

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA  
EDUCAÇÃO BÁSICA

Flávia Cristina Muscardi Muniz Assunção

**BRINCADEIRAS E LINGUAGEM ESCRITA COM CRIANÇAS DE TRÊS  
ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Belo Horizonte

2015

Flávia Cristina Muscardi Muniz Assunção

**BRINCADEIRAS E LINGUAGEM ESCRITA COM CRIANÇAS DE TRÊS  
ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Múltiplas Linguagens em Educação Infantil, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador (a): Maria Carolina da Silva Caldeira

Belo Horizonte

2015

Flávia Cristina Muscardi Muniz Assunção

**BRINCADEIRAS E LINGUAGEM ESCRITA COM CRIANÇAS DE TRÊS  
ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Múltiplas Linguagens em Educação Infantil, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador (a): Maria Carolina da Silva Caldeira

Aprovado em 9 de maio de 2015.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Maria Carolina da Silva Caldeira – Faculdade de Educação da UFMG

---

Lívia Maria Fraga Vieira – Faculdade de Educação da UFMG

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado força e coragem durante toda essa caminhada.

Ao meu marido Carlos Eduardo e as minhas filhas, Laura e Lívia, pela paciência, pelo incentivo e compreensão nos momentos de ausência.

Aos meus pais, Flávio e Ernesta pelo exemplo de vida, pelo apoio e incentivo nos momentos mais difíceis.

Ao meu afilhado Diogo pela preciosa ajuda.

As minhas amigas pelos incentivos e carinho durante todo o trabalho, tanto nessa pesquisa, quanto no nosso cotidiano.

Aos meus queridos alunos da turma do Cata-vento pelas manifestações de carinho, entusiasmo e pelos conhecimentos compartilhados.

E especialmente a minha querida orientadora Maria Carolina pelos ensinamentos compartilhados, pela paciência, empenho e estímulo, bem como pela confiança que depositou em mim, permitindo que, chegasse até aqui e concluísse o meu trabalho.

O meu muito obrigada!

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar as práticas possíveis para que a professora possa inserir as crianças de 3 anos na cultura escrita, no cotidiano escolar da Educação Infantil, estimulando a curiosidade, a postura investigativa da criança, possibilitando o estabelecimento de relações do conhecimento da linguagem escrita que já adquiriram na sociedade com a escolar, partindo do interesse das crianças, através do brincar. Foi desenvolvido e realizado um plano de ação, com as crianças de três anos, da turma do Cata-vento, da Escola Municipal Maria Sales Ferreira, tendo como ponto de partida o projeto institucional: “Brinquedos e brincadeiras no Brasil” aproveitando o interesse delas pelas brincadeiras e pelos brinquedos para trabalhar a linguagem escrita. Através dele pude proporcionar às crianças a valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento, desenvolver a curiosidade pela linguagem escrita através do brincar, proporcionando a observação e manuseio de materiais impressos variados e incentivando-os na participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita. A pesquisa foi feita fundamentando-me nos estudos de autores como: Ferreiro e Teberosky, que nos mostram como desde muito cedo, a criança se interessa pelo funcionamento da linguagem escrita, formulando hipóteses para explicar o funcionamento desse sistema; Brandão e Leal que nos afirma como é importante garantir na educação infantil situações diversificadas em que as crianças tenham contato com a escrita, mas não se esquecendo de que nesta etapa da vida a brincadeira constitui-se atividade central do cotidiano infantil; Baptista que nos ensina que o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve ser realizado por meio de estratégias de aprendizagem que respeitem as características da infância; entre outros.

**Palavras-chave:** educação infantil, alfabetização, letramento, cultura escrita e brincadeira.

*“A criança que não brinca não é feliz,  
ao adulto que quando criança não brincou,  
falta-lhe um pedaço no coração”.*

**Ivan Cruz**

## **Sumário**

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL NO CONTEXTO ATUAL.....	11
2.1	Educação infantil em Belo Horizonte .....	14
3	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA .....	16
3.1	Contextualização da escola .....	16
3.2	Caracterização da turma.....	18
4	REFERENCIAL TEÓRICO .....	21
4.1	Conceituando Alfabetização, Letramento e Cultura Escrita .....	22
4.2	Brincadeira – forma da criança desenvolver e se expressar .....	24
5	CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO.....	27
5.1	Apresentação e análise dos dados coletados.....	28
6	PLANO DE AÇÃO .....	30
6.1	A intervenção.....	33
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	47
8	REFERÊNCIAS .....	49

# 1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade que é marcada pela cultura escrita. Grande parte das relações que estabelecemos se dá por meio da comunicação escrita em detrimento da comunicação oral. Esse processo atinge não somente os adultos, mas também as crianças que têm se interessado cada vez mais pela escrita. Considerando que a cultura escrita faz parte do nosso cotidiano e que a criança desde tenra idade já estabelece contato com ela, torna-se importante compreender como tem se dado esse interesse com crianças de diferentes faixas etárias. Neste trabalho, o foco serão as crianças de três anos de idade que frequentam a educação infantil na Escola Municipal “Maria Sales Ferreira”.

A inserção das crianças na cultura escrita é confirmada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que afirma que

Nas sociedades letradas, as crianças, desde os primeiros meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita. É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem (BRASIL, 1998a, p. 127).

Não é possível negar às crianças da educação infantil o direito à linguagem escrita, uma vez que a criança inicia sua alfabetização antes mesmo de iniciar-se na educação infantil. Ferreiro e Teberosky (1985), em seus estudos da psicogênese da língua escrita, nos mostram como desde muito cedo, a criança se interessa pelo funcionamento da linguagem escrita, formulando hipóteses para explicar o funcionamento desse sistema.

Estas crianças vivenciam a todo momento um mundo letrado, quando, por exemplo, a mãe pega a caixa de leite para servi-la pela manhã, essa caixa traz várias informações, como: o logotipo, desenhos, o nome do produto, informações sobre o mesmo, dentre outras; quando a mãe ou outro responsável faz uma lista do que precisa ser comprado para casa, a criança presencia essa pessoa escrever; no caminho para a escola, seja quando pega

o ônibus seja quando vai a pé, a criança vê placas de trânsito, letreiros, propagandas, entre outras informações. Elas estão experimentando, vivenciando e tendo um contato direto ou indireto com a linguagem escrita.

Claro que quanto maior o contato da criança com situações em que a escrita é empregada no seu dia a dia, maior será o seu interesse e curiosidade em pensar hipóteses sobre como escrever.

Como afirma Ferreiro (1994, p.23), “há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes”. Estas crianças já trazem consigo conhecimentos da linguagem escrita que foram construídos na sua vivência na sociedade. Outras crianças não têm essa vivência. Isto está relacionado à vivência que a criança tem da escrita, em sua família e comunidade.

É partindo desses diferentes aspectos que surgiu o interesse pelo tema: “Linguagem escrita na educação infantil”. O motivo da escolha deste tema se deu pelo fato de que no ano de 2014, assumi uma turma de crianças de 3 anos de idade pela primeira vez e me senti perdida sobre o que e como trabalhar a linguagem escrita com as crianças e também por ter percebido que há um desconhecimento do assunto por parte das professoras, que muitas vezes não sabem o que fazer diante do interesse das crianças e acabam iniciando um trabalho com base na cópia de letras, ensinadas uma de cada vez, através da repetição e memorização. Além disso, percebi que as docentes têm poucos conhecimentos teóricos para basear suas práticas.

Diante de tais dificuldades, busquei pesquisar o referido tema que teve como objetivo principal “Analisar as práticas possíveis para que a professora possa inserir as crianças de 3 anos na cultura escrita”.

O desenvolvimento do plano de ação visou propor atividades que possam alcançar os seguintes objetivos específicos: Identificar o envolvimento das crianças de 3 anos com a linguagem escrita; Analisar as atividades que poderão ser propostas às crianças dessa faixa etária; Proporcionar atividades de linguagem escrita que se relacionem com a Proposta Pedagógica da escola.

Tratou-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, onde foram utilizados como instrumentos de produção de dados, registros escritos, registros fotográficos, análise da Proposta Pedagógica da escola e, também um levantamento bibliográfico.

A pesquisa foi feita fundamentando-me nos estudos de autores como: Emília Ferreiro (1985), Lev Vygostisk (1984), Magda Soares (1998), Ana Carolina Perrusi Brandão, Ester Calland de Sousa Rosa (Orgs.) (2011) e Mônica Correia Baptista (2010), que abordam assuntos relacionados ao tema.

## 2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL NO CONTEXTO ATUAL

Ao longo do século XX, as transformações culturais e econômicas ocorridas na sociedade brasileira indicaram a necessidade da criação de instituições que cuidassem das crianças enquanto os adultos trabalhavam. Muitas instituições foram organizadas para cuidar/guardar essas crianças, sem a preocupação de educar. No Brasil, esse fenômeno é visível no fim dos anos de 1970, onde a educação infantil organizou-se de acordo com as necessidades e iniciativas populares, implicando numa rede de solidariedade e de favores. Assim, cresceu baseada numa concepção assistencialista. Naquele momento, havia no Brasil dois movimentos, de um lado a criação de creches comunitárias, que atendiam às crianças da classe popular e do outro lado as Pré-escolas particulares, que atendiam as crianças de classe média e alta. Eram perspectivas distintas de educação infantil, que coexistiam em nosso país. Segundo Silva (2008, p.9):

Naquele momento, a criação das creches comunitárias nas periferias de cidades maiores, ao lado da expansão da oferta pública, notadamente das pré-escolas municipais, visava às crianças das classes populares. Pré-escolas particulares destinadas às famílias das elites, das camadas intelectualizadas, foram também disseminadas nas grandes cidades.

Com os movimentos sociais, emergentes no final dos anos 1970, que lutavam por melhorias na vida urbana, as creches passaram a fazer parte das reivindicações. Segundo Silva (2008, p.13), “esses movimentos tiveram papel fundamental na construção de novos direitos e na instauração de novos sujeitos de direitos, também com idades mais precoces”.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, há uma significativa mudança no modo como a educação é percebida, como pode ser notado no artigo 227:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade

e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

A Constituição reconheceu a educação como um direito da criança, dever da família e do Estado, quando determina no artigo 208, que:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Concretiza-se, por meio desse artigo, a educação infantil brasileira, deixando de estar vinculada à política assistencialista para então integrar a política nacional de educação.

O direito da criança pequena à educação já estava assegurado na Constituição de 1988 e reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, ambos de 1990 e a sua tradução em diretrizes e normas, no âmbito da educação nacional, representa um marco histórico de grande importância para a educação infantil em nosso país. Em 1996, a educação infantil foi incorporada como primeira etapa da educação básica, regulamentada nacionalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sancionada em 20 de dezembro de 1996. Conforme o artigo 30 dessa lei às crianças de e 0 a 5 anos deve ser oferecida educação em creches e pré – escolas.

A inserção da educação infantil na educação básica, como sua primeira etapa, é o reconhecimento de que a educação começa nos primeiros anos de vida e é essencial para o cumprimento de sua finalidade, afirmada no artigo 22 da LDBEN:

Art. 22 A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores.

Cabe ressaltar que a educação infantil recebeu um destaque na LDBEN 9394/96, inexistente nas legislações anteriores e é tratada na Seção II, do capítulo II (Da Educação Básica), nos seguintes termos:

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos

de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré – escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade.

Art. 31 Na educação infantil a avaliação far – se – á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Além da seção específica sobre a educação infantil, a LDBEN também define em outros artigos aspectos relevantes para essa etapa da educação. Assim, quando trata “Da Organização da Educação Nacional” (título IV), estabelece o regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios na organização de seus sistemas de ensino, e afirma, no inciso V, do artigo 11 que cabe ao município a responsabilidade por essa etapa da educação, com o apoio financeiro e técnico de esferas federal e estadual.

É importante destacar, que em 1998, o MEC (Ministério da Educação e do Desporto) formulou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, este material teve como objetivo, auxiliar o professor na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças.

O Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de sua identidade, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que se possa realizar, nas instituições, o objetivo a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (RCNEI, 1998a, p.5).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil<sup>1</sup> (DCNEIs) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09) reafirmam a educação infantil como sendo primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. Elas orientam a elaboração e implementação dos projetos pedagógicos em creches e pré-escolas públicas e privadas, bem como a organização de sua infraestrutura física.

---

<sup>1</sup> As primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil foram criadas em 1999 e reformuladas dez anos depois.

Diante de tudo isso se percebe o grande avanço quando a educação infantil passa a ser reconhecida como parte da educação básica, sendo de responsabilidade dos municípios sua oferta e garantia ao acesso às crianças de 0 a 5 anos e 8 meses em creches e pré-escolas, assegurando-lhes o direito a um espaço educativo coletivo bem estruturado para desenvolver-se nos diferentes aspectos da dimensão humana. Essa conquista da sociedade brasileira é recente e significou uma mudança de concepção. A educação infantil deixa de ser considerada assistencialista e passa a ter o papel social de cuidar e educar as crianças dessa faixa etária, de forma complementar à ação da família.

## **2.1 Educação infantil em Belo Horizonte**

No final da década de 70, surgem em Belo Horizonte e na região metropolitana creches comunitárias, filantrópicas e/ou confessionais. Observa-se um expressivo crescimento destas instituições, na década de 80, juntamente com o aumento da situação de pobreza da população, gerando um quadro de grande exclusão social e de lutas por melhores condições de vida das comunidades (PCEI, 2013, p.21).

Como estas instituições cresceram baseadas numa concepção de custódia, de assistencialismo e de filantropia, muitas delas funcionavam em locais improvisados, sem materialidade ou profissionais habilitados, mas eram a única forma de atendimento às famílias que necessitavam que cuidassem das crianças enquanto os adultos se dedicavam ao trabalho, para garantir o sustento da família (PCEI, 2013, p.21).

Gradativamente, houve uma maior organização dessas instituições, uma vez que as comunidades e instituições religiosas foram multiplicando a criação de creches, passando assim a cumprir o papel do Estado e ser co-financiadas por ele, através de convênios.

O atendimento público à Educação Infantil na Rede Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte (RME-BH) foi iniciado em 1957, com a

inauguração de seu primeiro Jardim de Infância - Jardim Municipal da Renascença – e posteriormente de mais doze escolas, exclusivamente de Educação Infantil. Poucas instituições de Educação Infantil foram criadas ao longo desse tempo, mas a demanda por atendimento na Educação Infantil, na cidade, continuava crescendo. Assim, multiplicava-se a criação de creches conveniadas e de instituições religiosas.

Surge em 1986, em Belo Horizonte, o Movimento de Luta Pró-Creches (MLPC), com o objetivo de lutar pelos direitos das crianças, bandeira defendida até os dias atuais.

Até o início de 2004, foram criadas mais doze escolas de Educação Infantil, que atendiam crianças na faixa etária de 3 a 6 anos de idade no horário parcial. Havia também escolas de Educação Fundamental em que funcionavam turmas de Educação Infantil.

Em 2003, em Belo Horizonte, foi implantado o Programa Primeira Escola, que trouxe dois avanços significativos na educação infantil, a construção das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMElS) e a criação do cargo de educador infantil na rede municipal. Com o Programa Primeira Escola, foram inauguradas em 2004, as primeiras UMElS e até em dezembro de 2012, 67 UMElS já estavam em funcionamento<sup>2</sup>.

Em 2012, a Prefeitura firmou a primeira Parceria Público-Privada do país para a construção de novas Umeis. As primeiras unidades ficaram prontas em 2013. Neste ano foram inauguradas seis Umeis, sendo duas por meio de PPP.

Atualmente, são 100 unidades de Educação Infantil em funcionamento<sup>3</sup>, e mais algumas em obras. Mas, apesar da ampliação, esse crescimento ainda se mostra insuficiente, uma vez que a demanda por vaga na Educação Infantil, ainda é maior que a capacidade de atendimento. Esta situação pode ser comprovada nas enormes listas de esperas existentes em cada unidade de educação infantil.

---

<sup>2</sup> Disponível em [portalpbh.pbh.gov.br](http://portalpbh.pbh.gov.br)/Publicado em 04/09/2009. Acesso em 05/11/2014.

<sup>3</sup> Disponível em [portalpbh.pbh.gov.br](http://portalpbh.pbh.gov.br)/Publicado em 11/12/2014. Acesso em 14/01/2015.

### 3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

#### 3.1 Contextualização da escola

A escola Municipal “Maria Sales Ferreira” situa-se na Rua Canoas, 665, no bairro Betânia, na regional Oeste, sendo composta também pela Unidade Municipal de Educação Infantil (Umei) Gameleira, esta situada na Avenida Amazonas, 5855, no bairro Gameleira.



FIGURA 1: Fachada da Escola Municipal Maria Sales Ferreira  
Fonte: emmsf.blogspot.com. Acesso em: 10/03/2015.

Em seu entorno temos um comércio diversificado, agências bancárias e igrejas. O atendimento oferecido atinge diversos bairros dessa região, caracterizando uma diversidade sócio cultural e econômica bem acentuada.

O nível socioeconômico das crianças atendidas pela escola é variado, mas predominantemente composto por crianças provenientes de classes de famílias trabalhadoras, em função da boa localização da escola. Uma parte considerável dos alunos chega à escola de carro e ou Escolar, mas a grande maioria é levada pelos pais a pé, por residirem no entorno da escola.

A Escola Municipal Maria Sales Ferreira, atende crianças de 0 a 5 anos e 8 meses de idade. Possui um total de 404 alunos divididos em dois turnos, manhã, tarde e integral. Tem 21 turmas, sendo que 5 turmas são de

tempo integral e 16 turmas de tempo parcial. Há um parquinho com alguns brinquedos de madeira, de plástico e de ferro, em espaço amplo, onde se encontram também um teatro de arena e duas casinhas de brincar.

A escola conta atualmente com 49 professoras, sendo que a maioria delas tem ensino superior e várias com especialização, 4 coordenadoras pedagógicas, uma vice-diretora, uma diretora, uma secretária, duas auxiliares de secretaria, uma auxiliar de biblioteca, uma auxiliar de escola da PBH, 9 auxiliares de limpeza, 5 cozinheiras, 4 porteiros um artífice e 7 auxiliares de apoio à inclusão.

O critério para as vagas destinadas às crianças da E.M.M.S.F. segue o que determina a Secretaria Municipal de Educação (SMED) para priorização das vagas nas instituições municipais de educação infantil. Atualmente destinam-se 70% das vagas às crianças em vulnerabilidade social e as outras 30% por sorteio entre as crianças cadastradas.

A finalidade da ação de educação e cuidados na E.M.M.S.F./ Umei Gameleira, uma vez que o PPP foi construído pelas duas unidades de educação infantil, é de contribuir, na formação de sujeitos críticos, conscientes de seus deveres e direitos, organizados, responsáveis, solidários, cooperativos, participativos, saudáveis, comprometidos com o bem estar comum e do planeta. Buscamos que estabeleçam uma relação de prazer e curiosidade com o mundo, desenvolvendo o gosto pela exploração, pela descoberta e pela transformação. E que nessa interação, vivenciando plenamente o seu tempo de infância, desenvolvam também sua sensibilidade e o respeito pelo outro, na sua diversidade, identidade como cidadãos autônomos, éticos e felizes.

Os principais procedimentos pedagógicos utilizados na escola para o desenvolvimento das atividades são: portfólio, relatório individual da criança (semestral), o diário reflexivo e a Mostra Cultural.

O portfólio é um caderno utilizado pelos professores, crianças e família durante todo o ano para documentar a trajetória da criança, buscando demonstrar o que ela já sabe o que aprendeu e o que ainda precisa aprender. Isso possibilita às professoras e aos familiares perceber o desenvolvimento da criança, acompanhar e intervir efetivamente nesse processo. Nele constam relatos sobre o trabalho desenvolvido, atividades selecionadas com as crianças

que evidenciem o seu desenvolvimento nas diversas áreas do conhecimento como escrita, matemática, mundo físico e social, desenhos, pinturas.

O diário reflexivo é um registro cotidiano da prática pedagógica da professora e observações sobre a criança. Ele permite o exercício da escrita diária, o acompanhamento dos progressos de cada criança e facilita, por meio das observações realizadas e registradas, a escrita dos relatórios individuais.

O relatório individual tem como objetivo descrever de forma clara, informações sobre a criança e seu desenvolvimento pedagógico, na perspectiva de possibilitar o acompanhamento do processo desenvolvimento e aprendizagem e o conseqüente replanejamento do trabalho, possibilitar às famílias conhecer o processo de desenvolvimento da criança na escola e receber orientações para melhor contribuir nesse processo.

A Mostra Cultural - que é a culminância dos projetos desenvolvidos ao longo do ano - acontece no mês de novembro com exposição dos trabalhos e apresentações das crianças, convidados e comunidade.

### **3.2 Caracterização da turma**

O Projeto de Intervenção Pedagógica foi desenvolvido na Escola Municipal Maria Sales Ferreira. A turma na qual o projeto foi desenvolvido é uma turma de crianças de três e quatro anos (turno da tarde) denominada “turma do Cata-vento”. A escolha do nome da turma se deu através de votação onde as crianças sugeriram alguns nomes de acordo com o tema do Projeto Institucional: Brinquedos e brincadeiras no Brasil.

Essa turma era composta por vinte crianças sendo sete meninas e treze meninos. Tínhamos na turma uma criança com necessidades educacionais especiais (diagnóstico para autismo). Dessas, somente quatro crianças já faziam parte da escola no ano anterior, sete já havia frequentado outras instituições de educação infantil e nove estavam vivenciando pela primeira vez a experiência escolar. De acordo com conversas realizadas com as famílias, para o preenchimento da ficha de anamnese, feita pela professora, tendo esta o objetivo de conhecer um pouco mais sobre as crianças, percebe-

se que o nível sócio econômico das crianças era bem diversificado onde tínhamos crianças com condições socioeconômicas consideradas adequadas e outras com alto índice de vulnerabilidade social.

Segundo relato das famílias, em casa geralmente as crianças brincam sozinhas e ou com irmãos. Também passam muitas horas do período em que não estão na escola em frente à televisão.

A turma em questão apreciava brincar livremente no parquinho, ouvir histórias e músicas, andar de velotrol, brincar com bonecos, jogos de construção, realizarem pinturas, participar das aulas de Informática, que aconteciam às terças-feiras, de irem à Biblioteca da escola, nas quintas-feiras para escutarem histórias, fazerem recontos e escolherem livros para levarem para casa. Costumavam envolver-se nas atividades propostas com bastante engajamento. Também demonstravam gosto pelas rodas de conversa onde tinham oportunidade de expressarem seus interesses por temas, fatos do dia a dia entre outros. Enfim, as crianças da turma do Cata-vento demonstravam ser espertas, curiosas e entusiasmadas.

A interação, o cuidado e o respeito estavam presentes nesse grupo, fortalecendo ainda mais os laços de amizade entre as crianças, professores e funcionários da instituição.

A turma do Cata-vento demonstrava ter muita curiosidade pela cultura escrita, uma vez que já percebiam sua utilização no dia a dia da turma, como nos livros de histórias, nos bilhetes, nos jogos nas aulas de informática e em outros meios. Como meu plano de ação foi desenvolvido e realizado tendo como ponto de partida o projeto institucional: “Brinquedos e brincadeiras no Brasil” e sendo este um assunto divertido e que provoca grande interesse por parte das crianças, aproveitei o interesse delas pelas brincadeiras e pelos brinquedos para trabalhar a linguagem escrita, onde eles levantavam hipóteses de como se escreve o nome dos brinquedos e brincadeiras que fizemos no dia a dia, vivenciavam com atenção a leitura das regras das brincadeiras e de poemas.

Através dele pude proporcionar às crianças a valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento, desenvolver a curiosidade pela linguagem escrita através do brincar, proporcionando a observação e manuseio

de materiais impressos variados e incentivando-os na participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita.

#### 4 REFERENCIAL TEÓRICO

Até os anos 1960 do século XX no Brasil, acreditou-se que o aprendizado da linguagem escrita acontecia somente quando a criança começava a frequentar a escola no Ensino Fundamental, em torno dos seis e sete anos de idade e adquiria a maturidade para a alfabetização. Acreditava-se ainda, que a criança ao chegar à escola desconhecía a linguagem escrita e não demonstrava nenhum interesse em ler e escrever e que elas deveriam ter um treino preparatório, tais como o desenvolvimento de habilidades de coordenação viso-motora, memória visual e auditiva, orientação espacial, entre outros. (BRANDÃO; LEAL, 2011, p. 14)

Depois de muitas pesquisas, estudos e experiências vivenciadas por muitos pesquisadores como: Emília Ferreiro (1991), Lev Vygostik (1991), Magda Soares (2012), Ana Carolina Perrusi Brandão, Ester Calland de Sousa Rosa (2011) e Mônica Correia Baptista (2010), que abordam assuntos relacionados ao tema, essa concepção foi se alterando. Pode-se constatar que esse modo de pensar se tratava de um grande equívoco, uma vez que as crianças já trazem consigo conhecimentos da linguagem escrita que foram construídos na sua vivência em sociedade, pois esse é um processo social, e não é exclusividade da escola.

Como afirma Ferreiro (1991, p. 98), as crianças “iniciam o seu aprendizado do sistema de escrita nos mais variados contextos, porque a escrita faz parte da paisagem urbana, e a vida urbana requer continuamente o uso da leitura.”

Vivendo em uma sociedade letrada, as crianças desde os primeiros meses de vida, estão em permanente contato com a linguagem escrita. É através desse contato diversificado em seu ambiente social que elas descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade pela linguagem escrita. Diante do ambiente de letramento em que vivem, as crianças de três anos – que são os sujeitos deste estudo – podem fazer diversas indagações, nos mostrando sua reflexão sobre a função e o significado da escrita, percebendo assim que ela representa algo (BRASIL, 1998a).

Percebe-se, então, que a criança está inserida no processo de alfabetização e letramento antes mesmo de ir para escola. Como questiona Ferreira (1991, p. 96) não “são os adultos aqueles que decidem quando e como vai ser iniciado esse aprendizado.” Não podemos negar este direito às crianças.

Cabe aos professores ter claro que:

o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve realizar-se por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características da infância, considerando os significados que a linguagem escrita adquire para os sujeitos que vivenciam essa fase da vida. (BAPTISTA, 2010, p.4)

É importante garantir na educação infantil situações diversificadas em que as crianças tenham contato com a escrita. Não se esquecendo de que nesta etapa da vida a brincadeira constitui-se atividade central do cotidiano infantil e que brincando as crianças participam e reproduzem o mundo adulto e podem ingressar na cultura escrita, sem que tais vivências se torne um fardo para elas. (BRANDÃO; LEAL, 2011, p. 21)

#### **4.1 Conceituando Alfabetização, Letramento e Cultura Escrita**

Apesar de parecer óbvio o que significa a alfabetização, no campo de estudos da educação, é importante conceituar esse termo, já que ele é alvo de disputas e que nem sempre há consenso sobre o que ele significa.

Como afirma Soares (2012, p. 47) Alfabetização é “ação de ensinar/ aprender a ler e a escrever.” Ou seja, a alfabetização refere-se ao processo de conseguir codificar e decodificar a língua escrita.

No final do século XX o conceito de alfabetização passou a ser vinculado a outro fenômeno: o letramento. Segundo Soares (2012), o termo letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, que “designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e escrita.” (SOARES, 2012, p. 36)

Percebe-se que, tais conceitos, de alfabetização e letramento, “apesar de tratarem de aspectos diferentes do processo de apropriação da escrita, esses estão intimamente relacionados.” (ALBUQUERQUE, 2007, p.8)

Existe uma diferença entre ser alfabetizado, saber ler e escrever, e ser letrado, que é quem aprende a ler e escrever e passa a fazer uso da leitura e da escrita e a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2012, p. 36)

Ainda esclarecendo as diferenças entre letrado e alfabetizado, Magda Soares, uma das precursoras dos estudos sobre o letramento no Brasil, reforça a distinção que há entre ambos, já que, para ela, os dois termos são essencialmente diversos:

-Uma última inferência que se pode tirar do conceito de **letramento** é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a *letramento*). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir*, a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES 2012, p. 24, grifos da autora)

Visto sob esta perspectiva, pode-se dizer que uma pessoa alfabetizada, não é necessariamente uma pessoa letrada, mesmo sabendo ler e escrever, enquanto uma pessoa é considerada letrada quando faz uso social da leitura e da escrita, podendo assim haver casos de analfabetos letrados.

O letramento está diretamente ligado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou seja, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita. São de suma importância na vida das pessoas e suas relações com os outros e com o mundo em que vivem. (MORTATTI, 2004). Para Mortatti (2004, p.98), as sociedades letradas se referem a um tipo de sociedade baseada em comportamentos individuais e sociais que supõem inserção no mundo público da cultura escrita. Essas sociedades vivem imersas na chamada cultura escrita.

A autora define cultura escrita como uma cultura cujos valores, atitudes e crenças são transmitidos por meio da linguagem escrita na qual as pessoas valorizam o ler e o escrever de modo mais efetivo do que falar e ouvir, diferentemente do que ocorre em sociedades iletradas.

Segundo Goulart (2010, p. 445) “escolarizar a cultura escrita é contextualizá-la para fins formais de ensinar e aprender.” Neste sentido, para alfabetizar, é preciso “um trabalho que não perca a riqueza da cultura de modo geral e da cultura escrita especificamente, além de suas múltiplas formas de manifestação.”

Diante dos conceitos de alfabetização, letramento e cultura escrita, percebe-se que uma criança de três anos pode, então, não estar alfabetizada, mas já estar envolvida em práticas e eventos de letramento. Para que isso aconteça, é importante que a escola possibilite as crianças vivenciarem situações diversificadas de contato com a escrita, através de uma prática pedagógica capaz de promover situações significativas em relação à cultura letrada e à cultura infantil. (BAPTISTA, 2010).

#### **4.2 Brincadeira – forma da criança desenvolver e se expressar**

“o brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro com o mundo”  
(CRAIDY , KAERCHER, 2001, p. 104)

A criança brinca desde a mais tenra idade, porém, de acordo a especificidade de cada fase do desenvolvimento infantil. É por meio do brincar que a criança tem a possibilidade de experimentar novas formas de ação, exercitá-las, ser criativa, imaginar situações e reproduzir momentos e interações importantes de sua vida.

Este fato é confirmado no RCNEI que afirma que :

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando.

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e

características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (BRASIL, 1998b, p. 27).

Assim, a brincadeira assume um papel essencial, porque se constitui como produto e produtora de sentidos e significados na formação da subjetividade da criança. Nota-se que a brincadeira é uma linguagem da criança e é importante que esteja presente na educação infantil, para que o aluno possa se colocar e se expressar através dela.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998a), os momentos de jogos e brincadeiras devem se constituir em atividades permanentes nas quais as crianças poderão estar em contato com diversos temas entre eles com a linguagem escrita.

É através do brincar que a criança tem a possibilidade de experimentar novas formas de ação, exercitá-las, ser criativa, imaginar situações e reproduzir momentos e interações importantes de sua vida. Baptista (2010, p. 5) defende a ideia que “a prática pedagógica destinada à criança deve se sustentar na noção de que elas são sujeitos que produzem cultura.” Segundo a autora, a brincadeira é uma forma privilegiada da criança se manifestar e produzir cultura.

Como destacam as DCNEIs, através das brincadeiras as crianças estabelecem relações sociais com as outras crianças e com os professores.

Baptista (2010, p. 6) nos lembra que “além dessa influência socializadora da brincadeira, sua importância nos remete à interação da criança com o mundo.” Segundo a autora a partir desse desejo de interagir com o mundo, a criança observa crianças de outras faixas etárias e ou adultos e constrói suas próprias possibilidades. Adquirindo assim, por meio das brincadeiras, autonomia.

Afirma-nos ainda, que “ao brincar, a criança experimenta uma ação que está um nível acima da sua idade cronológica, da sua conduta diária, extrapolando suas possibilidades imediatas.” Daí a importância de possibilitarmos a brincadeira entre crianças.

Como afirma o RCNEI:

“pelo seu caráter coletivo, os jogos e as brincadeiras permitem que o grupo se estruture, que as crianças estabeleçam relações ricas de troca, aprendam a esperar sua vez, acostumem-se a lidar com regras, conscientizando-se que podem ganhar ou perder. (BRASIL, 1998a, p. 235)

Desta forma, compreende-se que através da brincadeira as crianças de três anos – que são os sujeitos deste estudo – podem adquirir inúmeras aprendizagens, destacando o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil.

## 5 CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO

A construção desta pesquisa está relacionada com a produção de aprendizagens e conhecimentos da linguagem escrita através do brincar, tendo como ponto de partida o conhecimento das crianças sobre brinquedos e brincadeiras.

Este trabalho buscou analisar as práticas possíveis para que a professora possa inserir as crianças de 3 anos na cultura escrita, no cotidiano escolar da Educação Infantil, estimulando a curiosidade, a postura investigativa da criança, possibilitando o estabelecimento de relações do conhecimento da linguagem escrita que já adquiriram na sociedade com a escolar, partindo do interesse das crianças, através do brincar.

Segundo Marconi e Lakatos (1996) o ponto de partida de um pesquisador é a observação, e tal etapa o obriga a ter contato direto com a realidade pesquisada.

Diante disso, as observações consistiram na primeira etapa desta pesquisa, nas quais foram realizadas em uma turma de crianças de três anos, do 2º ciclo da educação infantil, sendo a pesquisadora a própria educadora da turma, o local da pesquisa, foi a sala de aula e outros espaços da escola.

Posteriormente às observações, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a respeito do tema proposto para maiores esclarecimentos sobre o assunto em questão.

Dessa forma, foram utilizados recursos como: registros escritos, registros fotográficos, análise do PPP da escola e, também um levantamento bibliográfico sobre o tema para apoiar o plano de ação.

Na etapa seguinte foi elaborado um projeto de ação interventivo, construído com a participação da turma investigada, bem como sua aplicação. Para isso, foram utilizadas atividades lúdicas e divertidas que envolveram brincadeiras e confecção de brinquedos, sendo que esse plano de ação foi elaborado relacionando-se ao projeto institucional.

## 5.1 Apresentação e análise dos dados coletados

Apresento e discuto os resultados obtidos durante a coleta de dados, visando a ter alcançado os objetivos específicos formulados na introdução desta pesquisa: Identificar o envolvimento das crianças de três anos com a linguagem escrita; analisar as atividades que poderão ser propostas às crianças; proporcionar atividades de linguagem escrita que se relacionem com a Proposta Pedagógica da escola. Segundo Santos:

A coleta de dados é a geradora de conhecimentos para o cientista. É de fato a busca de matéria-prima (dados, informações, ideias alheias) que, confrontada com cada um dos objetivos planejados, gera inevitavelmente ideias, que comporão o texto pensado do pesquisador. (SANTOS, 2002, p. 161)

Nesse sentido, descrevo como vivenciei o contato das crianças de três anos da turma do Cata-vento, da Escola Municipal Maria Sales Ferreira, com a linguagem escrita aliada ao brincar. Ao iniciar a pesquisa, fiz um levantamento junto com as crianças sobre o contato que elas tinham com as letras, palavras e com os brinquedos e brincadeiras. Esse levantamento aconteceu no mês de agosto de 2014, através de rodas de conversas, registro em cartazes, fichas dos nomes das crianças, acesso a livros de histórias (relacionados ao tema: Brinquedos e brincadeiras).

Os dados obtidos através dessas conversas apontaram que algumas crianças tinham dificuldades de identificar letras e a maioria não conhecia muitas brincadeiras. Além disso, a maioria das crianças só conhecia brinquedos industrializados. Afinal, as crianças já nascem em um mundo onde os recursos tecnológicos já existiam e são assimilados como parte do seu cotidiano.

Ao observar as crianças percebi que elas estão sempre curiosas a conhecerem e aprenderem coisas novas. Nesse sentido, a educação infantil não deve fugir da realidade dessas crianças. A escola deve cumprir seu papel pensando nos estudos de Vigotsky (1989) que apontam para o contexto social como sendo de grande relevância no desenvolvimento infantil, sobretudo com as atividades que envolvem os jogos e as brincadeiras.

Pensando que a escola pode ser esse lugar divertido, no qual o sujeito tem acesso a vários recursos e linguagens imprescindíveis para se

tornar um cidadão letrado, é que no próximo capítulo apresento o plano de ação desenvolvido.

## 6 APRESENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO

Na Escola Municipal “Maria Sales Ferreira”, acreditamos num trabalho com projetos e atividades significativas, que partem do conhecimento e interesse das crianças, dando ao ato de aprender um sentido. De acordo com o PPP da escola, a importância de se trabalhar com esta metodologia, que envolve diferentes conteúdos, cuja escolha e elaboração são compartilhadas com as crianças, é a possibilidade de uma aprendizagem significativa para as crianças. Sendo que o fundamental é que elas sejam instigadas em sua curiosidade e em seu desejo de aprender e que perguntem, explorem e argumentem.

Todo ano, na escola, é escolhido, pelas professoras, coordenadoras e direção, por meio de votação, um tema para o projeto institucional. Em 2014 foi escolhido o tema “Crianças do Brasil”. Como afirma a diretora da instituição, Eliana Avelar, em sua fala sobre a importância de se trabalhar com o projeto institucional, “O projeto institucional permite compartilhar com o coletivo as experiências e reflexões, respeitando as especificidades das idades, a cultura, ações, a socialização, considerando o processo que está sendo desenvolvido pelas turmas”.

Assim, o meu plano de ação foi realizado tendo como ponto de partida o projeto institucional: “Brinquedos e brincadeiras no Brasil”.

Para melhor estruturação e organização, o projeto foi dividido em etapas:

I- Brinquedos e brincadeiras que cada criança conhece:

Nesta etapa inicial, na roda de conversa, foi construído um painel com o nome dos brinquedos e brincadeiras conhecidas pelas crianças. A professora foi a escriba, registrando os nomes dos brinquedos e brincadeiras e as crianças, no coletivo, fizeram o registro por meio de desenhos.

Em seguida, cada criança escolheu seu brinquedo e ou brincadeira preferida e fez o registro por meio de desenho.

Em seguida, confeccionamos fichas com os nomes dos brinquedos e brincadeiras escolhidas. Por meio delas as crianças puderam fazer grandes descobertas, como: Qual brinquedo e ou brincadeira começa com a letra do seu nome?

E qual termina igual ao seu nome?

Tem algum brinquedo e brincadeira que começam com a mesma letra?

Na roda de conversa registramos as descobertas em um cartaz, tendo a professora como escriba.

## II- Resgate de brinquedos e brincadeiras:

Nesta etapa, as crianças levaram um “Para casa” para sondar com os familiares o que eles sabiam sobre o tema. Resgatando os brinquedos e brincadeiras que os pais e ou responsáveis brincavam na infância, solicitando a eles que construíssem juntamente com a criança um brinquedo que eles costumavam brincar e registrassem como ocorreu a construção. Na roda de conversa, cada criança falou sobre a pesquisa realizada em casa expondo suas descobertas e o brinquedo confeccionado. Em seguida, a professora fez a leitura das informações registradas pelos adultos.

Afixamos os “Para Casas” em um cartaz e os brinquedos, após as crianças brincarem, foram guardados para serem expostos na culminância do projeto.

## III- Confecção do Almanaque de brinquedos e brincadeiras:

Foi montado com a turma o almanaque, no qual a partir da escolha das crianças, foi selecionada uma brincadeira das demais regiões brasileiras (escolhidas após assistirem ao vídeo) e algumas da nossa região e brinquedos.

A cada aula, uma brincadeira e/ou um brinquedo foi apresentado através de um desenho, cartaz ilustrado e ou o próprio brinquedo confeccionado, dentre os que foram pesquisados. A professora serviu de escriba, fazendo a escrita do nome da brincadeira e ou brinquedo. Foi anexado um pequeno texto explicativo informando como se faz e como se brinca e uma ou mais crianças foram convidadas a fazerem o registro no almanaque por

meio de desenhos, de maneira que todas as crianças da turma foram contempladas.

No decorrer do projeto foi apresentado às crianças livros, revistas, sites e alguns materiais (folders, cartazes, capas de CDs de brincadeiras cantadas) sobre brincadeiras.

Nos dias das aulas de informática, assistimos aos vídeos: As brincadeiras das regiões do Brasil. Cada semana assistimos ao vídeo de uma região brasileira, onde aprendemos as regras das brincadeiras, escutamos as músicas, nos possibilitando assim experimentá-las. As crianças conheceram novas brincadeiras e diferentes maneiras de brincá-las.

#### IV- Confecção de brinquedos:

A partir dos brinquedos listados, foi escolhido pelas crianças um brinquedo para ser confeccionado por semana.

##### Observações:

No decorrer do projeto nos deslocamos para fora da sala onde executamos as brincadeiras, ali relembramos as regras e as colocamos em prática.

V- O projeto “Brinquedos e brincadeiras no Brasil”, nos possibilitou abordar:

- História envolvendo brinquedos e brincadeiras;
- Músicas, poesias e parlendas sobre os brinquedos;
- Construção de brinquedos;
- Praticar as brincadeiras;
- Assistir vídeos sobre os brinquedos e brincadeiras

que as crianças brincam em cada região do Brasil.

A culminância do projeto aconteceu na Mostra Cultural, onde tivemos a oportunidade de expor aos familiares e toda a comunidade, os materiais de registro do projeto, os brinquedos e o almanaque confeccionado pelas crianças e as fotos tiradas durante o processo de realização do projeto.

## 6.1 A intervenção

No primeiro momento fizemos uma roda de conversa para a apresentação do trabalho que seria aplicado com as crianças daquela turma. Nos dias seguintes e na mesma semana, em várias rodas de conversas realizadas ao longo da semana, descobri que muitas crianças conheciam poucas brincadeiras e que a maioria delas conheciam somente brinquedos industrializados. Durante as conversas, as crianças disseram com o que e com quem costumavam brincar quando não estavam na escola. Veja alguns trechos dessa conversa:

*A gente brinca de boneca. (CRIANÇA 1).*

*Eu brinco com meu irmão de carrinho. (CRIANÇA 2).*

*Só fico jogando joguinho no tablet. (CRIANÇA 3).*

*Brinco sozinha com minhas bonecas. (CRIANÇA 4).*

*Eu jogo videogame com meu irmão e meu pai. (CRIANÇA 5).*

*Ah, professora fico o dia todo com meus colegas e meus irmãos jogando bola na rua. (CRIANÇA 6).*

*Fico brincando com meus brinquedos e com minha irmãzinha, mas tem hora que ela atrapalha tudo. (CRIANÇA 7).*

*Gosto de brincar de salão de beleza, passar batom, esmalte e arrumar o cabelo, para ficar bonita igual a minha mãe. (CRIANÇA 8).*

*Gosto muito de assistir desenho na televisão. (CRIANÇA 9).*

*Jogo videogame com meu pai até tarde. (CRIANÇA 10).<sup>4</sup>*

Observando e analisando as falas das crianças, percebeu-se a diversidade das experiências das crianças com diferentes brinquedos/brincadeiras e modos de brincar. Na atualidade existem diferentes modos de ser criança:

\* A criança que brinca dentro de casa - que com os avanços da modernidade, está inserida no mundo tecnológico, se diverte com tablet, computador, videogame e televisão, assistindo desenhos em canais fechados e ou DVD;

---

<sup>4</sup> Sempre que for relatar as falas das crianças, usarei essa fonte para diferenciar de outras partes do texto.

\* A criança que brinca na rua – a criança que ainda curte aquela infância gostosa de correria e alegria que quase não se vê, brinca de jogar bola, soltar pipa entre outras coisas.

\* As crianças que brincam sozinhas e as que brincam em grupos.

Sendo assim, as crianças têm várias maneiras de viver sua infância e quando chegam à escola tem que aprender a conviver com os colegas e suas especificidades.

Na roda de conversa, falamos de brincadeiras antigas e atuais, brincadeiras de ruas, dos pais, dos avós e listamos as brincadeiras citadas em um grande cartaz, tendo a professora como escriba, sendo que na frente da escrita do nome dos brinquedos e brincadeiras as crianças faziam o registro através de desenho.

Segundo o RCNEI quando a professora assume o papel de escriba “as crianças aprendem a produzir textos antes mesmo de saber grafá-los de maneira convencional.” (BRASIL, 1998a p. 128). Sendo que, mesmo as crianças não possuindo a habilidade para escrever de maneira autônoma, podem fazer uso da ajuda da professora como uma parceira mais experiente.

Após, cada criança fez a escolha de seu brinquedo e ou brincadeira preferida e fez o registro por meio de desenho.



FIGURA 2: As crianças realizando seus registros

Fonte: Imagens da pesquisadora

Em seguida, confeccionamos fichas com os nomes dos brinquedos e brincadeiras escolhidas. Por meio delas as crianças puderam fazer grandes descobertas, como: Qual brinquedo e ou brincadeira começa

com a letra do seu nome?; E qual termina igual ao seu nome?; Tem algum brinquedo e brincadeira que começam com a mesma letra?

De acordo com o RCNEI, as crianças “começam a aprender (sobre a escrita) a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações... A partir desse intenso contato, as crianças começam a elaborar hipóteses sobre a escrita.” (BRASIL, 1998a p. 122).

Na roda de conversa registramos as descobertas em um cartaz, tendo a professora como escriba. Neste momento, várias crianças conseguiram perceber que havíamos registrado mais nomes de brinquedos e brincadeiras com a letra C. As crianças disseram:

*Com a letra do Cauan tem muito e com a minha letra não.* (CRIANÇA 1).

*Com a letra do kevyn não tem nada.* (CRIANÇA 2).

*Olha professora, achei um com a minha letra.* (CRIANÇA 3).

*Tem com a letra da minha mãe.* (CRIANÇA 4).

*A letra da minha irmã tá aqui no meio, professora.* (CRIANÇA 5).

Este fato é confirmado no RCNEI, “As crianças elaboram uma série de ideias e hipóteses provisórias antes de compreender o sistema escrito em toda sua complexidade.” (BRASIL, 1998a, p. 128).

A importância de conversarmos e analisarmos o nome das brincadeiras na roda de conversa, é que neste momento “a professora está no mesmo nível que as crianças e junto com elas. Sua postura corporal aberta revela disponibilidade para interagir com o grupo, o que representa uma forma de comunicação facilitadora.” (BRASIL, 2012, p. 12).

No final dessa semana, foi enviada para casa uma pesquisa para ser realizada com as famílias, através de “Para casa”, resgatando os brinquedos e brincadeiras que os pais e ou responsáveis brincavam na infância, solicitando a eles que construíssem juntamente com a criança um brinquedo que ele costumava brincar e registrassem como ocorreu a construção.

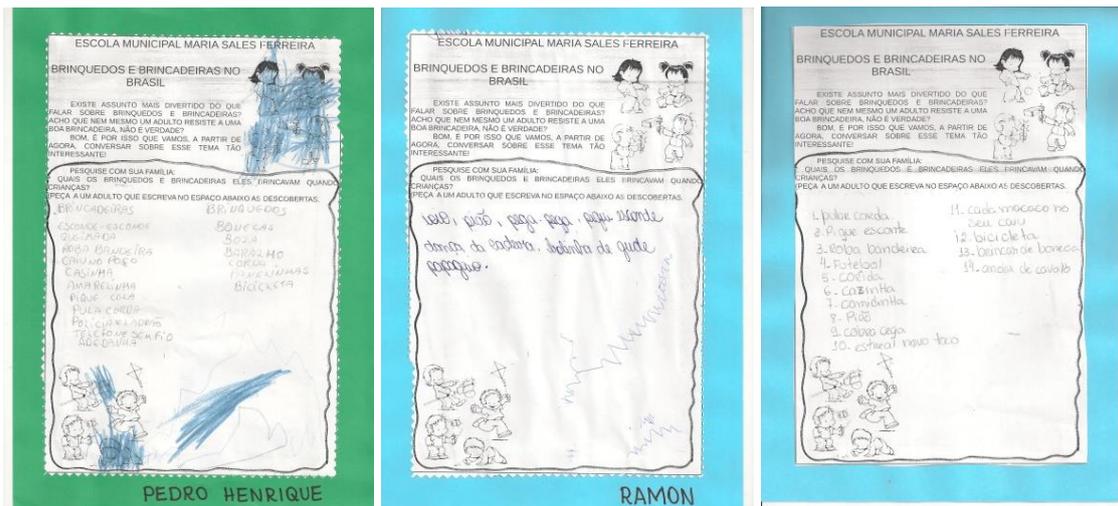


FIGURA 3: Imagens do Para Casa realizado pelos familiares das crianças.

Fonte: Imagens da pesquisadora

Na semana seguinte, as crianças trouxeram as pesquisas e na roda de conversa, cada criança falou sobre a pesquisa realizada em casa expondo suas descobertas e o brinquedo confeccionado. Em seguida, a professora fez a leitura das informações registradas pelos adultos, afixamos as pesquisas em um cartaz e, após, as crianças brincaram com os brinquedos confeccionados em casa, os guardamos para brincarem em outros dias e também para serem expostos na Mostra Cultural.

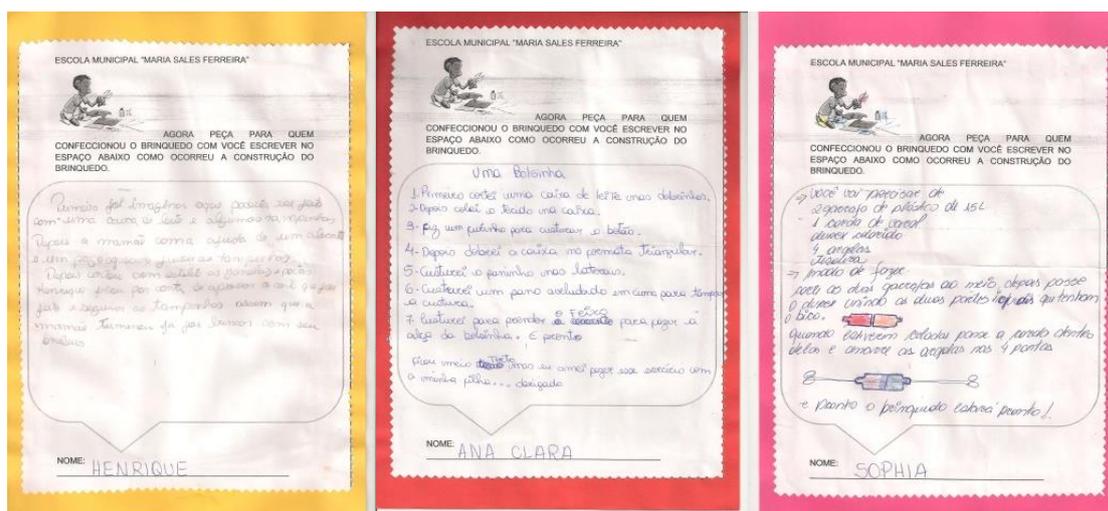


FIGURA 4: Imagens dos relatos sobre como foi a confecção do brinquedo.

Fonte: Imagens da pesquisadora

A importância deste procedimento pode ser comprovada no RCNEI (BRASIL, 1998a, p. 141):

A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura.

Nos dias das aulas de informática, que acontecia uma vez na semana, assistimos aos vídeos: As brincadeiras das regiões do Brasil. Cada semana assistíamos ao vídeo de uma região brasileira, onde aprendemos as regras das brincadeiras, escutamos as músicas, nos possibilitando assim experimentá-las. Quando voltamos para a sala conversamos sobre as brincadeiras da região assistida naquele dia e escolhemos, através de votação uma brincadeira que realizamos fora da sala e depois fizemos o registro no Almanaque de brinquedos e brincadeiras.

As crianças conheceram novas brincadeiras e diferentes maneiras de brincar-las. Isto aconteceu durante cinco semanas, para que pudéssemos conhecer todas as regiões do Brasil. Sendo que da nossa região a Sudeste, foram realizadas várias brincadeiras e vários brinquedos foram confeccionados com as crianças e feitos os devidos registros no almanaque.

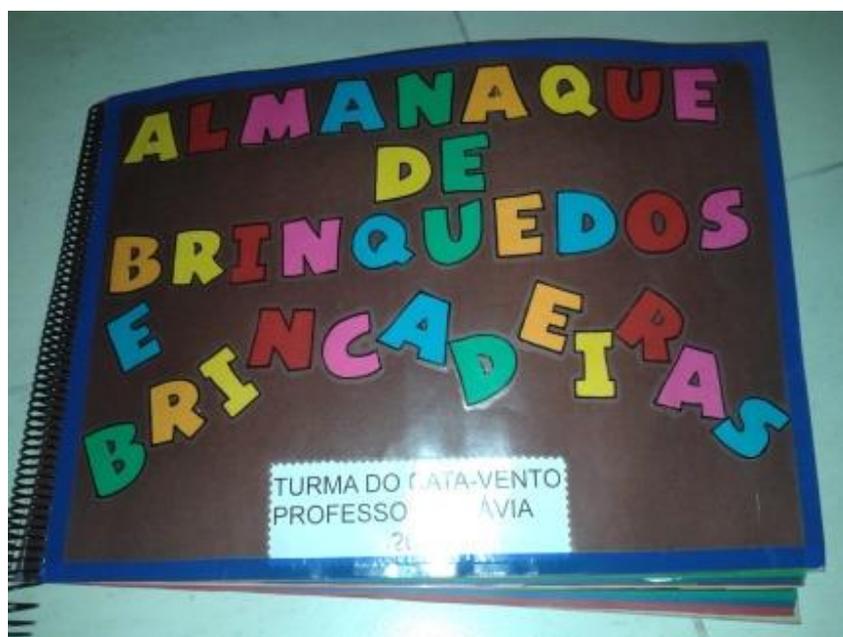




FIGURA 5: Imagens do Almanaque de Brinquedos e Brincadeiras  
 Fonte: Imagens da pesquisadora

Às vezes durante a execução da brincadeira era necessário parar a mesma para retomarmos as regras, pois as mesmas eram esquecidas ou confundidas com brincadeiras parecidas. Um exemplo desta situação foi quando estávamos realizando a brincadeira “Caiu na rede é peixe”, que é uma brincadeira de pega-pega, mas o pegador quando pega uma criança esta passa a ficar de mão dada com ele, formando uma corrente para tentar pegar o restante das crianças. Às vezes, elas esqueciam de ficar de mãos dadas e saíam correndo para pegar o colega, foi necessário parar a brincadeira e lembrar as regras da mesma e que ela era um pouco diferente da que

conhecíamos. Mas conseguimos realizar a brincadeira com muitas risadas e a alegria estampada nos rostos das crianças.



FIGURA 6: Imagem da brincadeira Caiu na rede é peixe  
Fonte: Imagens da pesquisadora

Ao final, elas ficaram encantadas com a quantidade de brincadeiras que nunca ouviram falar e a existência de uma mesma brincadeira com nomes diferentes, diferenciando apenas a região do estado. Como por exemplo, a brincadeira “Galinha, pintinho e raposa”, da região Centro-oeste, aqui conhecemos pelo nome de “Mamãe galinha”; a brincadeira “Amarelinha”, conhecida na nossa região por este nome, em outras regiões também é conhecida pelo nome de “Amarelinha de caco”, “Academia” e “Macaca”; dentre outras.

A cada aula, uma brincadeira e/ou um brinquedo foi apresentado através de um desenho, cartaz ilustrado e ou o próprio brinquedo confeccionado, dentre os que foram pesquisados. Realizamos as brincadeiras, muitas vezes fora de sala, fizemos o registro da realização da mesma através de fotos e quando retornávamos para sala fazíamos o registro no Almanaque.



FIGURA 7: Imagens das brincadeiras “Corre-cotia”; “Coelhinho sai da toca”; “Corrida da colher” e “Cabo-de-guerra”.

Fonte: Imagens da pesquisadora

A primeira etapa era escrever o nome da brincadeira e/ou brinquedo no quadro para que todos pudessem visualizar as letras da mesma. A escrita era coletiva e as crianças levantavam hipóteses de como poderiam formar a palavra, dessa forma fiz várias intervenções auxiliando na reflexão e compreensão do processo de formação das palavras. Como afirma Baptista, (2010, p.10), “a atuação da professora é, pois, fundamental para assegurar informações, incitar a curiosidade e o desejo de conhecer, levar a criança a formular suas hipóteses.”



FIGURA 8: Brincando de Amarelinha

Fonte: Imagens da pesquisadora

Depois da escrita, contávamos as letras e relacionávamos a primeira letra da palavra a outros objetos, por exemplo: A brincadeira amarelinha começa com a letra A qual outra palavra também começa com essa letra?

Falas das crianças:

*É do nome da Ana Clara. (CRIANÇA 1).*

*Do meu também, professora, e da Alinna também. (CRIANÇA 2).*

*O da minha mãe é assim, ela chama Aline. (CRIANÇA 3).*

*Eu já vi esse no iogurte. (CRIANÇA 4).*

Com isso outras crianças iam falando e levantando suas hipóteses de onde tinham visto e/ou conheciam a letra A. Algumas recorriam ao cartaz com os nomes das brincadeiras e apontavam lá, descobrindo que AVIÃOZINHO também começa com A.

Em seguida, a palavra da brincadeira e/ou brinquedo era afixada em uma das páginas do almanaque. Nessa página colocamos um pequeno texto explicativo informando como se faz e como se brinca e uma ou mais crianças foram convidadas a fazerem o registro no almanaque por meio de desenhos, de maneira que todas as crianças da turma foram contempladas.



FIGURA 9: As crianças fazendo o registro no Almanaque

Fonte: Imagens da pesquisadora

No decorrer do projeto de intervenção foi apresentado às crianças livros, revistas, sites e alguns materiais (folders, cartazes, capas de CDs de brincadeiras cantadas) sobre brincadeiras e brinquedos. Pois segundo Baptista (2010, p.97) “quanto mais a criança ver, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais dispor de elementos reais, mais ampla será sua atividade criadora.”

Na apreciação de figuras de crianças brincando com brinquedos ou realizando algumas brincadeiras, as crianças fizeram as seguintes observações:

*As crianças tão brincando com piuí. (CRIANÇA 1).*

*Não é piuí é trenzinho. (CRIANÇA 2).*

*Tem cavalinho também. (CRIANÇA 3).*

*É um trenzinho de brinquedo. (CRIANÇA 4).*

*Eu tenho um carrinho igual esse. (CRIANÇA 5).*

*Tem estrelinha também. (CRIANÇA 6).*

*Olha! A menina tá brincando de boneca. (CRIANÇA 7).*

*Os meninos tão brincando de futebol. (CRIANÇA 8).*

*Aqui todo mundo brinca de roda. (CRIANÇA 9).*

Durante este trabalho, aconteceu contação de histórias, em vários dias. Procurava escolher livros relacionados a brinquedos e brincadeiras, como: Tudo pode ser brinquedo de Angela Leite de Souza; Saco de brinquedos de Carlos Urbim; Brinquedos de André Neves; entre outros.

Na leitura do livro, Saco de brinquedos de Carlos Urbim, o qual se trata de um livro de poemas, as crianças despertaram o interesse pelo

poema Saco de Brinquedos. Durante a conversa que tivemos após a leitura do livro, algumas crianças disseram que podíamos também fazer um saco para guardar os nossos brinquedos, eu dei a sugestão de que além de fazer o saco de brinquedos podíamos também aprender o poema para apresentarmos na rodona<sup>5</sup>. As crianças toparam, assim, primeiro fizemos o registro do poema em um cartaz, tendo a professora como escriba e em seguida elas ilustraram o poema.

Nos dias seguintes fazíamos a leitura do poema no cartaz, as crianças iam lendo e eu, a professora, apontando. Passado alguns dias, algumas crianças demonstraram o interesse em fazer a leitura no cartaz. Ela mesma lia e passava o dedinho.

A apresentação foi uma graça, confeccionamos um saco de TNT e colocamos dentro dele alguns brinquedos que já havíamos confeccionado. As crianças recitaram o poema e apresentaram os brinquedos para os colegas.



FIGURA 10: Imagem do livro Saco de Brinquedos

Fonte: [pt.slideshare.net/marisaseara/saco-de-brinquedos-poemas](http://pt.slideshare.net/marisaseara/saco-de-brinquedos-poemas)

---

<sup>5</sup> Rodona é uma atividade coletiva diária, que acontece no início do horário, no teatro de arena, é um momento de socialização das crianças com todas as turmas.

A importância de trabalhar poemas é confirmada por Leal e Silva (2011, p.69):

Por serem curtos, tais textos são facilmente memorizados, o que pode permitir que a criança “leia sem saber ler”, por meio do ajuste do texto oral, que conhece de memória, ao texto escrito. Esta situação pode favorecer a compreensão de que o que a escrita “nota” no papel são os segmentos sonoros das palavras, e não os significados a elas associados.

Vimos também uma foto de uma tela do artista plástico Ivan Cruz, “Crianças na praça”, onde as crianças foram identificando as brincadeiras, como:

*Aqui elas estão pulando corda. (CRIANÇA 1).*

*Brincando com o cata-vento professora, igual a gente. (CRIANÇA 2).*

*Olha! Amarelinha. (CRIANÇA 3).*

*Os meninos estão soltando pipa. (CRIANÇA 4).*

*Brincando de patinete. (CRIANÇA 5).*

*Esse tá andando de pé de lata. (CRIANÇA 6).*

*Brincando de roda! (CRIANÇA 7).*

*Olha professora! Eles estão colocando o barquinho na água, igual a gente fez. (CRIANÇA 8).*



FIGURA 11: Imagem da tela de Ivan Cruz. Crianças na praça foi o primeiro quadro da série Brincadeiras de Criança.

Fonte: [http://papjerimum.blogspot.com.br/2012/10/o-artista-plastico-carioca-ivan-cruz\\_12.html](http://papjerimum.blogspot.com.br/2012/10/o-artista-plastico-carioca-ivan-cruz_12.html)

E fomos juntos identificando as outras brincadeiras que elas ainda não conheciam. As crianças ficaram bem eufóricas e felizes em ver as brincadeiras retratadas de maneira diferentes. Segundo o RCNEI (BRASIL 1998a, p. 91), “É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece.”

Em seguida a apreciação da tela, cada criança escolheu uma das brincadeiras da tela para fazer o registro. Elas demonstravam prazer e alegria em fazer o desenho, após os mesmos foram afixados na porta da sala para que os familiares pudessem apreciar.

A cada semana, a partir dos brinquedos listados, foi escolhido pelas crianças um brinquedo para ser confeccionado. Elas ficavam empolgadíssimas com este dia e se divertiam bastante. Elas também demonstravam muito interesse em fazer o registro e sempre faziam novas descobertas, como: A letra que começava o nome do brinquedo; qual criança tinha o nome que começava com aquela letra; e até conseguiam relacionar com o nome de outros objetos que conheciam.



FIGURA 12: Confeção do brinquedo “Caixotinho” e das crianças brincando com o mesmo.

Fonte: Imagens da pesquisadora

Essa atividade acontecia assim, primeiro fazíamos uma roda de conversa e a professora falava às crianças o nome do brinquedo que seria confeccionado naquele dia, apresentava o brinquedo pronto, escreviam o nome do brinquedo em uma ficha, sendo a professora a escriba, as crianças iam levantando hipóteses a respeito da escrita e com o

auxílio da professora era escrito o nome do brinquedo. Após a escrita, a professora lia um texto onde explicava o modo de fazer o brinquedo e em seguida confeccionava o brinquedo com a ajuda das crianças para cada uma delas. Algumas tinham paciência de esperar a sua vez, outras ficavam agitadas, mas no final da confecção dos brinquedos íamos todos brincar em uma área livre do lado de fora da sala. Neste momento era uma farra só e muita alegria.

Como afirmam as autoras Brandão e Leal (2011, p. 23), “... na Educação Infantil precisamos aproximar as crianças da leitura e da escrita em um contexto funcional e significativo para elas...”

E assim, o tempo foi passando sem que pudéssemos perceber e chegou o dia da Mostra Cultural, que seria a culminância do projeto. Mas, diante de tanta empolgação e interesse das crianças continuamos o projeto até o final do ano.

Ao final do semestre, foram tantos aprendizados, tantas descobertas e experiências compartilhadas e um grande prazer de construir nossos próprios brinquedos. Assim, foi entregue para cada criança um saco cheio de brinquedos, os brinquedos confeccionados por eles, com a ajuda da professora e os confeccionados pela família com a ajuda das crianças. Quanta alegria, quanto prazer e quanto aprendizado.

Foi muito divertido!

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de percorrido um longo processo de trabalho e investigação retorno à pergunta inicial e à questão motivadora desta pesquisa: Que intervenções podem ser feitas pela professora da turma de 3 anos da Escola Municipal Maria Sales Ferreira, para promover inserção da criança na cultura escrita?

Durante meses de trabalho foram se fixando possibilidades e se firmando expectativas, que ao final do projeto “Brinquedos e brincadeiras no Brasil”, foram consideradas essenciais para a promoção da inserção das crianças da turma de três anos na cultura escrita. As crianças, além de despertarem para o processo de aprendizagem da escrita, seguiram encantadas com a quantidade de brincadeiras que não conheciam e que passaram a fazer parte do seu lazer e dos brinquedos que aprenderam a confeccionar e brincar com eles.

As crianças se divertiram muito com esse projeto. Ao mesmo tempo em que estávamos brincando conseguimos despertar a curiosidade das mesmas. As crianças foram estimuladas a todo momento a fazer perguntas, fazer comparações e levantar hipótese sobre a linguagem escrita. Para as crianças foi uma grande brincadeira, mas não foi somente um brincar só por brincar, foi um brincar direcionado à linguagem escrita onde elas puderam fazer várias descobertas. Durante o projeto pude perceber como é necessário abrir espaço para as ideias das crianças.

No início do projeto, os dados obtidos através das conversas e atividades realizadas apontavam que alguns alunos ainda tinham dificuldade em identificar letras e que a maioria não conhecia muitas brincadeiras e brinquedos confeccionados com materiais alternativos. Sendo assim, a partir deste diagnóstico inicial pode-se traçar o caminho que deveria ser percorrido.

Dessa forma, pode-se concluir, a partir deste estudo, que a escola pode sim ser um lugar divertido, mas no qual o sujeito também tem acesso a vários recursos e linguagens imprescindíveis para se tornar um cidadão letrado e alfabetizado. Nesse sentido, cabe ressaltar que o projeto “Brinquedos e brincadeiras no Brasil”, foi mais um instrumento capaz de

promover o processo de promoção da inserção das crianças da turma de três anos na cultura escrita, tornando mais prazeroso o processo de ensinar e de aprender.

As atividades do projeto de Intervenção nos mostraram que com atividades simples do dia-a-dia é possível se trabalhar a linguagem escrita com as crianças de três anos. O professor não tem que ter tudo pronto e sim possibilitar a descoberta das crianças. É preciso ter consciência disso. A prática quando é refletida é vista principalmente como um espaço de construção de conhecimento sendo uma das principais necessidades a serem consideradas no processo formativo do professor, seja inicial ou contínua.

## 8 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento – conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BAPTISTA, Mônica C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. **Trabalho apresentado no I Seminário Nacional Currículo em Movimento: Perspectivas atuais.**, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.pbh?option=comcontente&view=article&=16110&1temid=936>

Acesso em 18/04/2015.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa?. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BELO HORIZONTE. Secretaria da Educação. **Proposições Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas com a PBH**. SMED: Belo Horizonte, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em 12/04/2015.

BRASIL, LDBEN - **LEI DE DIRETRIZES E BASES EDUCAÇÃO NACIONAL**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil** Volume 1: Introdução. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1998b.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil/** Volume 3: Conhecimento de mundo. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1998a.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil/** Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brincadeira e interações nas diretrizes curriculares para a educação Infantil: manual de orientação pedagógica: módulo 1** / Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (org.). **Educação Infantil – pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

EMMSF (ESCOLA MUNICIPAL MARIA SALES FERREIRA). Projeto Político Pedagógico (PPP: 2007-2011). Belo Horizonte, [s/d].

FERREIRO, Emilia. **O espaço da leitura e da escrita na educação pré-escolar.** In: \_\_\_\_\_. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GOULART, Cecília M. A. Cultura escrita e escola: Letrar alfabetizando. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1996. 231p.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento.** São Paulo: Unesp, 2004.

SANTOS, Antônio R. dos. **Metodologia Científica: a construção do Conhecimento.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 164p.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Educação Infantil no Brasil : direitos, finalidades e a questão dos profissionais** / Isabel de Oliveira e Silva, Livia Maria Fraga Vieira ; Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, Tânia Margarida Lima Costa, organizadoras. – Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008.

SITE: [www.pbh.gov.br](http://www.pbh.gov.br)

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

VYGOSTIK, Levi S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1984.