

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Dalma Luciene Câmara de Mendonça

**PROJETO APRENDER BRINCANDO:
COMO ENSINAR O FUNCIONAMENTO DO DISCURSO ESCRITO
PARA CRIANÇAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO**

Belo Horizonte

2010

Dalma Luciene Câmara de Mendonça

**PROJETO APRENDER BRINCANDO:
COMO ENSINAR O FUNCIONAMENTO DO DISCURSO ESCRITO
PARA CRIANÇAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Lúcia Fernanda Pinheiro Barros.

Belo Horizonte

2010

Dalma Luciene Câmara de Mendonça

**PROJETO APRENDER BRINCANDO:
COMO ENSINAR O FUNCIONAMENTO DO DISCURSO ESCRITO
PARA CRIANÇAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

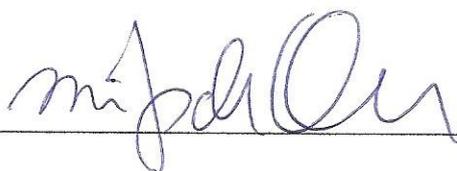
Orientador(a): Lúcia Fernanda Pinheiro Barros

Aprovado em 11 de dezembro de 2010

BANCA EXAMINADORA



Lúcia Fernanda Pinheiro Barros – Faculdade de Letras da UFMG



Miria Gomes de Oliveira – Faculdade de Educação da UFMG

“As crianças adoram aprender e, se dermos chances a elas, aprenderão seja o que for. [...] A escola não precisa se preocupar muito com a aprendizagem: isto as crianças farão por si. Precisa preocupar-se com dar chances às crianças para vivenciarem o que precisam aprender; sentirem que o que fazem é significativo e vale a pena ser feito. Sem esse interesse realmente sentido pelas crianças, as atividades da escola podem não passar de um jogo, de um brinquedo, de uma obrigação, que alguns podem realizar e, outros, inconformados, deixar de lado.” (CAGLIARI, 1998).

RESUMO

A importância atribuída ao trabalho de gêneros textuais com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Belo Horizonte é o principal elemento que objetivou a construção do “Projeto Aprender Brincando: como ensinar o funcionamento do discurso escrito para crianças em fase de alfabetização”. Apresenta como finalidade analisar a apropriação do funcionamento de determinado gênero da esfera cotidiana, “regra de jogo e brincadeiras”, por alunos na fase da alfabetização. No primeiro momento foram contextualizados os campos teóricos que tratam dos seguintes aspectos: oralidade e escrita, discursos orais e escritos, tipologias, gêneros textuais, mais especificamente o gênero trabalhado. Em seguida, são descritos os sujeitos envolvidos no projeto e o desenvolvimento. A realização desse plano de ação se deu através da pedagogia de projetos e a partir de interações entre professora e alunos, de leituras e discussões foram explorados componentes caracterizadores do gênero textual estudado. Além de atividades diretamente ligadas à alfabetização. Os resultados alcançados com a escrita e reescrita do texto, tendo a professora como escriba, demonstraram que, apesar do receio de muitos professores em trabalhar com gêneros textuais em alunos na fase de alfabetização, a riqueza e os avanços na aprendizagem são surpreendentes e recompensam um planejamento sistemático do gênero escolhido visando à linha de trabalho pedagógico simultâneo entre alfabetização e letramento.

Palavras-chave: alfabetização, gênero textual, regra de jogo.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	06
2. OBJETIVOS.....	09
3. REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
4. METODOLOGIA.....	20
4.1. SUJEITOS DA PESQUISA.....	20
4.2. PROJETO APRENDER BRINCANDO.....	21
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
6. REFERÊNCIAS.....	34
7. ANEXOS.....	36

1. INTRODUÇÃO

Este ‘Plano de Ação’ apresentado ao Curso LASEB – Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica da Universidade Federal de Minas Gerais visa relatar a experiência de trabalho numa turma de 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental. A realização do “Projeto Aprender Brincando: como ensinar o funcionamento do discurso escrito para crianças em fase de alfabetização” focou o gênero injuntivo, mais especificamente regra de jogo e brincadeira com as crianças em fase de alfabetização da Escola Municipal Arthur Guimarães da rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

O planejamento e execução do projeto com este gênero textual no espaço escolar é justificado pela presença frequente e a grande utilidade dos textos injuntivos na sociedade atual. Pois, no cotidiano constantemente surgem textos injuntivos ou instrucionais que colaboram para o uso correto de materiais eletrônicos e computadores, para fazer uma comida, jogar qualquer jogo, construir e consertar artefatos, realizar experimentos, ou até mesmo seguir uma dieta.

O trabalho com gêneros textuais, desde a alfabetização, se faz necessário devido à diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente e que as crianças na fase de alfabetização têm contato. A variedade de textos é indispensável para que a criança perceba os diferentes objetivos de um texto escrito e seu uso no dia-a-dia, de acordo com nossas necessidades e oportunidades.

Atualmente, a escola lida de maneira quase idêntica com os textos, ou seja, a escola desconsidera ou considera minimamente as especificidades e as diferentes capacidades que implica a leitura e produção de texto. Com isso, a noção textual presente na escola empobrece o trabalho da leitura e escrita. E ambas contribuem para a compreensão do texto escrito e a aquisição do código linguístico.

A aquisição do sistema alfabético, já que se trata de alunos na fase de alfabetização, deve ocorrer de forma simultânea com o sistema de ensino e funcionamento da língua. Para isso, como sugere os PCN’s - Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o texto deve ser tomado como unidade básica de ensino, contextualizados, favorecendo a construção da competência

linguística do educando. Nos PCN'S, a competência linguística é definida como “a capacidade de produzir discursos orais e escritos adequados às situações em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo”. (1997, p.35). Alertando ainda, que ao tomar o texto como unidade de ensino, o professor não deixará de focar o trabalho com frases, palavras, sílabas e letras. Atividades epilinguísticas e metalinguísticas favorecerão a reflexão do uso, análise do código e a identificação de características de diversos aspectos da língua.

Frade e Silva (2005), no caderno *A Organização do Trabalho da Alfabetização na Escola e na Sala de Aula*, da Coleção Alfabetização e Letramento do Ceale/FaE/UFMG, mencionam que o escritor requer habilidades específicas para que sua produção se torne um texto legível para o leitor e se apresente de maneira integrada. As habilidades mencionadas são: o motivo válido, o processo de geração de ideias, a organização em frases e períodos que façam sentido dentro da estrutura textual, o registro por escrito e a comunicação a alguém.

Para aprender a identificar e a escrever determinado gênero textual é imprescindível que o aprendiz seja posto em contato com o corpus textual desse gênero. Essa interação irá proporcionar a construção sobre as referências de comunicação orais e escritas. É necessário também que o aprendiz tenha contato com conhecimentos do assunto para enriquecer as ideias. Cabe ao professor eliminar as situações artificiais de produção de textos e propiciar à aquisição de conhecimentos necessários e condições adequadas a elaboração da proposta textual.

Com o objetivo de trabalhar a diversidade de gêneros textuais em situações concretas e reais de comunicação com crianças na faixa etária de seis anos de idade, o tema jogos e brincadeiras foi escolhido por exercer um fascínio sobre as crianças. Esse tema favorece a interação, lida com a fantasia e o imaginário das crianças. O tema propicia motivação suficiente aos aprendizes para a produção de textos autênticos em situações reais de uso, alterando até mesmo as decisões curriculares.

Para garantir a segurança, o controle na realização do processo ensino-aprendizagem, o alcance dos objetivos do Plano de Ação, a busca da integralidade e da coerência por se tratar de crianças na faixa etária de seis anos de idade, a educadora adotou a pedagogia de projetos para desenvolvê-lo. O “Projeto Aprender Brincando” foi desenvolvido de forma

interdisciplinar com as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Matemática e Educação Física. Porém, neste trabalho, serão descritas ações que a pesquisadora, que é também a professora referência desta turma leciona: Língua Portuguesa, Arte e Matemática.

Para a apresentação desta proposta foram descritos os objetivos do projeto, seguidos das contribuições de teóricos e pesquisadores a respeito do tema, a descrição dos sujeitos da pesquisa e todo o desenvolvimento do projeto. E por fim, as considerações finais.

2. OBJETIVOS

Antônio Augusto Gomes Batista (2005), no caderno *Capacidades da Alfabetização*, da Coleção Instrumentos da Alfabetização do Ceale/FaE/UFMG, afirma que a alfabetização e o letramento devem ser promovidos simultaneamente. E a escola, pela mediação do professor, deve proporcionar aos alunos o contato direto com diferentes gêneros e suportes escritos, possibilitando-os vivências e conhecimentos. Porém, é necessário valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e favorecer suas deduções e descobertas visando a significação dessas vivências e conhecimentos.

Diante desse pressuposto, o principal objetivo deste estudo é refletir sobre as possibilidades de apropriação das habilidades do discurso escrito através dos textos injuntivos, mais especificamente o gênero regra de jogo. Além de buscar compreender a concepção da turma, do 1º ano do 1º ciclo, sobre a relação oralidade e escrita.

A partir desse objetivo principal, o “Plano de Ação” apresenta como objetivos específicos:

Na disciplina de Língua Portuguesa:

- ✓ Perceber a diferenciação entre texto oral e o texto escrito;
- ✓ Propiciar a inclusão dos alunos em práticas de linguagem, colaborando com a função comunicativa convencionais da leitura e escrita;
- ✓ Possibilitar a compreensão de um gênero e sua estrutura que tem ampla circulação social, além de favorecer no futuro, não muito distante, a identificação do gênero regra de jogo e brincadeiras em meio a diversos gêneros presentes na sociedade;
- ✓ Conhecer, utilizar e valorizar a escrita e sua circulação na sociedade;
- ✓ Desenvolver capacidades específicas da escrita: habilidades cognitivas, raciocínio e habilidade motora.

Na área de arte-educação:

- ✓ Apresentar a obra “jogos Infantis” do artista holandês Pieter Brueghel, dentro da proposta triangular referenciada nos PCNs de Arte: leitura da obra, contextualização e o fazer artístico;

- ✓ Conhecer, mesmo que superficial, sobre o movimento artístico da época em que a obra foi criada;
- ✓ Promover o resgate cultural da importância de brinquedos e brincadeiras infantis, sob o ponto de vista histórico.

Na disciplina de Matemática:

- ✓ Introduzir, construir e explorar dados de gráficos/tabelas;
- ✓ Reconhecer sequência numérica e intervalos entre números;
- ✓ Identificar ordem crescente e decrescente;

Na disciplina de Educação Física:

- ✓ Participar e desenvolver jogos de atenção e improvisação;
- ✓ Descobrir, experimentar, explorar e articular experiências corporais e plásticas;
- ✓ Vivenciar situações a partir de regras previamente estabelecidas individualmente ou coletivamente.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A pergunta que, inicialmente, Costa Val e Barros (2008) fazem no texto “Receitas e regras de jogo: a construção de textos injuntivos por crianças em fase de alfabetização” (2008), para explicar a metodologia realizada para a coleta de dados em suas pesquisas: “Se as crianças não liam nem escreviam, como foi possível ter acesso à concepção de texto escrito?” é, no mínimo, intrigante e objeto de inúmeras dúvidas e desafios para professores alfabetizadores.

Para responder esta pergunta com segurança é preciso, num primeiro momento, refletir e analisar sobre o que pesquisadores e estudiosos do tema dizem sobre a importância do texto na sala de aula. Em seguida analisaremos sobre oralidade e escrita, discursos orais e escritos, tipologias, gêneros textuais e principalmente textos do tipo injuntivo, mais especificamente, do gênero regras de jogo, pois este é o gênero que fundamentou o estudo desta pesquisa.

Bezerra, no artigo “Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos” (2002), ao refletir e comentar sobre o ensino de Português comunga com a exposição trazida pelos PCN’S – Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a visão de Vygotsky, quando acredita que a intencionalidade do trabalho com textos não deveria se restringir apenas a aspectos estruturais e formais, mas deveria ser ampliado aos aspectos comunicativos e interacionais proporcionando maior compreensão do uso da língua em práticas sociais, ou seja, o letramento. Acredita no ensino da língua portuguesa através da diversidade de gêneros textuais

de modo a desenvolver competências lingüísticas, textuais e comunicativas dos alunos, possibilitando-lhes uma convivência mais inclusiva no mundo letrado de hoje (não no sentido de, simplesmente, aceitá-lo, mas principalmente de questioná-lo, de imprimir-lhe mudanças).” (BEZERRA, 2002, p.43).

Prossegue dizendo que o trabalho com análise e produção de textos reflete uma renovação no processo de ensino da nossa língua, embora que insuficientemente praticada. E a confirmação dessa renovação é a presença de textos da imprensa nos materiais didáticos.

Marcuschi (2005), linguista brasileiro, afirma que o trabalho com os gêneros textuais contribuem para a ordenação e estabilização de atividades comunicativas do dia-a-dia, pois

são entidades sócio-discursivas que apresentam alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas. Os gêneros surgem de acordo com as necessidades e atividades sócio-culturais.

Inicialmente, Marcuschi (2001) comenta que a visão dicotômica da oralidade e escrita nas décadas que antecederam a ruptura do construtivismo nos anos 80, foi superada pela concepção de oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto de práticas sociais e culturais. Diz ainda que, Letramento é visto como prática social formalmente ligada a escrita. E esta, por sua vez, se tornou indispensável, pois, é símbolo de educação, desenvolvimento e poder.

A oralidade, segundo Marcuschi (2001), é uma prática social interativa com finalidade comunicativa que se apresentam sob diversas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora, sistematicamente articulados e significativos. A fala é uma forma de produção textual-discursiva na modalidade oral. A escrita, por sua vez, é uma forma de produção textual-discursiva com certas especificidades materiais, caracterizada por sua constituição gráfica, abrangendo escritas alfabética, ideográfica ou iconográfica.

No processo de aprendizagem do discurso escrito, Vygotsky (1984) afirma que

a compreensão da língua escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. (Vygotsky, 1984, p.131).

Portanto, a fala e escrita são processos de organização e funcionalidade da sociedade, são ações sociais e cognitivas de práticas específicas, e, não podendo assim, classificar a superioridade de uma sobre a outra. Costa Val e Barros (2008), como Marcuschi (2005), postulam que a fala e a escrita se realizam e constituem na interlocução humana. As autoras admitem que não se fala como se escreve e nem se escreve como se fala, porque os dois processos, fala e escrita, dependem das condições de produções. Porém, reconhecem as múltiplas possibilidades de aproximação ou mesmo de distanciamento entre gêneros orais e escritos, e entre gêneros de mesma modalidade, considerando as condições de produção e circulação de cada um.

Os gêneros discursivos, segundo Costa Val e Barros (2008), são parte integrante do conhecimento linguístico dos sujeitos. A cada atividade interlocutiva são processados e se

reconstituem, com certa flexibilidade orientam as atividades de produção e interpretação. Recriados a cada processo de interação verbal, os gêneros discursivos, segundo as autoras, são numerosos e sofrem alterações, surgem e desaparecem no processo histórico de comunidades linguísticas.

A discussão sobre tipos de textos e gêneros textuais é recente nas práticas cotidianas dos professores da fase de alfabetização. Bezerra (2002) faz um breve percurso para apresentar as mudanças no ensino da língua portuguesa no Brasil. Do ensino dos manuais de gramática na década de 50 até a pluralidade das variedades linguísticas nos dias atuais, passando pelas transformações das décadas de 60 e 70.

A abertura para as classes populares nas instituições escolares e conseqüentemente o aumento de profissionais da educação, carentes de formação humanística e de conhecimento profundo da língua, citados por Bezerra (2002), foram aspectos que muito contribuíram para essas mudanças. Os avanços dos estudos linguísticos e a valorização da linguagem na teoria da informação, a partir da década de 70, reafirmaram as transformações e mudanças no ensino da língua portuguesa.

A associação do letramento no ensino da língua portuguesa revelou a diversificação e ampliação de textos na sala de aula, valorizando a leitura de temáticas não só atuais e próximos da realidade discente, como também textos formais e funcionais que circulam socialmente. O convívio com textos reais e circulantes no meio social possibilita ao aluno a aquisição da percepção de diferentes características textuais e serão fontes de referência e modelo tão necessário aos alunos.

Marcuschi (2005) faz um breve histórico sobre o aparecimento dos gêneros textuais dividindo em quatro fases: a primeira fase aponta para os povos de cultura essencialmente oral, onde desenvolveram um número limitado de gêneros; a segunda fase, caracterizada pela invenção da escrita alfabética por volta do século VII A.C., onde a multiplicação de gêneros surge com características típicas da escrita; a terceira fase, fase intermediária, a partir do século XV, o surgimento de gêneros textuais é influenciado pelo florescimento da cultura impressa e a industrialização iniciada no século XVIII; a quarta e última fase, caracterizada pelos meios de comunicação e principalmente pela cultura eletrônica, no qual se assiste a uma explosão de novos gêneros textuais e novas formas de comunicação, tanto na oralidade quanto na escrita.

Ou seja, os gêneros textuais se desenvolvem na sociedade de acordo com suas demandas e assumindo funções comunicativas, cognitivas, institucionais. Porém como surgem, podem desaparecer.

Bezerra (2002) menciona estudos, na época ainda no prelo, de Schneuwly e Dolz, que consideram os gêneros textuais como articuladores entre práticas sociais e o ensino da produção de textos orais e escritos no ambiente escolar. Afirma que é necessário mudar o olhar na sala de aula sobre os estudos e ensinamentos sobre o texto. Ampliar para além dos aspectos estruturais e formais dos textos que sempre eram tratados, para os aspectos comunicativos e interacionais (re)construindo conhecimento significativo.

Marcuschi (2005) aponta a importância de entender a distinção entre tipo e gênero textuais para fundamentar o trabalho com a produção e compreensão textual. Apresenta as definições de tipo textual e gênero textual, a partir do pressuposto de que a comunicação verbal só ocorre por algum texto ou algum gênero. O autor comunga com a posição defendida por Bakhtin (1997), Bronckart (1999) e a maioria dos autores que tratam a língua em aspectos discursivos enunciativos.

Essa visão, segundo Marcuschi (2005), considera a língua como atividade social, histórica e cognitiva, além de privilegiar a natureza funcional e interativa, acima dos aspectos formais e estruturais da língua. Nesse contexto teórico, também constitui a realidade sem acentuar a subjetividade, o idealismo ingênuo ou ao realismo externalista. Portanto, a concepção teórica apresentada integra-se ao quadro da hipótese sócio-interativa da língua, onde “os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, 2005, p. 22). E apresenta a definição dos dois termos:

a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os textos *materializados* que encontramos em nossa vida diária e apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. [...] Alguns exemplos de gêneros textuais

seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, [...]*, e assim por diante (grifo do autor). (MARCUSCHI, 2005, p. 22-23).

Marcuschi (2005) define texto como entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual e discurso define como a produção do texto ao se manifestar em alguma instância discursiva, ou seja, o discurso se realiza nos textos. Ou ainda, “os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas”. Marcuschi (2005) cita Robert Beaugrande (1997) que diz que os textos são acontecimentos discursivos para os quais se convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. Esclarece que a definição de cada termo apontada por ele é mais operacional do que formal e completa dizendo que

para a noção de tipo textual predomina a identificação de sequências linguísticas típicas como norteadoras; já para a noção de gênero textual, predominam os critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade, sendo que os domínios discursivos são as grandes esferas da atividade em que circulam. Importante é perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos (MARCUSCHI, 2005, p. 24-25).

Marcuschi (2005) comenta que é comum o equívoco do termo tipo de texto para designar gênero textual em livros didáticos e no nosso dia-a-dia. Acrescenta que em todos os gêneros textuais se realizam tipos textuais e que isto não anula a forma composicional dos gêneros. Declara ainda que, Bakhtin (1997) indicava três características para a definição do gênero: construção composicional, conteúdo temático, e o estilo. E considera os gêneros como resultado convencional de uma dada cultura, o reflexo das estruturas sociais e típicas de cada cultura. Por isso, acredita que a diversidade cultural influencia significativamente as variações de gêneros, e que somente o estudo-intercultural dos gêneros propiciará.

Marcuschi (2005) aponta que os tipos textuais são definidos por seus traços linguísticos predominantes. Um determinado tipo textual é constituído por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto. A habilidade de realizar a união dessas sequências

tipológicas, a “costura ou tessitura das sequências tipológicas como uma armação de base, ou seja, uma malha infra-estrutural do texto” (MARCUSCHI, 2005, p. 27), é o segredo da coesão textual. Logo, os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral, constituída por sequências tipológicas relacionadas entre si. Diz ainda que, quando se nomeia um determinado texto por suas tipologias textuais (narrativo, descritivo ou argumentativo), não se nomeia o gênero, mas o predomínio de um tipo de sequência de base.

Marcuschi (2005) apresenta as bases temáticas textuais e seus traços linguísticos sugeridos por Werlich (1973), que propõe uma matriz de critérios que darão origem aos tipos textuais: a descritiva com a estrutura simples, com verbo estático no presente ou imperfeito, um complemento ou uma indicação circunstancial de lugar; a narrativa apresenta verbo de mudança no passado, uma referência de tempo e lugar, o enunciado é designado como enunciado de ação; a expositiva pode apresentar base textual denominada de exposição sintética ou analítica. A sintética apresenta o processo de composição. Aparece um sujeito, um predicado e um complemento nominal. O enunciado é de identificação de fenômenos. Já analítica, apresenta um processo de decomposição. Além do sujeito, do verbo da família ter, apresenta um complemento que estabelece com o sujeito uma relação parte-todo, um enunciado de ligação de fenômenos. Ambos apresentam sequências explicativas explícitas ou não; A argumentativa apresenta a forma verbal com o verbo ser no presente e um complemento (adjetivo), ou seja, atribuição de qualidade. Predomina uma sequência de contrastivas explícitas; e finalmente a injuntiva que apresenta sequências imperativas e os enunciados como incitadores à ação.

O autor declara que não é difícil analisar um gênero com esses critérios. Porém, no caso do ensino, comenta sobre a dificuldade que existe na organização das sequências tipológicas pelos alunos, já que não podem ser simplesmente justapostas às outras, ou seja, os alunos apresentam dificuldades em realizar as relações entre as sequências. E que os diversos gêneros sequenciam as bases tipológicas diversas.

Já, Kaufman e Rodriguez (1995), designam gênero textual por tipologia, e apresentam um quadro de classificação dos textos por função e trama. A trama abrangendo a narrativa, argumentativa, descritiva ou conversacional. E a função abrangendo as funções informativa, literária, apelativa e expressiva.

Para as autoras a função informativa ou referencial tem o objetivo de informar, fazer conhecer através de uma linguagem real, possível ou imaginado. Conduz o leitor a identificar e caracterizar pessoas, acontecimentos e fatos que constituem o referente. Essa função pode ser encontrada nas notícias de jornal, nos relatos históricos, as monografias, os artigos editoriais, as notas de enciclopédias, as reportagens, as biografias, dentre outras.

A função literária exposta no texto é caracterizada pela intencionalidade estética. A liberdade de criação e a originalidade são associadas aos recursos oferecidos pela língua e o sistema lingüístico para a produção de textos literários. Kaufman e Rodriguez (1995) informam que “o que se diz” cede lugar “ao como se diz”. A função literária convida o leitor a “desvendar o alcance e a significação dos diferentes recursos usados e sua incidência na funcionalidade estética do texto” (1995, p.14), favorecendo a compreensão e o deleite da leitura. Sendo consideradas as lendas, os mitos, o teatro, os poemas, os contos, como algumas das tipologias com função literária.

O texto com função apelativa predominante objetiva a modificação de comportamento do leitor. A intenção é persuadir o leitor a aceitar o que o autor determina. Esta função abrange ordens, fórmulas de cortesia, sutis recursos de sedução para garantir a cumplicidade do leitor com as idéias do autor. Nessa função encontramos a receita, os manuais de instrução e alguns anúncios publicitários que persuadem os consumidores a adquirir os produtos mencionados.

E por último a função expressiva ou emotiva que evidencia a subjetividade do emissor. Palavras carregadas de emoção, afeto e valorações. Kaufman e Rodriguez (1995) completam dizendo que há textos que manifestam a subjetividade do autor, porém por apresentarem uma preocupação maior e ajustarem aos padrões definidos pela estética são classificados como literários e não expressivos. Nessa função incluem as cartas fraternas, declarações de amor, diários íntimos, dentre outros.

Estabelecido o critério da função predominante para classificar os textos, Kaufman e Rodriguez (1995) dizem que o uso apenas deste critério reduz a classificação das tipologias a uma perspectiva teórica, dificultando a identificação, a caracterização predominante e apresentando-se pouco operacional para melhorar e aprimorar a competência comunicativa e lingüística pretendida com o trabalho de textos na sala de aula.

Segundo Kaufman e Rodriguez (1995), a forma e o modo de apresentar os conteúdos no texto irão permitir ao leitor distinguir e identificar os diferentes tipos de texto. Informam ainda que a palavra texto é derivado do latim *textum*, tecido, tela, trama, entrelaçamento. Daí as autoras apóiam em critérios como entrelaçar os fios, tramá-los, tecê-los para estruturar recursos lingüísticos no interior do texto. A essa estruturação no texto, as autoras denominam de trama, outro critério utilizado para apresentar a seleção de textos e suas tipologias.

Kaufman e Rodriguez (1995) consideram o texto como unidades comunicativas e informam que só é possível categorizar os textos a partir das diferentes intenções manifestadas pelo emissor presente nos textos. Dizem também que os textos são construídos a partir do relacionamento das funções da linguagem. E que os textos “sempre manifestam todas as funções, mas privilegiam uma; por isso, falamos em função predominante” (1995, p.14).

Após este estudo dos tipos e dos gêneros textuais, pretendemos analisar com maior profundidade a tipologia ou gênero textual escolhido para esta pesquisa: a regra de jogo, do tipo injuntivo ou instrucional. Geraldo Peçanha de Almeida (2007) apresenta a definição, da palavra ‘regra’, segundo o Dicionário Antônio Houaiss:

1 aquilo que regula, rege: princípio norma, preceito 2 norma, fórmula que indica o modo apropriado de falar, pensar, agir em determinados casos <r. de gramática, de um jogo> 3 aquilo que foi determinado, ou se tem como obrigatório, pela força da lei, dos costumes, etc; lei, princípio, norma.(ALMEIDA, 2007, p. 116)

Para Kaufman e Rodriguez (1995), os textos instrucionais ou injuntivos dão orientações precisas para realizações de variadas atividades cotidianas. Citam diversas variedades dos textos instrucionais como: receitas culinárias, manuais, regulamentos, estatutos, contratos, instruções, etc. Todos apresentam função apelativa quando prescreve ações e trama descritiva para apresentar o processo a ser seguido.

Kaufman e Rodriguez (1995) apontam que os textos injuntivos podem ser constituídos de duas partes: a primeira conta com uma lista de elementos a serem utilizados e a segunda parte o desenvolvimento das instruções. Segundo as autoras, “as listas apresentam substantivos concretos acompanhados de numerais (cardinais, partitivos, e múltiplos)” (1995, p. 36).

Enquanto que as instruções apresentam “orações bimembres, com verbos no modo imperativo ou orações unimembres formadas por construções com o verbo no infinitivo”. (1995, p. 36).

Afirmam, também, que as orações podem aparecer acompanhadas de advérbios ou locuções adverbiais para expressar, a maneira como devem ser realizadas determinadas ações visando a maneira um objeto. E que, os textos instrucionais apresentam o tempo do receptor através do uso de dêixis de lugar e de tempo.

Almeida (2007) ao sugerir o trabalho com o texto injuntivo ou instrucional, do gênero regra de jogo, oferece aos professores orientações através de perguntas que nortearão seu trabalho: Nome do Jogo; Quantos podem jogá-lo ao mesmo tempo; Como o jogo se inicia; Como ganham pontos; Como o jogo se desenvolve; Quem vence o jogo; O que é proibido fazer; O que é permitido fazer; dentre outros.

Portanto, o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva dos tipos e gêneros textuais comentadas pelos estudiosos mencionados neste trabalho vem confirmar a necessidade de repensar e transformar a prática metodológica diante de tantas modalidades textuais, orais ou escritas, em uso social constante na sociedade grafocêntrica em que vivemos.

4. METODOLOGIA

Segundo Júnia Lessa França e Ana Cristina de Vasconcelos (2007), o capítulo chamado de metodologia, “é a parte onde se descreve a metodologia adotada para o desenvolvimento do trabalho.” (2007, p.42). Portanto, neste capítulo, serão apresentados os sujeitos e suas características relevantes para essa pesquisa. Seguido da descrição das técnicas e dos processos de desenvolvimento do trabalho e das atividades realizadas em sala de aula para alcançar, com o sucesso, os objetivos propostos.

4.1. SUJEITOS DA PESQUISA

O Plano de Ação foi desenvolvido, no 2º semestre de 2010, numa turma de 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, no turno da tarde, na Escola Municipal Arthur Guimarães. A escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, está localizada à Avenida Américo Vespúcio, nº 1610, Bairro Nova Esperança, na regional noroeste do município. Doravante a escola será designada por EMAG.

Na EMAG são atendidos aproximadamente 600 alunos. Um público bastante heterogêneo em vários aspectos: sociais, econômicos, cognitivos e afetivos. Os alunos, em sua maioria, são pertencentes a classe social menos favorecida, residentes em uma região de média e alta vulnerabilidade social que apresenta problemas sociais relevantes. A escola funciona em dois turnos: pela manhã funcionam Educação Infantil e 2º ciclo; à tarde funcionam Educação Infantil e 1º ciclo. A escola atende também a Escola Integrada.

A escola é arejada, ampla, bem cuidada e apresenta seu mobiliário bem conservado. Seu espaço físico é composto por salas de direção, de coordenação, de professores e 15 salas de aula. Possui salas de artes, duas salas de informática, sala para o projeto de intervenção pedagógica, biblioteca, secretaria, cantina, sala para as cantineiras e auxiliares de serviço com banheiro, banheiro dos professores e quatro banheiros para os alunos. Um parquinho com brinquedos e casinha de bonecas, quadra coberta e descoberta, pátio coberto e descoberto. A área descoberta apresenta árvores e área gramada.

A turma é constituída de 25 crianças, com idade entre seis e sete anos de idade. Dentre os alunos, uma aluna freqüentou apenas 1 ano de escolaridade em creche e o restante da turma freqüentou mais de 2 anos na Educação Infantil. Portanto, acredita-se que a maioria já vivenciou experiências de aprendizagens de leitura, escrita e também interação com diversos usos sociais da escrita possibilitando assim, a construção, ainda que introdutória, à respeito da natureza e do funcionamento do discurso oral e escrito na escola. Entretanto, os alunos têm pouco ou nenhum acesso a portadores textuais legitimados como o livro, jornal e revista em casa, apesar da garantia da distribuição do kit literário pela PBH- Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

De acordo com a análise dos níveis da escrita no processo de alfabetização das pesquisadoras Emilia Ferreiro a Ana Teberosky (1999), os alunos da turma se dividem em: 8 alunos na hipótese alfabética; 6 alunos na hipótese silábico-alfabética; 8 alunos na hipótese silábica com valor sonoro; 2 alunos na hipótese silábica sem valor sonoro; 1 aluno com necessidades educacionais especiais (paralisia cerebral) que apresenta garatuja alternando grafismos com curvas fechadas e abertas, pequenos traços horizontais e verticais, e identifica poucas letras do alfabeto.

4.2. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO APRENDER BRINCANDO

Num contexto educacional que busca privilegiar o enfoque da prática metodológica alfabetizadora realizada a partir de textos reais e advinda de diferentes áreas do conhecimento, foi desenvolvido o “Projeto Aprender Brincando”. Foi informado aos alunos que eles fariam um trabalho com várias atividades sobre brinquedos e brincadeiras, fariam um brinquedo, e que todos iam aprender bastante e aprender coisas novas. E no final de todas as atividades iam escrever a regra de um jogo, um jogo que gostassem. E eles ficaram bastante empolgados.

Inicialmente foi perguntado às crianças se elas sabiam o nome de alguma brincadeira. As crianças falaram “amarelinha, estátua, pula-corda, coelho sai da toca, bolinha de gude, peteca, queimada”, dentre outras. Após as respostas, foi perguntado se eles sabiam falar sobre as brincadeiras de seus pais, avós, tios. Poucas crianças responderam que os pais brincavam na rua de bola e as mães e avós brincavam de boneca e casinha. Em seguida foi discutido com

os alunos se no tempo da vovó tinham as mesmas bonecas e se as brincadeiras eram as mesmas. As crianças se silenciaram. Depois de alguns minutos a aluna D. falou que a mãe dela brincava de boneca e que era igual a dela.

Com essa resposta, a professora questionou quem mais sabia sobre os brinquedos do tempo da vovó. Com o silêncio, a professora propôs às crianças uma atividade de Para Casa (ver anexo 01). A atividade consistia numa pesquisa/entrevista sobre os jogos e brincadeiras que o pessoal de casa (mamãe, papai, vovó, vovô, e tios) costumava brincar, onde e com quem brincavam.

No dia seguinte, no momento da correção do Para Casa, os alunos comentaram sobre as respostas de seus familiares e também de seu jogo ou brincadeira favorita. Eles perceberam que muitas das brincadeiras faladas pelos familiares eram iguais a que eles brincavam. Uma aluna disse que “a vovó brincava com boneca de papel e de pano e que ela nunca tinha tido uma boneca de papel. A partir das discussões e respostas foi montado um cartaz, escrito pelas crianças, com a listagem das brincadeiras (ver anexo 02) e afixado no mural da sala.

Com a resposta do item 4 da atividade do Para Casa (ver anexo 01), foi confeccionada uma atividade com a tabela das preferências dos jogos ou brincadeiras da turma (ver anexo 03). O preenchimento da tabela foi construído a partir da votação de cada aluno na opção desejada. Nesta aula foi explorado o resultado da votação a partir da visualização do gráfico: a brincadeira mais/menos votada, o empate em alguns jogos e brincadeiras, a ordem crescente dos resultados, dentre outros.

No dia seguinte, na aula de arte, foi apresentada a obra “Jogos Infantis” do holandês Pieter Brueghel. A tela colorida, impressa em tamanho maior, chamou a atenção de vários alunos e causou grande admiração. Foi discutido sobre o que eles viram na tela, suas cores e característica do local, o que as pessoas estavam vestindo, o quê e como elas estavam fazendo, dentre outras. Foi questionado também se os alunos encontraram alguma brincadeira conhecida, como são os jogos e se eles já haviam jogado alguma das brincadeiras encontrada. Foi entregue uma cópia da tela colorida para os alunos colarem no caderno de arte.

No dia seguinte, foi exposta novamente a tela colorida e entregue aos alunos um xerox da tela em preto e branco com o contorno das brincadeiras numeradas (ver anexo 04). Foram

explorados as brincadeiras e seus nomes, como eles estavam jogando, se utilizavam algum material. Os alunos notaram que havia muitas brincadeiras que eles não conheciam. Foi realizada a comparação entre os jogos e brincadeiras do cartaz confeccionado na sala e as que a tela apresentava.

Com a leitura da obra realizada, foi informado aos alunos que eles realizariam uma grande tela de brincadeiras. Foi entregue uma folha em branco para os alunos desenharem suas brincadeiras ou jogos preferidos. Foi lembrado aos alunos para capricharem no colorido. Com a releitura da obra, foi montando uma tela e afixado na sala de aula (ver anexo 05).

Após a leitura e releitura da obra, foi realizada a etapa de contextualização da obra, ou seja, foi apresentado à turma, ainda que num nível superficial, a biografia do autor, seu retrato, o movimento artístico e histórico em que a obra estava inserida, possibilitando assim, a criança entrar em contato com a história da arte. Os alunos ouviram atentamente tudo o que foi dito. Ficaram bastante curiosos e participativos na aula.

Após a realização da proposta triangular referendada nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs de Arte, foram realizadas atividades de alfabetização, direcionados à aquisição e ao domínio do sistema alfabético (ver anexos 06 a 10). Alternadamente, com essas atividades, foram realizadas atividades de leitura das regras de alguns jogos e brincadeiras.

O primeiro texto escolhido, devido ao conhecimento da turma, foi “Amarelinha” (ver anexo 12). Inicialmente buscou a antecipação de conteúdo a partir da análise do título. Alguns alunos disseram que o texto “era a história de uma menina”, “uma história de gente brincando”, “de como joga amarelinha”, que “ensina jogar amarelinha”, “sobre o jogo da amarelinha”. Em seguida o texto foi lido e estabelecido a relação entre título e texto. Alguns aspectos textuais foram explorados, como: a finalidade do texto, a estrutura composicional do gênero trabalhado, as partes do texto e suas relações. Buscou-se associar o texto com a vivência das crianças e de como elas brincavam de amarelinha, onde, quando e com quem.

Após toda a leitura e reflexão do texto “Amarelinha”, foi perguntado às crianças onde encontrávamos aquele tipo de texto. Uns disseram na escola, outros em casa. Foi perguntado onde eu poderia ler aquele texto, de onde a professora tinha copiado o texto para xerocar para os alunos. Apenas uma aluna respondeu que na biblioteca. Aí foi questionado onde na

biblioteca. Todos os alunos ficaram em silêncio. Depois de alguns minutos, os alunos, como reação em cadeia, foram falando que não sabiam.

Neste momento, foi apresentado a eles o livro *Brincadeiras Infantis* nas Aulas de Matemática, das autoras Katia Stocco Smole, Maria Ignez Diniz e Patrícia Cândido (2000). Foi informado aos alunos que a professora tinha retirado o texto “Amarelinha” daquele livro. Foi mostrada a imagem no livro das crianças jogando amarelinha igual à imagem da folha que eles tinham recebido. Alguns alunos ficaram surpresos em saber que o livro ensinava a jogar ‘amarelinha’.

Uma aluna citou que a mãe dela já havia lido a regra de um jogo para ela. Neste instante foi mencionado pela professora que regras de jogo eram mais comuns vir com brinquedos ou jogos que as pessoas comprem. Mas, também a regra de jogo poderia ser encontrada em livros de jogos ou retirada da internet. Logo após a leitura e discussão do texto, a professora aproveitou o percurso da amarelinha riscada no pátio da escola para brincarem. Foram exploradas as regras lidas no texto. Em seguida foram explorados com os alunos a sequência numérica de 0 a 50. Foram distribuídas folhas com o percurso da amarelinha para os alunos completarem a numeração (ver anexo 13).

Num outro momento, foi trabalhado o texto da brincadeira “Corre Cutia” (ver anexo 14). Foram exploradas as habilidades específicas de leitura antes, durante e depois da leitura. Inicialmente buscou-se analisar o título do texto e em seguida o levantamento de hipóteses sobre o texto. Alguns alunos informaram que o texto ensinava a brincar de corre cutia e a maioria concordou.

Foi realizada a leitura do texto usando a técnica de leitura chamada de Pausa Protocolada. A leitura possibilitou a compreensão do tema e a confirmação das hipóteses levantadas. A análise explorou as partes do texto e os próprios alunos compararam às partes do texto da “Amarelinha”. Os alunos atentaram para as três partes do texto. Eles disseram que as partes da brincadeira do “Corre Cutia” se parecia com as partes do texto da “Amarelinha”. Nos dois textos apareciam o número de participantes, o material utilizado e a regra da brincadeira. As partes do texto foram analisadas uma a uma com a turma e suas respectivas linguagens.

Os alunos notaram as diferenças da regra do “Corre Cutia” entregue e de como brincavam, como por exemplo, o fechar os olhos na hora de cantar a música ‘corre cutia’. Alguns

acharam engraçado, outros falaram que não sabiam que tinha que fechar os olhos. Nos dias que seguiram, foi trabalhado a letra da música “Corre Cutia” (ver anexo 15) e atividades de exploração da música (ver anexos 16 e 17). E finalmente, foi propiciado aos alunos vivenciarem a brincadeira no pátio da escola, segundo a regra e a música trabalhada.

Em outra aula de arte, foi apresentado aos alunos o texto “Barangandão” (ver anexo 18). Inicialmente foi proposta a brincadeira da “forca” para a descoberta da palavra “barangandão”. A turma não conhecia a palavra, porém como alguns alunos já apropriaram do processo de aquisição do código escrito, alguns foram dando pistas aos outros. Com a palavra descoberta, a curiosidade invadiu a sala. Todos queriam saber o que era um barangandão. Foram levantadas hipóteses. Alguns falaram que era comida, outros falaram que era um livro, que poderia ser um lugar e outros que não sabiam. Então, foi informado que era um brinquedo e contado a origem do Barangandão para a turma.

Em seguida, o texto instrucional Barangandão, foi entregue e lido para a turma. Algumas crianças notaram que no texto não tinha o número de participantes. Um aluno atentou que o texto estava ensinando a fazer e não a jogar barangandão. Após análise, discussão e comentários foi proposto a confecção do brinquedo. Durante a confecção, os alunos foram seguindo as instruções apresentadas no texto para construir o brinquedo. E depois foram para o pátio brincar.

O livro didático da coleção “Hoje é dia de Português” de Samira Campedeli, citado no Guia do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD de 2010, e adotado na turma também foi utilizado neste projeto, pois nele contém uma unidade de Brinquedos e brincadeiras. A unidade é dividida em dois capítulos: ‘Brincar é uma arte’ e ‘Brinquedo tem história?’. O tema é abordado com variedade de gêneros textuais: texto não verbal artístico, poemas e reportagens sobre a história dos brinquedos. Além de atividades de compreensão dos textos e do sistema de escrita.

Foi perguntado às crianças qual brincadeira eles gostariam de estudar e saber a regra correta. Eles citaram alguns como: “esconde-esconde, paribola, queimada, cabo de guerra, jogo da velha, coelhinho sai da toca, elefantinho colorido”, dentre outros. Como as respostas dos alunos foram muitas, a professora selecionou os três mais votados: “esconde-esconde,

queimada, cabo de guerra” (ver anexos 19, 20 e 21). Os textos foram digitalizados e trabalhados com os alunos.

O trabalho com os textos abordaram de maneira sistemática algumas habilidades que precederam a leitura do texto, como um jogo de 7 erros (ver anexo 20) antes da leitura do esconde-esconde, levantamento de hipóteses sobre o título, dentre outros. Também foram exploradas habilidades durante e após a leitura do texto. Com muita interação, comentários, valorizando a vivência dos alunos e relacionado à leitura do texto com outros textos.

No texto do esconde-esconde, algumas crianças atentaram que o item ‘participantes’ aparecia em outros jogos e não aparecia na brincadeira de “esconde-esconde”. Em resposta as discussões, um aluno disse que “para brincar de esconde-esconde não precisava de material” e “por isso não tinha material igual aos outros textos”.

Em seguida, foi trabalhado o texto da brincadeira “cabo de Guerra”. Os próprios alunos, ao lerem o texto, compararam o número de participantes deste texto com os textos da “amarelinha” e do “esconde-esconde”. Comentaram que nunca tinham brincado de “cabo de guerra”.

Com a instrumentalização concluída, os alunos foram convidados a escrever um texto. Alguns perguntaram o que iam escrever, outros falaram que ia ser difícil já que não sabiam escrever direitinho. Foi lembrado às crianças que eles iriam escrever a regra de um jogo para passar para as outras turmas do 1º ano. Foi informado que a professora serviria de escriba, enquanto os alunos ditariam o texto.

Neste momento foi perguntado aos alunos qual jogo eles queriam escrever. Uns falaram “dama”, outros disseram “futebol” e a maioria da turma falou “jogo da velha”. Então, foi esclarecido que o jogo escrito seria o “Jogo da Velha”. Como estavam no final da aula, foi pedido que as crianças pensassem no jogo, jogassem com os familiares para que se preparassem para o dia seguinte, o dia da escrita do texto.

No dia da escrita, ao iniciar a aula, foi construída a rotina no quadro negro e logo os alunos perguntaram quando iam escrever a regra do “Jogo da Velha”. Eles estavam empolgados. Após a escrita da rotina, foi comentado que os alunos deveriam pensar sobre a regra do jogo e

falar para a professora escrever no quadro. Neste momento, foi questionado o que a professora iria escrever primeiro. Rapidamente os alunos disseram que seria o título. E foram questionados sobre qual título dariam ao texto. E logo falaram: “Jogo da velha”. Neste momento iniciava a escrita do texto, tendo a professora com escriba.

Após a escrita do título, a professora questionou aos alunos o que seria escrito em seguida. Alguns falaram que seria “como jogar o jogo”, porém outros falaram que seria o “número de participantes” e o “material para jogar”. Os alunos foram levados a refletir e pensar nos textos de regra de jogos e brincadeiras que tinham lido anteriormente. Eles comentaram e disseram que “primeiro era o número de participantes”. A professora escreveu ‘número de participantes’ no quadro e perguntou quantos jogadores, ou como escreveria a seguir. Eles falaram: “no jogo da velha joga duas pessoas. Professora escreve duas pessoas”.

Depois falaram para escrever “material” e perguntados sobre o material utilizado para jogar o “Jogo da Velha”, eles falaram: papel e lápis ou o desenho do jogo. Logo, um aluno disse que “agora era a regra do jogo”. Concordando com o aluno, a professora escreveu regra de jogo e questionou o que escreveria a seguir. Uma aluna respondeu que era como jogava o jogo. A professora novamente concordou com a aluna e perguntou o que deveria ser escrito, como começaria a escrever. Neste momento, os alunos foram falando, cada um do seu jeito. Foi pedido que falassem um de cada vez.

Desse modo, os alunos disseram: “faz bolinha e xizinho”. A professora interveio e disse: “mas um jogador, o mesmo jogador faz bolinha e xizinho?”. Logo eles falaram que seria um de cada vez. Então outro aluno disse que era para escrever: “faz uma bolinha de cada vez e um xizinho de cada vez”. Depois falaram que era para escrever que: “tem que ir reto, de lado, do outro lado, prá cima, prá baixo. Faz o risco e ganha. E acabou”.

Com o texto escrito no quadro negro (ver anexo 23), a professora leu todo o texto e questionou aos alunos se tinham terminado a escrita e se o texto estava certinho. Se a professora desse o texto para alguém ler a pessoa conseguiria e saberia jogar. A maioria da turma disse que estava certinho, porque tinha tudo o que precisava saber para jogar. Eles iriam ler e jogar. Outro grupo de alunos disse que “não dava para entender”. A professora perguntou como seria esse entender. Uma aluna disse que “o texto estava bagunçado e que ninguém ia saber jogar do jeito que estava escrito”. E prosseguiu falando: “tem que arrumar o texto”. A

professora imediatamente interveio questionando sobre o que seria ‘arrumar’. E a aluna respondeu: “tem que melhorar, explicar melhor para a outra pessoa entender”.

Com a resposta da aluna, a professora propôs aos alunos a reescrita do texto. Foi comentado sobre o título e os participantes. Todos acreditaram que estavam corretos. Já na parte do material, a professora questionou sobre o desenho do jogo. Um aluno disse que “o desenho do jogo da velha pode ser feito numa folha ou joga no tabuleiro”, e completou dizendo: “mas tem que ter as pecinhas diferentes”. Outra aluna disse: “pode ser peças com cores diferentes. Então, foi escrito no material: papel e lápis ou um tabuleiro do jogo da velha com 10 peças, 5 peças de cada cor.

Na parte da regra do jogo, foi lido o texto escrito inicialmente e a professora questionou os alunos quem faz a bolinha, quem faz o xizinho, quem começa o jogo e como o texto poderia ser melhorado, como disse uma aluna anteriormente. Os alunos disseram que cada jogador teria que escolher suas peças e quem iria começar o jogo. Nesse momento a professora escreveu de acordo com a fala dos alunos: Cada jogador irá escolher suas peças e quem iniciará o jogo. Depois completaram dizendo que um jogador irá marcar num quadrado do tabuleiro. E o outro irá marcar outro quadrado do tabuleiro. A professora escreveu: o primeiro jogador irá marcar um quadrado no tabuleiro. O segundo jogador irá marcar outro quadrado no tabuleiro. A professora questionou o que aconteceria depois. E os alunos disseram que “eles iam marcar até completar”. Aí foi perguntado quem eram eles, e alguns falaram que “eram os jogadores”. Então, foi discutido como o texto poderia ser escrito para todos compreenderem. A professora com ajuda dos alunos escreveu que eles irão jogar novamente até completar o tabuleiro.

Em seguida a professora buscou explicar a parte do texto que dizia: tem que ir reto, de lado, do outro lado, prá cima, e prá baixo. Inicialmente foi perguntado onde é ir reto, de lado. Os alunos falaram que “era marcar três bolinhas iguais, uma do lado da outra”. Com essa situação a professora lembrou as posições horizontal, vertical e explicou sobre a diagonal. Então, depois de muita discussão, os alunos disseram que poderia escrever assim: “o jogador que marcar 3 peças seguidas na vertical, ou na horizontal, ou na diagonal, ganha o jogo”. A professora interveio novamente e perguntou: “só marca e ganha?”. Os alunos disseram que “quando marca três seguidas, risca e ganha”.

Neste momento a professora lembrou aos alunos que teriam de ter cuidado com o que iriam escrever, pois a outra turma ia ler o texto e eles precisavam entender a regra do jogo para jogarem corretamente. Os alunos então disseram para escrever que o jogador que marcasse 3 peças seguidas na vertical, ou na horizontal, ou na diagonal, faz um risco nas peças e ganha o jogo. Após as interações entre a turma e professora foi escrito no quadro mais uma parte: O jogador que marcar três peças seguidas na vertical, ou na horizontal, ou na diagonal, fará um risco nas peças e ganhará o jogo. Alguns alunos disseram que o jogo acabou e outros falaram que não.

A professora questionou porque não acabou. Uns falaram: “tem que falar velha”, outros disseram que “o jogo poderia não ter ganhador”. A professora questionou como não teria ganhador. Alguns alunos disseram que “quando ninguém ganha fica empatado”. A professora perguntou “quando é que ninguém ganhava o jogo”. Os alunos falaram que “o jogo fica empatado quando ninguém marca. Aí risca o jogo e escreve velha”. Perguntados sobre que marca seria, eles responderam que “é marcar as três peças seguidas no jogo”.

A professora perguntou como essa regra deveria ser escrito para todo mundo que lesse a regra entendesse e jogasse certo. E com a discussão coletiva da turma o final ficou assim: Quando nenhum jogador conseguir marcar três peças em seguida, o jogo não terá vencedor e deverá ser riscado e escrito velha.

O texto estava concluído (ver anexo 24). Um dos alunos realizou a leitura. Perguntado a turma se o texto agora estava certinho, se estava melhor para compreender as regras do jogo e se qualquer pessoa que lesse saberia jogar, os alunos disseram que “sim”. Eles disseram que “tava dando para entender melhor”, e que “as palavras estavam na ordem certa”. Em seguida, foi proposto aos alunos que brincassem de jogo da velha em dupla.

O texto “Jogo da Velha” construído pelas crianças foi digitalizado e entregue na aula seguinte. Foi realizada a leitura do texto e depois os alunos colaram no caderno de Língua Portuguesa. Em seguida confeccionaram o “jogo da Velha” (Ver anexo 25) e em duplas foram jogar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande desafio da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte – PBH é garantir aos alunos e alunas à aquisição da leitura e escrita paralelamente com seu uso social. Considerar a alfabetização na perspectiva do letramento nos faz comungar com a ideia e convicção de Magda Soares (2004), de que a alfabetização não se reduziria à ação de alfabetizar, mas envolveria a utilização da língua escrita nas situações reais de uso, leitura e produção de texto. Por acreditar nessa ‘ampliação da alfabetização’, é que defendo o trabalho com a diversidade de gêneros textuais.

Considerando a realização deste “Plano de Ação” em uma turma na fase inicial de alfabetização, outro ponto que favoreceu o trabalho foi o desenvolvimento através da pedagogia de projetos. A construção do conhecimento ocorreu de forma cooperativa, com interação, com diálogo, o que proporcionou riquíssimas trocas. O conhecimento não foi visto como algo pronto e acabado a ser simplesmente transmitido ao aluno. Foi percebido como algo a ser construído a partir dos saberes e das vivências dos alunos e alunas, com trocas de aprendizagem entre aprendizes e professora, considerando a diferença de experiências e conhecimentos dos sujeitos.

A pergunta de Costa Val e Barros (2008), “Se as crianças não liam nem escreviam, como foi possível ter acesso à concepção de texto escrito?” nos remete ao conteúdo nuclear e às estratégias de ensino na fase inicial da alfabetização mencionado por Frade e Silva (2005) no caderno *A Organização do Trabalho da Alfabetização na Escola e na Sala de Aula*, da Coleção Alfabetização e Letramento do Ceale, que

na alfabetização há um conteúdo nuclear, voltado para a apropriação da sistema de alfabético e ortográfico da escrita, e uma especificidade de estratégias para leitores/produtores de textos iniciantes. Isso significa que as crianças podem ler e produzir textos com a mediação do professor e de outros colegas e que não é preciso esperar que elas dominem plenamente o sistema de escrita para participarem de práticas de leitura e produção textual (2005, p. 46)

A realização desse projeto com a turma de alunos na fase inicial de alfabetização só vem fortalecer a ideia das autoras acima mencionadas de que os aprendizes mesmo sem

dominarem o sistema de escrita podem participar de práticas de leitura e produção escrita de qualquer gênero textual, de acordo com a demanda da turma.

As interações entre alunos e professora realizadas nas leituras dos textos, possibilitaram a construção de conhecimentos com base no levantamento de hipóteses, na observação do texto, na sua forma, no seu portador, nas ilustrações que acompanharam o texto. Mesmo sem saber ler as palavras, foi possível fazer uma leitura. As interações possibilitaram momentos únicos de produção linguística e aprendizagem a partir do saber lingüístico intuitivo dos alunos.

A análise da produção de texto produzida pelos alunos e da apropriação do discurso escrito do gênero trabalhado foi realizada segundo tópicos citados por Costa Val et al (2007), no Caderno *Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais*, da Coleção Alfabetização e Letramento do Ceale: a temática, a forma composicional e o estilo.

Inicialmente, considero a escolha do tema jogos e brincadeiras como fator facilitador, pois é de grande interesse e de vivências explícitas dos alunos e alunas. O tema motivou a participação e valorizou as vivências de cada aluno. A troca de experiências necessária para o avanço dos níveis de aprendizagem dos alunos possibilitou a introdução ou o aprimoramento de capacidades críticas, reflexivas, questionadoras e uma postura autônoma dos alunos e professora.

Durante a escrita do texto “Jogo da Velha” (anexo 23), foi constatado que os alunos se apropriaram da estrutura composicional do gênero estudado. Isso se confirma quando os alunos sabem falar sobre as partes que compõem o gênero regra de jogo, sua ordenação e sua funcionalidade. Eles compreenderam a articulação entre as partes do texto e sua real função comunicativa. Porém, a escrita apresentava frases curtas, sem muita articulação entre si e um vocabulário informal.

A aprendizagem do estilo do gênero textual trabalhado, ou seja, o vocabulário mais formal distanciado da modalidade oral, as conjunções como organizadores textuais, os tempos e modos verbais predominantes do gênero, no caso o infinitivo, a pontuação, foram aprendizados efetivos na reescrita do texto (anexo 24): demonstram como os recursos linguísticos funcionam e podem caracterizar o gênero.

Segundo Fiad (2006), no caderno *Escrever é Reescrever*, da Coleção Alfabetização e Letramento do Ceale, a reescrita é uma prática essencial para o ensino e aprendizagem da escrita. E isso foi confirmado na reescrita da regra do “Jogo da Velha”. Uma das alternativas metodológicas apontadas por Fiad (2006) são os questionamentos realizados pela professora antes de fornecer a resposta correta. E as respostas dos alunos foram incorporadas e elaboradas pela professora para alcançar algumas possibilidades da escrita. Essa alternativa foi efetuada com sucesso na prática realizada, pois possibilitou a reflexão da escrita em vários aspectos: discussão de aspectos morfosintáticos abrangendo a má estruturação de sentenças e atingindo a substituição e reconstrução de orações; a reflexão sobre o uso de artigo e de preposições; a exploração de elementos coesivos; o acréscimo de informações; dentre outros. Isso favoreceu a reescrita do texto apresentando ações mais explícitas do jogo, visando maior compreensão para o leitor.

É importante lembrar que muitos professores enfrentam dificuldades de trabalhar pedagogicamente gêneros textuais com alunos em fase de alfabetização, alunos que não se apropriaram ou consolidaram o sistema de escrita. Alguns gêneros básicos são trabalhados na alfabetização, como: o bilhete, o convite, a carta, a poesia, os contos de fadas. Contudo, os estudos são superficiais e não possibilitam reais condições de escrita desses gêneros pelos alunos, mesmo considerando o professor como escriba.

Alguns gêneros mais complexos são descartados por professores. Esse descarte do trabalho e atividades sobre gêneros textuais mais complexos na sala de aula com alunos na fase inicial de alfabetização se dá por professores não acreditarem que pode dá certo, não acreditarem na capacidade de aprendizagem pelas crianças, da apropriação de conhecimentos complexos sobre determinados gêneros, ou mesmo por acreditarem que o importante nessa fase é a apropriação do sistema de escrita.

Os alunos, ao ingressarem à escola, já se apropriaram dos gêneros orais. É necessário, então, a escola intensificar e planejar um ensino sistemático a cerca de práticas de leitura e escrita. Como bem cita Costa Val (2007), de nada adianta saber reconhecer, definir, ou classificar os gêneros. O importante é possibilitar aos alunos condições para ler criticamente um texto, redigir qualquer tipo de texto atentando para a temática, o estilo e a forma composicional, resultando assim, numa escrita consistente de acordo com cada gênero. Os resultados alcançados com este projeto confirmam que o trabalho planejado e sistemático da escrita e da

reescrita de gêneros textuais na fase de alfabetização, possibilitam grandes avanços para a aprendizagem desses alunos visando à alfabetização e o letramento simultaneamente.

6. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. *A produção de textos nas séries iniciais: Desenvolvendo as competências da escrita*. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak ed., 2007.
- BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes *et al.* *Capacidades da Alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 96 p. Coleção Instrumentos da Alfabetização; 2.
- BEZERRA, M. A. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: PAIVA Dionísio; MACHADO, Anna Rachel; LUCERNA, M. Auxiliadora (ORGs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro. 2002. p.37 – 46.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. PCN – *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. SEF. Vol.6. Brasília. 1997. 130 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. PCN – *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. SEF. Brasília. 1997. P. 29 – 39.
- CAGLIARI, Luiz. C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- CAMPEDELLI, Samira Youssef. *Hoje é dia de Português*. Curitiba: Editora Positivo, 2007. (Letramento e Alfabetização Linguística, 1º ano).
- COSTA VAL, Maria da Graça; BARROS, Lúcia Fernanda P. Receitas e regras de jogo: a construção de textos injuntivos por crianças em fase de alfabetização. In: COSTA VAL, Maria da Graça; ROCHA Gladys (ORGs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. 1 ed. 2.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale/FaE/UFMG, 2008. p. 135 – 166.
- COSTA VAL, Maria da Graça *et al.* *Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais/ caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007. Coleção Alfabetização e Letramento.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Evolução da escrita. In: _____. *Psicogênese da Língua Escrita*. Trad. Diana m. Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Cap. 6. 191 – 257.
- FIAD, Raquel Salek. *Escrever é Reescrever: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006. Coleção Alfabetização e Letramento.
- FRADE, Isabel Cristina da Silva; SILVA Ceris Salette Ribas da. *A Organização do trabalho de Alfabetização na Escola e na Sala de Aula: Caderno do Professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Coleção Alfabetização e Letramento.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELOS, Ana Cristina de. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 8. ed. ver e ampl. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2007.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Elena. *Escola, leitura e produção de textos*. Tradução Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 11 – 43.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e Letramento. In: _____. *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização*. Cap. 1. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15 – 43.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *Gêneros Textuais e Ensino*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19 – 36.

MURTA, Adelson. *Barangandão Arco-íris - 36 brinquedos inventados por meninos e meninas*. Belo Horizonte: Peirópolis, 2008, 96 p.

SMOLE, Kátia Stocco. DINIZ, Maria Ignez. CÂNDIDO, Patrícia. *Brincadeiras Infantis nas Aulas de Matemática*. Porto Alegre: ARTMED, 2000. 84 p.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 128 p.

VIEIRA, Martha Lourenço. COSTA VAL, Maria da Graça. *Produção de textos escritos: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Coleção Alfabetização e Letramento.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 1. Ed. Brás. Org. por Michel Cole et al. Trad. José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1984 (original inglês de 1978).

ANEXOS

ANEXO 1- Para Casa

ESCOLA MUNICIPAL ARTHUR GUIMARÃES - ____ / ____ / ____

PROJETO APRENDER BRINCANDO - 1º ANO DO 1º CICLO

PARA CASA

1)



BRINCAR É BOM DEMAIS!
CONVERSE COM O PESSOAL DE CASA
SOBRE OS JOGOS OU BRINCADEIRAS QUE
ELES BRINCAVAM QUANDO CRIANÇAS.
PODE SER A VOVÓ, O VOVÔ, O PAPAI, A
MAMÃE, OS TITIOS. DEPOIS ESCREVA
ABAIXO O NOME DOS JOGOS E
BRINCADEIRAS QUE ELES FALARAM.

2) ELES BRINCAVAM

() EM CASA. () NA RUA. () NA PRAÇA.

3) ELES BRINCAVAM

() SOZINHOS. () COM OS IRMÃOS. () COM OS COLEGAS.

4) ESCREVA O NOME DO SEU JOGO OU BRINCADEIRA FAVORITA.

ANEXO 2 - Cartaz

PROJETO APRENDER BRINCANDO

- PASSA ANEL
- BILISCA
- QUEIMADA
- ELÁSTICO
- RODA
- CORDA
- DAMA
- PARIBOLA
- PIÃO
- DOMINÓ
- BONECA
- COBRA-CEGA
- DAMA
- JOGO DA VELHA
- PETECA
- FUTEBOL
- CASINHA
- PROFESSORA
- PIQUE-ESCONDE
- AMARELINHA
- BANDEIRA
- ESCONDE-ESCONDE
- BOLINHA DE SABÃO
- FORÇA
- BARANGANDÃO

ANEXO 3- Atividade com gráfico

ESCOLA MUNICIPAL ARTHUR GUIMARÃES - ____/____/____

PROJETO APRENDER BRINCANDO - 1º ANO DO 1º CICLO - MATEMÁTICA

PESQUISA: BRINCADEIRA PREFERIDA DA TURMA

AMARELINHA									
ROUBA BANDEIRA									
FUTEBOL									
PULAR CORDA									
QUEIMADA									
PETECA									
BOLINHA DE SABÃO									
QUEBRA - CABEÇA									
BRINCADEIRA DE RODA									
PIÃO									
PEGA - PEGA									

A) QUAL A BRINCADEIRA MAIS VOTADA? _____

B) QUAL A BRINCADEIRA MENOS VOTADA? _____

C) DEU EMPATE? () SIM () NÃO

QUAIS? _____

D) QUAL A BRINCADEIRA QUE GANHOU? _____

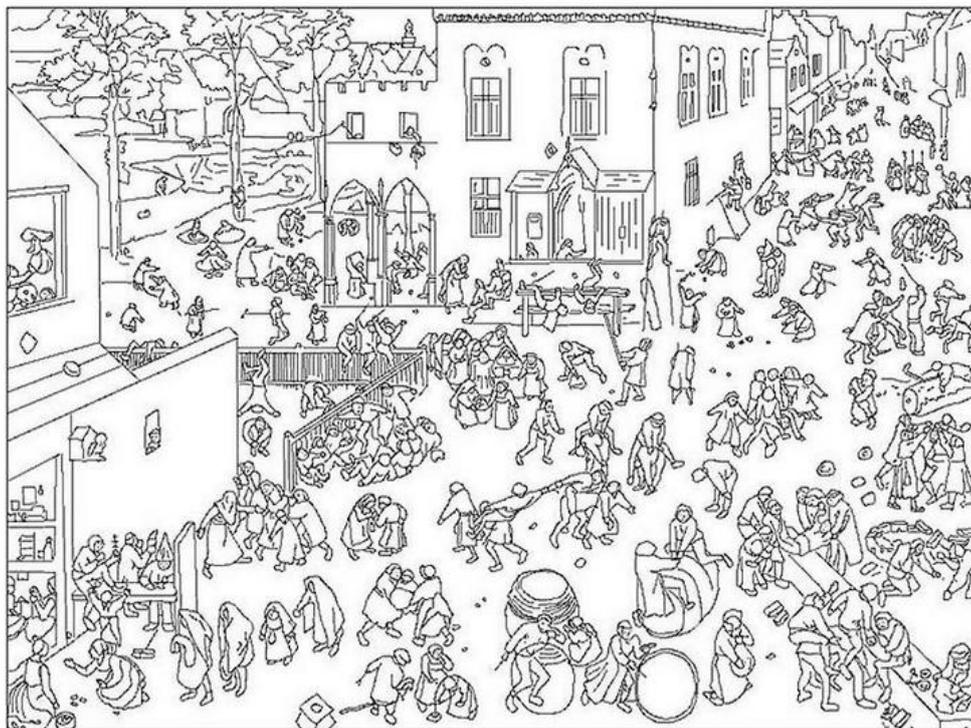
COM QUANTOS VOTOS? _____

ANEXO 4- Contorno da tela “Jogos Infantis”

ESCOLA MUNICIPAL ARTHUR GUIMARÃES - ____ / ____ / ____

PROJETO APRENDER BRINCANDO - 1º ANO DO 1º CICLO

NO QUADRO “JOGOS INFANTIS” DE PIETER BRUEGHEL (1560), PODEMOS IDENTIFICAR 55 BRINCADEIRAS. VEJAMOS ALGUNS DETALHES.



www.mames.net
www.schoollajem.com

1. BALANÇO	20. ESCALAR PORTA DE ADEGA	38. ÍMPAR, PAR
2. BRINCADEIRA NA AREIA	21. LUTA	39. LEVANDO MINHA DAMA PARA LONDRES/CADEIRINHA
3. SUBIR NA CERCA	22. PEGAR O URSO	40. GOLPE NA MARMITA
4. REI DA MONTANHA	23. CHICOTE-QUEIMADO	41. SELA/CARNIÇA
5. TILTING	24. PROCISSÃO DE FAZ-DE- CONTA	42. CABO DE GUERRA
6. PARADA DE CABEÇA	25. O CHEFE MANDOU	43. CAVALINHO DE PAU
7. NATAÇÃO	26. JOGO DE BOTÃO	44. TOCAR TAMBOR
8. SUBIR EM ÁRVORE	27. JOGO DE BOLINHAS	45. BOLAS DE LAMA
9. FAZER QUEIJOS/COMIDINHA	28. BONECAS	46. BOWLING HOOLS
10. FRAN ROSE	29. JOGO DE PEDRINHAS	47. GRITO DENTRO DO BARRIL
11. RODAR PIÃO	30. CHOCALHO	48. MONTAR NO BARRIL
12. CAVALINHO	31. MOINHO DE MAÇÃS	49. ESTOURAR UMA BEXIGA
13. MONTAR NA CERCA	32. BOLHAS DE SABÃO	50. BUCK, BUCK
14. PROCISSÃO DE CASAMENTO (Faz-de-conta)	33. BRINCADEIRACOM PASSARINHO	51. BRINCAR DE LOJINHA
15. EQUILÍBRIO DE VASSOURA	34. BATISMO DE FAZ-DE-CONTA	52. BALANÇAR O BEBÊ
16. BALANÇAR NA GRADE	35. GALINHA CEGA	53. TELEFONE-SEM-FIO
17. PERNA DE PAU	36. CAMBALHOTA	54. CONSTRUÇÃO COM TIJOLOS
18. BOLICHE	37. JOGO DE PERCURSO	55. WALK, MOOM, WALK

ANEXOS 5- Tela das brincadeiras dos alunos

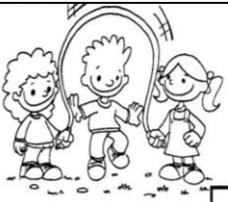
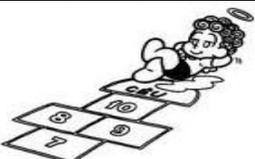


ANEXOS 6 – Tabela de escrita das brincadeiras

ESCOLA MUNICIPAL ARTHUR GUIMARÃES - _____ / _____ / _____

PROJETO APRENDER BRINCANDO - LÍNGUA PORTUGUESA

1) COMPLETE A TABELA:

FIGURA	NOME	NÚMERO DE LETRAS	NÚMERO DE SÍLABAS	PRIMEIRA SÍLABA	ÚLTIMA SÍLABA
					
					
					
					
					
					
					

ANEXO 7 – Qual é a letra?

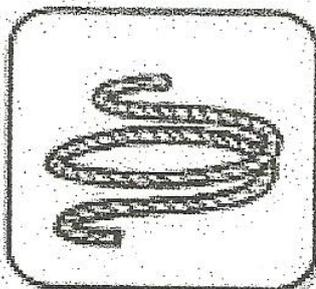
ESCOLA MUNICIPAL ARTHUR GUIMARÃES
1º ANO DO 1º CICLO - ____ / ____ / ____

QUAL É A LETRA?

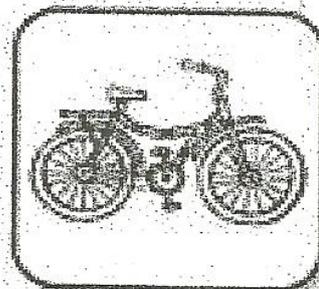
COMPLETE OS NOMES DAS FIGURAS COM AS LETRAS QUE ESTÃO FALTANDO.



P _ T _ C _



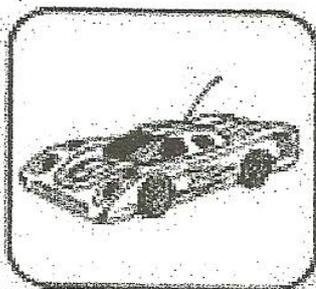
C _ RD _



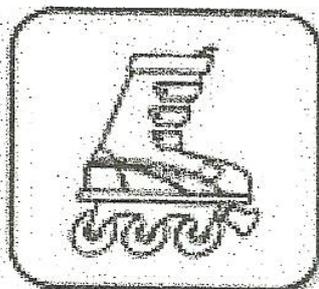
B _ C _ CL _ T _



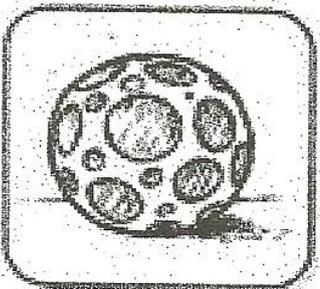
B _ N _ C _



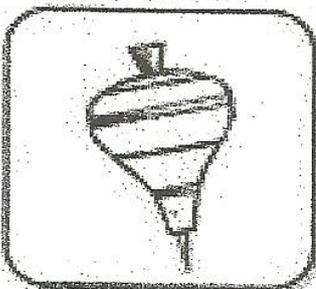
C _ RR _ NH _



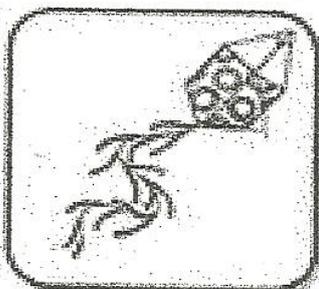
P _ T _ NS



B _ L _



P _ _ _



P _ P _

ANEXO 8 – Ligue as frases aos desenhos

ESCOLA MUNICIPAL ARTHUR GUIMARÃES - ____ / ____ / ____

PROJETO APRENDER BRINCANDO - LÍNGUA PORTUGUESA

2) LIGUE AS FRASES AOS DESENHOS CORRETOS:

MÔNICA E MAGALI
BRINCAM COM
BICHINHOS DE PELÚCIA.



MÔNICA E MAGALI
JOGAM PETECA.



CASCÃO E
CEBOLINHA ANDAM
DE SKATE.



OS MENINOS
JOGAM BOLINHA
DE GUDE



CASCÃO SOLTA
PIPA COLORIDA.



ANEXO 9 – Formação de palavras

ESCOLA MUNICIPAL ARTHUR GUIMARÃES - _____ / _____ / _____

PROJETO APRENDER BRINCANDO - LÍNGUA PORTUGUESA

1) ORDENE AS LETRAS E DESCUBRA NOMES DE BRINCADEIRAS.

N A A E H
I M A R L

Q A U M
I D E A

U A R L R
D P C A O

A R D O

B U F O
T L E

ANEXO 10

ESCOLA MUNICIPAL ARTHUR GUIMARÃES - _____ / _____ / _____

PROJETO APRENDER BRINCANDO - LÍNGUA PORTUGUESA

1) OBSERVE OS DESENHOS E CONSTRUA FRASES INTERESSANTES.









ANEXO 11

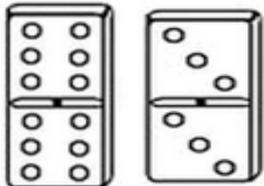
ESCOLA MUNICIPAL ARTHUR GUIMARÃES - _____ / _____ / _____

PROJETO APRENDER BRINCANDO - LÍNGUA PORTUGUESA

1) EPOIS DE LER AS PALAVRAS, MARQUE A ÚNICA RESPOSTA CORRETA.

	PIPA	PITANGA	PIÃO
---	------	---------	------

	BALA	BAMBOLE	BOLA
--	------	---------	------

	DAMA	DOMINGO	DOMINÓ
---	------	---------	--------

2) ESCREVA UMA FRASE SOBRE A CENA ABAIXO.



ANEXO 12 – Texto: Amarelinha

ESCOLA MUNICIPAL ARTHUR GUIMARÃES - ____ / ____ / ____

PROJETO APRENDER BRINCANDO - 1º ANO DO 1º CICLO

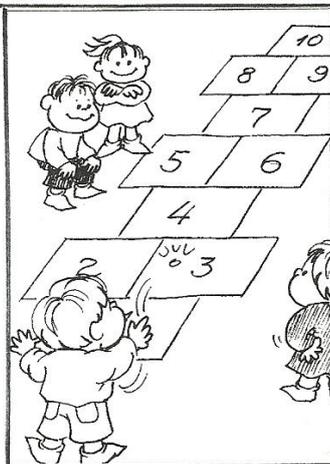
AMARELINHA

PARTICIPANTES

- 2 OU MAIS.

MATERIAL UTILIZADO

- PEDRINHAS OU MASSA DE MODELAR EM FORMA DE BOLINHA.
- GIZ PARA DESENHAR O PERCURSO DA AMARELINHA NO CHÃO.



REGRAS DO JOGO

- DECIDIR A ORDEM DOS JOGADORES.
- CADA JOGADOR SE COLOCA ATRÁS DA LINHA DE TIRO, DE FRENTE PARA O DIAGRAMA NO CHÃO. DEPOIS ATIRA A PEDRINHA TENTANDO ACERTAR O NÚMERO 1.
- A CRIANÇA VAI PULANDO DE UMA PERNA SÓ, SEM PISAR NA CASA DE NÚMERO 1, CAINDO COM OS DOIS PÉS NAS CASAS 2 E 3. COM UM PÉ SÓ NA CASA 4 E REPETE ESSA SEQUÊNCIA ATÉ CHEGAR AO 10. NA VOLTA SEM ENTRAR NA CASA DE NÚMERO 1 OU PISAR NELA, O JOGADOR DEVE PEGAR A PEDRINHA PARA VOLTAR AO LUGAR DE ONDE A ATIROU E INICIAR NOVAMENTE A JOGADA. DEVE AGORA ARREMESSAR TENTANDO ACERTAR A CASA DE NÚMERO 2, REPETINDO O MESMO PROCESSO ATÉ CHEGAR À ÚLTIMA CASA OU ATÉ ERRAR, QUANDO CEDE A SUA VEZ AO COLEGA.
- CONSTITUEM-SE ERROS JOGAR A PEDRINHA FORA DA CASA DESEJADA OU SOBRE A LINHA DA FIGURA; APOIAR-SE COM OS DOIS PÉS NO INTERIOR DE UMA MESMA CASSINHA; TROCAR O PÉ DE APOIO DURANTE O PERCURSO E ESQUECER DE PEGAR A PEDRINHA.
- VENCE QUEM TERMINAR A AMARELINHA TODA PRIMEIRA.

ANEXO 13 – Sequência numérica

ESCOLA MUNICIPAL ARTHUR GUIMARÃES - ____ / ____ / ____
PROJETO APRENDER BRINCANDO - MATEMÁTICA

1) CONTINUE AS SEQUÊNCIAS NUMÉRICAS DA AMARELINHA.

The image shows three vertical number sequences, each represented as a ladder with five rungs. The numbers are written in the rungs, and some rungs are empty for completion.

Sequence 1: 9, 5, 4, 1

Sequence 2: 15, 11

Sequence 3: 28, 26, 21

Sequence 4: 7, 3

Sequence 5: 19, 15

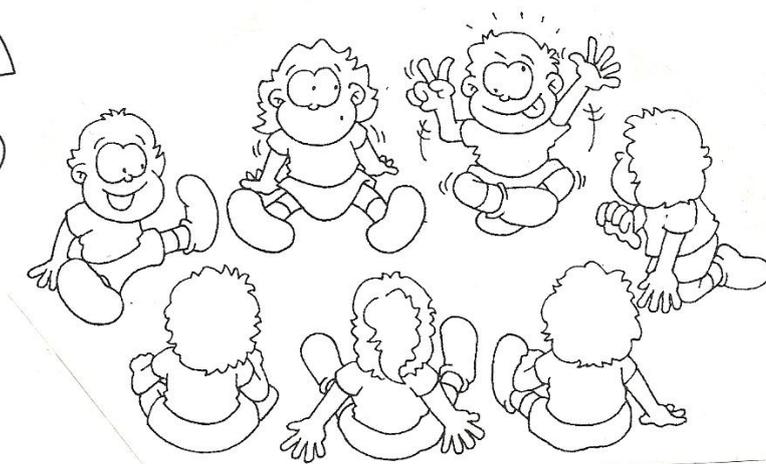
Sequence 6: 38, 33, 30

ANEXO 14 – Texto do Corre Cutia

ESCOLA MUNICIPAL ARTHUR GUIMARÃES - ____ / ____ / ____

PROJETO APRENDER BRINCANDO - 1º ANO DO 1º CICLO

CORRE
CUTIA



NÚMERO DE PARTICIPANTE

- ACIMA DE 5 PESSOAS.

MATERIAL UTILIZADO

- BOLA OU UM OBJETO PARA POR ATRÁS DA PESSOA.

REGRA DO JOGO

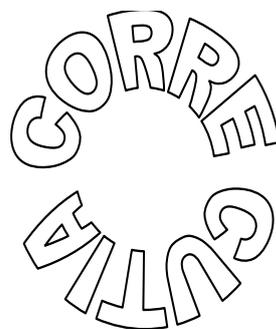
- FAZER UMA GRANDE RODA COM AS CRIANÇAS ASSENTADAS E DE OLHOS FECHADOS;
- ENQUANTO SE CANTA A MÚSICA CORRE CUTIA, UMA CRIANÇA CORRE DO LADO DE FORA DA RODA E ESCOLHE UMA CRIANÇA ASSENTADA PARA POR A BOLA.
- ASSIM QUE A CRIANÇA ASSENTADA PERCEBE O OBJETO ATRÁS DELA, ELA LEVANTA, E SAI CORRENDO ATRÁS DO COLEGA QUE O COLOCOU. APÓS TRÊS VOLTAS SE NÃO FOR PEGO, O COLEGA DEVE SENTAR NO LUGAR DO OUTRO E CONTINUAR A BRINCADEIRA.
- SE A CRIANÇA FOR PEGA, DEVE SENTAR NO CENTRO DA RODA.

ANEXO 15 – Música da brincadeira do Corre Cutia

EMAG - 1º ANO DO 1º CICLO
PROJETO APRENDER BRINCANDO

MÚSICA:

CORRE CUTIA
DE NOITE E DE I
DEBAIXO DA CAM.
DA DONA MARIA.



CORRE CIPÓ
ATRÁS DA VÓ
EU TINHA UM CACHORRINHO
CHAMADO TOTÓ
ELE PULA
ELE DANÇA
DE UMA PERNA SÓ.

DANÇA CACHORRINHO
EU NÃO SEI DANÇAR
PEGA NO CHICOTE
QUE ELE DANÇA JÁ.

ANEXO 16 – Atividade do Corre Cutia

EMAG - 1º ANO DO 1º CICLO
PROJETO APRENDER BRINCANDO - ____ / ____ / ____

1) LEIA A MÚSICA: CORRE CUTIA

CORRE CUTIA
DE NOITE E DE DIA
DEBAIXO DA CAMA
DA DONA MARIA.

CORRE CIPÓ
ATRÁS DA VÓ
EU TINHA UM CACHORRINHO
CHAMADO TOTÓ
ELE PULA
ELE DANÇA
DE UMA PERNA SÓ.

DANÇA CACHORRINHO
EU NÃO SEI DANÇAR
PEGA NO CHICOTE
QUE ELE DANÇA JÁ.

2) FAÇA O QUE SE PEDE:

A) RISQUE COM LÁPIS VERDE TODOS OS ESPAÇOS
ENTRE AS PALAVRAS.

B) PINTE DE VERMELHO A PALAVRA QUE TEM 4
SÍLABAS E DEPOIS ESCREVA ABAIXO:

--	--	--	--

C) ESCREVA UMA FRASE COM ESSA PALAVRA:

ANEXO 17 – Atividade do Corre Cutia

EMAG - 1º ANO DO 1º CICLO

PROJETO APRENDER BRINCANDO - ____ / ____ / ____

- 1) LEIA A MÚSICA DA BRINCADEIRA "CORRE CUTIA" ESCREVE, DEPOIS ORDENE AS LETRAS, FORME PALAVRAS E EM SEGUIDA FRASES NO CADERNO.

Ó - C - P - I

C - R - O - I - N - A
C - H - R - O - M - H

E - N - A - R - P

C - O - C - T
H - E - I

A - Ç - D - A - N

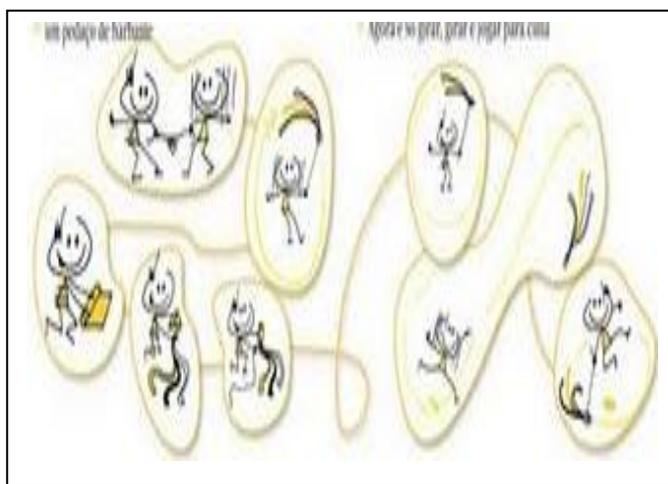
ANEXO 18 – Barangandão

ESCOLA MUNICIPAL ARTHUR GUIMARÃES - ____/____/____
PROJETO APRENDER BRINCANDO - 1º ANO DO 1º CICLO

BARANGANDÃO

MATERIAIS

- PAPEL CREPOM COLORIDO.
- BARBANTE - 70 CENTIMÉTROS.
- JORNAL.
- TESOURA.
- DUREX COLORIDO.



MODO DE FAZER

- CORTE O PAPEL CREPOM COLORIDO EM TIRAS. JUNTE DE 8 A 10 TIRAS APROXIMADAMENTE.
- PEGUE A FOLHA DE JORNAL, ENROLE E DOBRE COMO UMA RÉGUA. DOBRE FAZENDO UM FORMATO DE RETÂNGULO. COLOQUE AS PONTAS DAS TIRAS DO PAPEL CREPOM NO MEIO.
- EM SEGUIDA PEGUE O PEDAÇO DE BARBANTE, E AMARRE EM VOLTA DO JORNAL, DEIXANDO AS TIRAS DE PAPEL CREPOM SOLTAS.
- PASSE DUREX COLORIDO EM VOLTA DO JORNAL, COBRINDO TODO O JORNAL E DEIXANDO APENAS AS TIRAS DE PAPEL CREPOM E O PEDAÇO DE BARBANTE SOLTOS.
- PARA BRINCAR, SEGRE PELO BARBANTE E GIRE O BRINQUEDO BEM RÁPIDO.

ANEXO 19 – Texto esconde-esconde

ESCOLA MUNICIPAL ARTHUR GUIMARÃES - ____ / ____ / ____

PROJETO APRENDER BRINCANDO - 1º ANO DO 1º CICLO

ESCONDE - ESCONDE

NÚMERO DE PARTICIPANTES

- 4 OU MAIS.

REGRAS DO JOGO

- É ESCOLHIDO UM PEGADOR ENTRE OS PARTICIPANTES E DEFINIDO O BATE-CARA (LOCAL ONDE O PEGADOR FAZ A CONTAGEM).
- ELE IRÁ ESCONDER O ROSTO E CONTAR ATÉ 50. ENQUANTO OS DEMAIS PARTICIPANTES VÃO SE ESCONDER NUM LOCAL QUALQUER, DENTRO DE UM ESPAÇO DELIMITADO PELO GRUPO;
- APÓS O TÉRMINO DA CONTAGEM A CRIANÇA, QUE É O PEGADOR, SAÍRA PROCURANDO ONDE AS OUTRAS ESTÃO ESCONDIDAS;
- À MEDIDA QUE O PEGADOR VAI ENCONTRANDO AS CRIANÇAS, ELE DEVE CORRER PARA O BATE-CARA E GRITAR O NOME DAQUELA CRIANÇA QUE ENCONTRADA; PARA TENTAR SALVAR-SE, A CRIANÇA QUE FOI DESCOBERTA DEVE SAIR CORRENDO JUNTO COM O PEGADOR E BATER PRIMEIRO COM A MÃO NO BATE-CARA, GRITANDO "UM, DOIS, TRÊS, SALVO" ;
- NA PRÓXIMA RODADA, QUEM IRÁ FAZER A CONTAGEM É A PRIMEIRA QUE FOI ENCONTRADA SEM SER SALVA.



ANEXO 20 – Jogo dos 7 erros

ESCOLA MUNICIPAL ARTHUR GUIMARÃES - ____ / ____ / ____

PROJETO APRENDER BRINCANDO

7 ERROS



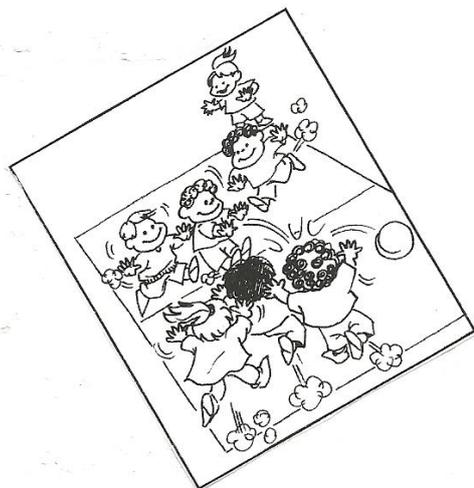
VOCÊ SABE O NOME DESSA BRINCADEIRA?

										-									
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--

ANEXO 21 – Texto Queimada

ESCOLA MUNICIPAL ARTHUR GUIMARÃES - ____/____/____

PROJETO APRENDER BRINCANDO - 1º ANO DO 1º CICLO



QUEIMADA

PARTICIPANTES

- ACIMA DE 6 PESSOAS.

MATERIAL UTILIZADO

- BOLA

REGRAS DO JOGO

- TRAÇAM-SE TRÊS LINHAS NO CHÃO, DE MODO A FORMAR DOIS CAMPOS (A E B). O NÚMERO DE JOGADORES DE UM CAMPO DEVE SER IGUAL AO DO OUTRO. ATRÁS DE CADA LINHA LATERAL DEVERÁ FICAR UMA CRIANÇA DO GRUPO ADVERSÁRIO ASSUMINDO O PAPEL DE RESERVA.
- ESCOLHIDO OS PARTICIPANTES E O LADO QUE INICIARÁ A “QUEIMADA”, UM PARTICIPANTE JOGA A BOLA SOBRE UM JOGADOR DO LADO OPOSTO.
- AQUELE QUE FOR BATIDO E NÃO APANHAR A BOLA ESTARÁ QUEIMADO E PASSARÁ PARA A RESERVA DO CAMPO OPOSTO, TROCANDO DE POSIÇÃO COM O PRIMEIRO RESERVA.
- O QUEIMADO PODERÁ ATIRAR AS BOLAS PARA O SEU CAMPO, SEM O DIREITO DE QUEIMAR. DEPOIS QUE O PRIMEIRO RESERVA TROCOU DE POSIÇÃO COM O PRIMEIRO QUEIMADO, TODA VEZ QUE HOUVER OUTRO QUEIMADO ESTE IRÁ PARA O CAMPO RESERVA, PORÉM, SEM TROCAR COM QUEM ESTÁ LÁ.
- VENCERÁ O TIME QUE CONSEGUIR ELIMINAR TODOS OS JOGADORES DO LADO OPOSTO.

ANEXO 22 – Texto Cabo de Guerra

ESCOLA MUNICIPAL ARTHUR GUIMARÃES - ____ / ____ / ____

PROJETO APRENDER BRINCANDO - 1º ANO DO 1º CICLO



CABO

DE

GUERRA

NÚMERO DE PARTICIPANTES

- 4 OU MAIS.

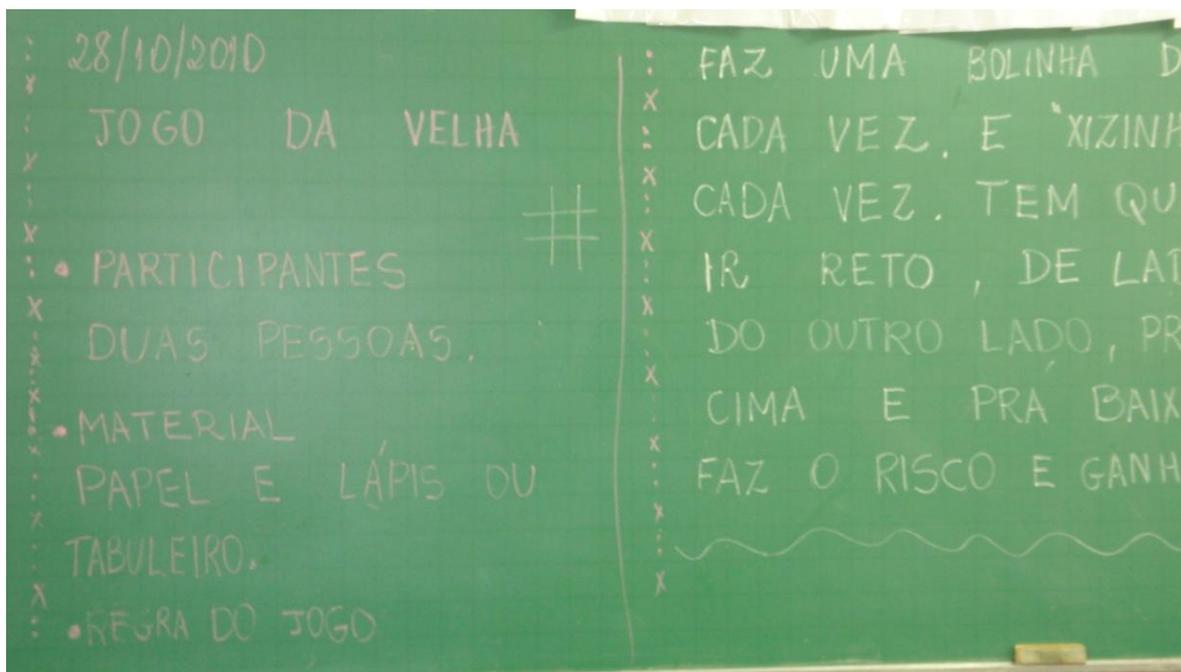
MATERIAL UTILIZADO

- CORDA
- 2 FITAS OU LENÇOS,

REGRAS DO JOGO

- OS PARTICIPANTES SÃO DIVIDIDOS EM DOIS GRUPOS;
- NO CHÃO É FEITO UMA MARCA OU UMA RETA, SIGNIFICANDO O MARCO QUE ESTARÁ DIVIDINDO O CAMPO DE CADA GRUPO;
- OS PARTICIPANTES SEGURAM AS CORDAS NAS PONTAS. À FRENTE DO ÚLTIMO ALUNO DE CADA EQUIPE AMARRA-SE UMA FITA OU LENÇO;
- QUANDO A ORDEM FOR DADA, CADA GRUPO DEVE PUXAR A CORDA ATÉ QUE O LENÇO DO ADVERSÁRIO PASSE PARA SEU CAMPO.

ANEXO 23 – Escrita do texto “Jogo da Velha”



ESCOLA MUNICIPAL ARTHUR GUIMARÃES - ____ / ____ / ____
PROJETO APRENDER BRINCANDO - LÍNGUA PORTUGUESA

JOGO DA VELHA

- **NÚMERO DE PARTICIPANTES**
DUAS PESSOAS

- **MATERIAL**
PAPEL E LÁPIS OU TABULEIRO

- **REGRA DO JOGO**
 - **FAZ UMA BOLINHA DE CADA VEZ E UM XIZINHO DE CADA VEZ.**
 - **TEM QUE IR RETO, DE LADO, DO OUTRO LADO, PRÁ CIMA E PRÁ BAIXO.**
 - **FAZ O RISCO E GANHA.**

ANEXO 24 – Reescrita do texto Jogo da Velha

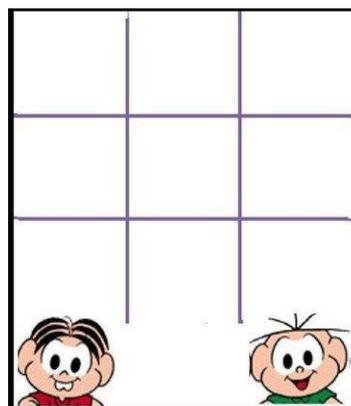
ESCOLA MUNICIPAL ARTHUR GUIMARÃES - _____ / _____ / _____
PROJETO APRENDER BRINCANDO - LÍNGUA PORTUGUESA

JOGO DA VELHA

- **NÚMERO DE PARTICIPANTES**
DUAS PESSOAS

- **MATERIAL**

PAPEL E LÁPIS OU TABULEIRO DO JOGO DA VELHA COM 10 PEÇAS (5 DE CADA COR OU FORMAS DIFERENTES).



- **REGRA DO JOGO**

- **CADA JOGADOR IRÁ ESCOLHER SUAS PEÇAS E QUEM IRÁ INICIAR O JOGO.**
- **O PRIMEIRO JOGADOR IRÁ MARCAR UM QUADRADO NO TABULEIRO. O SEGUNDO JOGADOR IRÁ MARCAR OUTRO QUADRADO NO TABULEIRO. ELES IRÃO JOGAR NOVAMENTE ATÉ COMPLETAR O TABULEIRO.**
- **O JOGADOR QUE MARCAR 3 PEÇAS SEGUIDAS NA VERTICAL, OU NA HORIZONTAL, OU NA DIAGONAL, FAZ UM RISCO NAS PEÇAS E GANHA O JOGO.**
- **QUANDO NENHUM JOGADOR CONSEGUIR MARCAR TRÊS PEÇAS EM SEGUIDA, O JOGO NÃO TERÁ VENCEDOR E DEVERÁ SER RISCADO E ESCRITO VELHA.**

ANEXO 25 – Jogo da velha

Escola Municipal Arthur Guimarães

Projeto Aprender Brincando

