes tempos e espaços do cotidiano da Educação Infantil*. Os dados obtidos serão exclusivamente utilizados para fins de pesquisa, e as pesquisadoras se comprometem em manter a fidedignidade dos dados coletados, assim como a confidencialidade da identidade dos participantes.

1ª Seção: Levantamento do perfil das professoras participantes

Nome do professor (a): _____

UEI: _____

a) Sexo:

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não indicar

b) Indique o regime de trabalho:

- ☐ Efetivo ☐ 30 horas ☐ 40 horas
- ☐ Contrato ☐ 30 horas ☐ 40 horas

c) Indique o intervalo que corresponde à sua idade:

- ☐ menos de 20 anos
- ☐ 21 a 25 anos
- ☐ 26 a 30 anos
- ☐ 31 a 35 anos
- ☐ 36 a 40 anos
- ☐ 41 a 45 anos
- ☐ 47 a 50 anos
- ☐ mais de 50 anos

d) Indique o intervalo de tempo de sua atuação profissional docente na rede municipal:

- ☐ menos de 5 anos
- ☐ de 6 a 10 anos
- ☐ de 11 a 15 anos
- ☐ de 16 a 20 anos
- ☐ de 21 a 25 anos
- ☐ de 26 a 30 anos
- ☐ mais de 30 anos

e) Assinale as alternativas que indicam os níveis de sua formação:

- ☐ Ensino médio

- () Formação de docentes (Magistério de 2º grau)
 () Licenciatura de Pedagogia
 () Outra licenciatura. Qual?
 () Pós-Graduação a nível de Especialização. Qual curso?
 () Pós-Graduação a nível de Mestrado () Doutorado ()

2ª Seção: Aspectos gerais sobre a organização do trabalho pedagógico das interações verbais para o desenvolvimento da linguagem oral

a) Como você acha que as crianças desenvolvem a linguagem oral?

Justificativa da professora:

b) No seu entendimento (concepção), você acha importante trabalhar a oralidade das crianças bem pequenas?

Justificativa da professora:

c) Você acha que o trabalho pedagógico influencia no desenvolvimento da linguagem oral das crianças bem pequenas?

() sim. Por que?

() não. Por que?

Justificativa da professora: Como influencia?

d) Na sua opinião, o planejamento (plano de aula) exerce influência nas interações entre você/professora e as crianças bem pequenas?

() sim. Por que?

() não. Por que?

Justificativa da professora:

e) Em que momentos/situações, contextos você considera que interage mais (faz o uso da linguagem oral) com as crianças bem pequenas?

- ☐ durante as refeições
- ☐ durante as brincadeiras
- ☐ durante a higienização
- ☐ durante a rotina. Exemplificar o momento.
- ☐ durante as atividades direcionadas. Quais?
- ☐ outros momentos. Quais?

Justificativa da professora:

f) Sobre o seu trabalho pedagógico, você planeja situações ou momentos específicos para favorecer o desenvolvimento oral das crianças?

- ☐ sim. Com que frequência?
- ☐ não. Por que não planeja?
- ☐ às vezes. Por que?
- ☐ sempre. Entende que é importante?

Justificativa da professora:

g) Que tipo de atividades costuma realizar, que na sua opinião, favorece de maneira mais intensa o desenvolvimento da linguagem oral das crianças bem pequenas? E com que frequência realiza essas atividades?

- ☐ contação de histórias
- ☐ jogo lúdico
- ☐ músicas
- ☐ massinha de modelar
- ☐ brincadeiras livres
- ☐ brincadeiras direcionadas
- ☐ parquinho
- ☐ roda de conversa
- ☐ outros. Quais?

Justificativa da professora:

h) Por que você acha que esse tipo de atividade favorece mais? E quais atividades considera que têm mais impacto na linguagem das crianças?

Justificativa da professora:

i) Você considera a sua formação suficiente para atuar na Educação Infantil?

Justificativa da professora:

j) O que você acha que pode fazer para melhorar a sua prática pedagógica para promover de forma mais ampla a linguagem oral das crianças?

Justificativa da professora:

k) Você alteraria a sua prática pedagógica para promover amplamente a linguagem oral das crianças bem pequenas?

☐ sim, por que?

☐ não, por que?

Justificativa da professora:

l) Descreva de forma sucinta sobre o plano de aula semanal com base nos pontos abaixo:

a) Preparação:

Como o planejamento é elaborado?

b) Desenvolvimento dos objetivos, conteúdos e atividades (linguagem oral):

Como é desenvolvido/realizado com as crianças?

c) Avaliação:

Como é avaliada o desenvolvimento da linguagem oral das crianças?

Apêndice 5 - Entrevista com as professoras

A entrevista sobre as interações, o trabalho pedagógico e o desenvolvimento da linguagem oral das crianças bem pequenas, composta por seis itens específicos e uma geral sobre a participação neste estudo.

Identificação da professora

Nome do professor (a): _____

UEI: _____

1) Interação verbal e oralidade infantil:

a) Qual a importância da interação verbal no desenvolvimento da linguagem oral das crianças?

2) Recursos e materiais pedagógicos:

a) Que tipos de recursos e materiais você utiliza em sala de aula para potencializar as experiências linguísticas das crianças?

3) Incentivo à participação das crianças:

a) Como você incentiva as crianças a participarem ativamente de conversas e interações em grupo?

4) Avaliação do desenvolvimento da linguagem oral:

a) Como você realiza a avaliação do desenvolvimento da linguagem oral das crianças em sua turma?

5) Desafios:

a) Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com a linguagem oral em sala de aula?

6) Formação continuada:

a) Qual a necessidade de formação específica para trabalhar com a linguagem das crianças? Como você aprimora sua prática pedagógica em sala de aula?

OBS. Sua participação nesta pesquisa trouxe alguma mudança na forma de compreender a importância da linguagem oral das crianças? Há algo que queira comentar ou acrescentar que considere importante?

Apêndice 6 - Termo de consentimento livre e esclarecido

Título do Projeto: A INTERAÇÃO VERBAL ENTRE PROFESSORAS E CRIANÇAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES COM AS COMPREENSÕES SOBRE A LINGUAGEM ORAL

Pesquisador/a responsável: Dra. Veronica Branco

Pesquisador/a assistente: Leisa Aparecida Gviasdecki de Oliveira

Local da Pesquisa: Educação Infantil

Endereço: Rede municipal de um Estado do Rio Grande do Norte

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada *“A interação verbal entre professoras e crianças no cotidiano da Educação Infantil: relações com as compreensões sobre a linguagem oral”* tem como objetivo é *“compreender se e como as estratégias de interação verbal adotadas pelas professoras do maternal I e II são orientadas por suas compreensões sobre a oralidade infantil e afetadas pelas situações em que essas interações ocorrem nos diferentes tempos e espaços do cotidiano da Educação Infantil”*, que será desenvolvida no ano de 2023, num período aproximadamente de 40 dias.

a) Caso você concorde em participar da pesquisa, será necessário permitir o acompanhamento em sala de aula (nas práticas pedagógicas), que participe da entrevista e aceite que seja gravada e posteriormente transcritas, responda o questionário, e forneça o plano de aula da semana.

b) A entrevista será individual e terá em média 30 minutos de duração aproximadamente. Dessa forma, você precisará se organizar, pois a entrevista acontecerá fora do horário de expediente, no período noturno, a combinar com a pesquisadora. A entrevista será *online* via plataforma *Google Meet*, e o questionário semiestruturado será enviado via plataforma *Google Forms*. Assim, não terá despesas com o deslocamento, já que estará em sua residência. As observações serão realizadas durante (02) dois dias consecutivos durante as interações entre professores e as crianças bem pequenas, em diferentes situações de contextos (de rotina e planejado).

c) Ressalto que posso entrar em contato em outros momentos ou organizar outros encontros, caso houver necessidade de ampliar a coleta de dados, que será agendado e informado com antecedência.

d) É possível que você sinta algum desconforto, principalmente ao relatar sobre a sua prática pedagógica ou até mesmo durante as observações que serão realizadas. Informo que durante a coleta de dados na entrevista e durante as observações, estarei atenta a possíveis riscos que possam surgir, de forma direta ou indiretamente que venham acarretar constrangimento. Saliento que estarei atenta para com o cuidado para algum constrangimento que possa sofrer durante a entrevista ou durante as observações, que sejam minimizados pela possibilidade de decidir responder ou não.

- e) Prezarei pela proteção, o respeito e o sigilo para com os envolvidos e suas respostas/justificativas coletadas.
 - f) A pesquisadora responsável pela pesquisa, Dra. Veronica Branco e a doutoranda colaboradora da pesquisa, Leisa Aparecida Gviasdecki de Oliveira poderão ser localizadas, na sala da Linha de pesquisa: Processos Psicológicos em Contextos Educacionais da Universidade Federal do Paraná – UFPR e por meio dos e-mails: veronica_branco@hotmail.com; leisaag@live.com, e nos contatos (84) 99833-3328 e (41) 99969-9555, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer lhes as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrada a pesquisa.
 - g) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
 - h) Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa (fins acadêmicos e científicos) e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade dos pesquisadores responsável (is) (Resol. 466/2012 e 510/2016). O material obtido – amostras de observações, gravações de áudios, o plano de aula, e demais materiais de pesquisas serão armazenados na residência da pesquisadora e fragmentados ao término do estudo.
 - i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas - como a pesquisadora responsável Dra. Veronica Branco, orientadora, pesquisadora assistente responsável pela coleta dos dados. As informações serão divulgadas sob forma codificada, para que sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.
 - j) Você terá a garantia de que quando os resultados da pesquisa obtidos com estudo (os dados coletados durante as entrevistas, questionário, observação) forem publicados ou a partir da devolução que faremos à Secretaria Municipal de Educação, sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome e da Instituição de Educação Infantil a qual está lotada não será citado.
 - k) Você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.
 - l) Se tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você poderá contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/CHS), do Setor de Ciências Humanas pelo e-mail cep_chs@ufpr.br e/ou pelo telefone (41) 3360-5094. O horário de funcionamento da secretaria do CEP/CHS é das 8:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00 com horário de atendimento ao público em geral. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos está localizado na Universidade Federal do Paraná - UFPR - Campus Reitoria, no Setor de Ciências Humanas, sala 1121, 11º andar do Edifício Dom Pedro I, CEP: 80060-150. Ou também você pode contatar a secretaria do município, com a equipe pedagógica responsável pela Educação Infantil.
- () Permito a gravação de som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade dos pesquisadores, que se comprometem em garantir o sigilo e privacidade dos dados.
- () Não permito a gravação de som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisadora e pelo participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 67452623.0.0000.0214. e aprovada com o Parecer número 6.214.657 emitido em 02/08/2023.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa:

Assinatura do/a participante da pesquisa ou nome e assinatura
Nome da pesquisadora:

Assinatura do/a participante da pesquisa ou nome e assinatura
Data: ____/____/____

Apêndice 7 - Termo de consentimento para o uso de voz e imagem

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UFPR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DOCTORADO EM EDUCAÇÃO

Termo de consentimento para uso de voz e imagem

Eu, _____
_____ permito que a pesquisadora e doutoranda Leisa Aparecida Gviasdecki de Oliveira obtenha gravação de voz de minha pessoa para fins da pesquisa científica/educacional intitulada “*A interação verbal entre professoras e crianças no cotidiano da Educação Infantil: relações com as compreensões sobre a linguagem oral*”. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa, possam ser publicados em aulas, relatórios, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, minha pessoa, não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome ou qualquer outra forma. As gravações das entrevistas ficarão sob a propriedade da pesquisadora pertinente ao estudo e sob sua guarda. Terão acesso aos arquivos a pesquisadora, Leisa Aparecida Gviasdecki de Oliveira, doutoranda em Educação da Universidade Federal do Paraná - UFPR, e a professora orientadora Dra. Veronica Branco.

Rio Grande do Norte, _____ de _____ de _____

Assinatura do Participante de Pesquisa

ANEXOS

Anexo 1 - Autorização da rede municipal de ensino

29/06/2023, 18:38

Email – Leisa Gviasdecki de Oliveira – Outlook

Para: Leisa Gviasdecki de Oliveira <leisaag@live.com>

Cara Leise,

Em resposta ao Requerimento que solicita autorização para a realização de pesquisa intitulada: **“As interações linguísticas que ocorrem entre professores e crianças bem pequenas em diferentes situações de contextos estruturados na rotina da Educação Infantil para promover o desenvolvimento da linguagem oral”**, da doutoranda Leisa Aparecida Gviasdeck, vinculada ao Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná, informamos que a pesquisa está autorizada a ser realizada, mas condicionada à adesão dos(as) professores(as) visto que envolve momentos de observação das práticas.

Diretora Administrativa de Planejamento e Gestão Educacional
Portaria de nº 494/2023

Anexo 2 - Parecer consubstanciado do comitê de ética em pesquisa (CEP – UFPR)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: AS INTERAÇÕES LINGÜÍSTICAS QUE OCORREM ENTRE PROFESSORAS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS EM DIFERENTES SITUAÇÕES DE CONTEXTOS ESTRUTURADOS NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: VERONICA BRANCO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 67452623.0.0000.0214

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.214.657

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma solicitação de emenda do projeto intitulado originalmente como "O desenvolvimento da linguagem oral das crianças no planejamento do trabalho pedagógico das professoras do maternal I e II", que tem como proponentes a professora Verônica Branco e a orientanda de doutorado Leisa Aparecida Gviasdecki de Oliveira, ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFPR.

A justificativa apresentada pelas proponentes para as alterações do projeto agora intitulado "As interações linguísticas que ocorrem entre professores e crianças bem pequenas em diferentes situações de contextos estruturados na rotina da educação infantil" está sendo solicitada em virtude da mudança de local de moradia da doutoranda, ocorrida por razões familiares.

A mudança para a cidade de Mossoró (RN) teve impacto na disponibilidade para realizar a pesquisa no local originalmente planejado (Francisco Beltrão/PR), bem como na condução da pesquisa em questão. Com o intuito de implementar a pesquisa em outro contexto geográfico, foram realizadas algumas atualizações na redação dos objetivos, na formulação do problema de pesquisa e em partes da metodologia. Essa mudança de contexto geográfico exigiu uma revisão dos objetivos da pesquisa, a fim de adequá-los à nova realidade. Além disso, o problema de pesquisa também precisou ser reformulado para contemplar as especificidades do novo local de estudo, bem como adequações na metodologia do projeto, que precisou ser adaptada para contemplar as

Endereço: Rua General Camello, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br