

**“...ONDE TODOS VIVIAM DORMINDO”:
CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO TRILHAS PARA A ALFABETIZAÇÃO**

Daniele Vidal Claudino*

Giana Amaral Yamin**

Resumo

O presente trabalho foi desenvolvido no primeiro semestre do ano de 2014, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Trabalhamos com o Projeto TRILHAS, uma iniciativa do Instituto Natura em parceria com o Ministério da Educação, que tem por objetivo oferecer às professoras alfabetizadoras um material que proporciona o desenvolvimento da aprendizagem da lectoescrita dos alunos. O trabalho foi realizado com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Avani Cargnelutti Fehlauer, localizada em Dourados, Mato Grosso do Sul. O foco era proporcionar a inserção dessas crianças em fase de alfabetização no mundo letrado, buscando contribuir para o desenvolvimento da leitura, escrita e sua oralidade. A metodologia foi feita através de uma sequência didática inserida no Caderno de Histórias com Acumulação, e explorou o livro “A casa Sonolenta”. As atividades objetivaram estimular a memorização das crianças a partir da repetição, de uma forma que as fizesse pensar sobre as palavras e ler mesmo sem dominar a leitura convencional.

Palavras-Chave: Projeto TRILHAS. Alfabetização. PIBID.

Considerações iniciais

O TRILHAS é um projeto proposto pelo Instituto Natura (IN), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivo inserir as crianças em fase de alfabetização no mundo letrado. Oferece às professoras materiais que favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças, com o intuito de dar suporte ao trabalho desenvolvido nas áreas de leitura, da escrita e da oralidade.

Aproximamo-nos do Projeto TRILHAS, no ano de 2010, momento no qual a Pedagogia (UEMS) aderiu ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), e sua proposta foi incluída entre as ações do subprojeto de Pedagogia. O PIBID do curso de Pedagogia ocorre atualmente em quatro escolas municipais da cidade de Dourados. Este trabalho ocorreu na Escola Municipal Professora Avani Cargnelutti Fehlauer. Durante

* Estudante do Curso de Pedagogia da UEMS. Unidade Universitária de Dourados. E-mail: daniele_vidal_claudino@hotmail.com.

** Professora Orientadora. Docente do curso de Pedagogia da UEMS. Unidade Universitária de Dourados. E-mail: giana@uems.br.

esse tempo, fomos conhecendo a proposta, identificamo-nos com a prática de alfabetização abordada por ela e percebemos o resultado positivo na aprendizagem das crianças. Assim, devido à experiência e, também, como a alfabetização é uma área que nos interessa, decidimos nos aprofundar no assunto e torná-lo tema deste artigo.

O material do TRILHAS é dividido em três conjuntos¹, composto por cadernos de orientação dedicados aos educadores (professores, diretores, secretários da educação); livros de literatura infantil e jogos e cartelas ilustradas, para serem trabalhados com as crianças.

Os cadernos de orientação guiam o trabalho do professor de alfabetização. Estão divididos em dois conjuntos: **Trilhas para ler e escrever textos** (Contendo os Cadernos de Orientações de Histórias Clássicas, Histórias com Engano, Histórias com Repetição, Histórias com Acumulação e Histórias de Animais) e **Trilhas para abrir o apetite poético** (Contendo os Cadernos de Orientações de Parlendas, Histórias Rimadas, Canções e Poemas). Cada caderno apresenta uma sequência didática/SD que explora determinada obra da literatura que integra um dos conjuntos. Cada SD é formada por oito atividades, que dependem uma da outra. Essas atividades incentivam a criança à leitura e a escrita de forma significativa, além de contribuir para ampliar seu repertório cultural por meio do acesso às obras da literatura.

Atualmente, no Brasil, ainda existem professores alfabetizando os alunos a partir de fotocópias, modelos tirados da internet, com produções sem significado, ou seja, professores que trabalham com métodos mecanicistas que podem até ensinar algo às crianças, mas que as deixam cansadas e infelizes com a escola, pois aprender a ler e a escrever se torna algo monótono por não fazer sentido para elas.

Desenvolvendo o Projeto TRILHAS percebemos que realmente a alfabetização é algo muito além do domínio da técnica de escrever, de aprende a ler e escrever memorizando sons, letras e sílabas, como afirma Kury (apud SILVA, 2012). Percebemos que o processo de alfabetização precisa ser além da mera cópia. É necessário favorecer que a criança pense, considerar seus conhecimentos prévios, fazer com que ela seja criadora de seu próprio saber.

De acordo com Silva (2012), é necessário que se trabalhe estratégias que formem um aluno letrado que saiba reconhecer e utilizar as funções da língua, e assim se tornar um cidadão crítico e reflexivo em suas produções. Para isso, o docente deve ser o mediador desse processo de aprendizagem da escrita, utilizando estratégias que formem um aluno autônomo. O Projeto TRILHAS funciona como uma dessas estratégias e proporciona vários aprendizados às crianças, além da aprendizagem da escrita e da leitura.

¹Trilhas para ler e escrever textos; Trilhas para abrir o apetite poético; Trilhas de jogos.

A SD que detalharemos nesse texto está inserida no Caderno Histórias de Acumulação, parte do conjunto **Trilhas para ler e escrever textos**. Foi desenvolvida em 2014, com a turma do 1º ano A, do período matutino, da Escola Municipal Professora Avani Cargnelutti Fehlauer, localizada na cidade de Dourados/MS. A faixa etária dessas crianças no período de aplicação da sequência era de cinco a sete anos de idade.

1. Concepções teóricas

O Projeto TRILHAS acredita que a formação de leitores deve ser prioridade da educação. Nesse sentido, afirma que a escola deve criar oportunidades para que as crianças se tornem leitoras e, a partir daí, construam sua cultura. Esse fator deve receber uma atenção especial, inclusive, dos professores que trabalham com crianças de seis anos de idade, pois essa fase é importante para o desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com o TRILHAS, a criança precisa criar um vínculo saudável com o conhecimento, e os livros de literatura infantil ajudam nesse desafio, pois contribuem para que elas avancem e aprendam, já que saber ler e escrever é uma ponte para o desenvolvimento intelectual do indivíduo (IN/MEC, 2011a).

Mello (2005) afirma, a partir de Vygotsky, que as crianças se apropriam da escrita somente quando esta faz sentido para ela, ou seja, quando se cria uma necessidade na criança de aprender, da mesma forma que ocorre com a linguagem oral, que é apropriada pela criança de modo natural, a partir de sua necessidade de fazer parte de uma sociedade que usa a fala como meio de comunicação. Nesse sentido, para o TRILHAS, o processo de alfabetização ocorre da mesma maneira, mas, diferencia-se de escolarização precoce e começa antes da instrução formal. Com isso, os conceitos de alfabetização e letramento podem confundir. Mas, segundo Soares (2004),

[...] é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos.

Analisando o material do TRILHAS, percebemos que ele propõe aos professores uma prática pedagógica na alfabetização que permite que as crianças interajam com práticas de leitura e de escrita como meio fundamental para provocar e motivar esse processo, como

aponta Soares (2004). Isso reverte algumas práticas existentes, que ainda centram o ensino da leitura e da escrita na codificação e decodificação, na cópia repetitiva de sinais gráficos e que negligenciam que as crianças devem agir sobre a escrita em contextos reais e significativos e, para isso, entre outras atividades, elas precisam estabelecer contato permanente com histórias, brincadeiras, jogos, entre outros.

Segundo Albuquerque (2007, p. 16), é interagindo com a língua escrita através de seus usos e funções que essa aprendizagem ocorreria, e não a partir da leitura de textos “forjados” como os presentes nas “cartilhas tradicionais”, que as crianças aprendem. Assim, a decodificação é algo importante na aprendizagem da escrita e leitura, porém, não é a única implicada na aprendizagem. De acordo com o TRILHAS, não basta saber decodificar sem poder ir além da letra do texto. Por meio das SD sugeridas no material, é possível criar condições para que as crianças tenham a oportunidade de entrar no mundo literário, descobrindo a estrutura do livro e conhecendo a linguagem escrita antes mesmo de serem capazes de ler e escrever de forma autônoma (IN/MEC, 2011a). De acordo com Magda Soares (2004, p. 100), é importante considerar o alfabetizar letrando, pois,

[...] alfabetização e letramento – são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

O alfabetizar letrando tem relação com um dos conceitos fundamentais do TRILHAS, a cultura escrita, que refere-se às práticas que se estabeleceram historicamente em torno de um texto. Esse é um conceito amplo, que engloba os usos sociais que fazemos de materiais escritos e que não ocorre somente pela relação da identificação entre o som e a grafia. A leitura em voz alta, a leitura silenciosa e a conversa sobre o texto ou sobre a escrita são alguns exemplos.

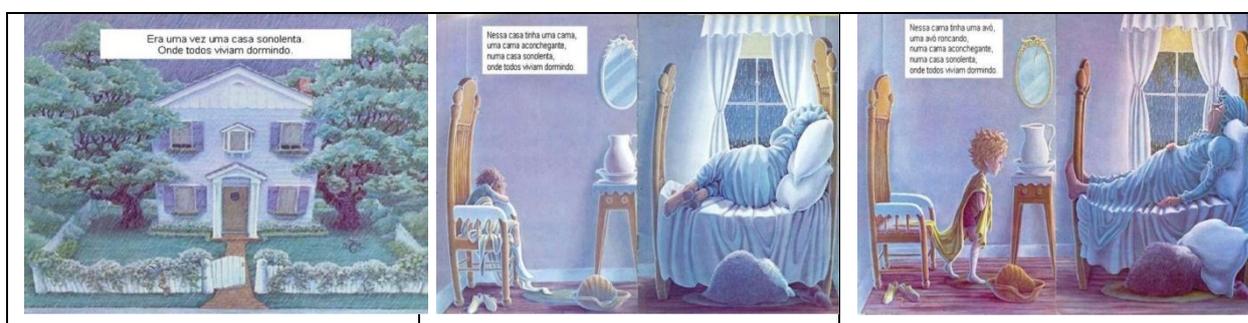
É necessário que, desde cedo, as crianças tenham acesso à cultura escrita, sem deixar de aprender os conhecimentos alfabéticos (IN/MEC, 2011a). É importante que, para isso, elas não deixem de brincar, ou seja, a “brincadeira” deve estar presente no cotidiano das crianças, para tornar essa aprendizagem prazerosa. É possível unir as duas coisas.

Nesse sentido, brincar não deve ser diferente de aprender, pois, “[...] ao brincar, as crianças têm a oportunidade de se apropriar da cultura, refletindo sobre o mundo social, sobre si mesmas e sobre as relações.” (IN/MEC, 2011d). Com isso elas aprendem várias coisas importantes sobre o mundo (vida, pessoas, situações de interações, funcionamento da sociedade, papel dos indivíduos) de maneira significativa. Brincar de faz de conta permite às crianças entender dimensões subjetivas de suas experiências de vida, como, por exemplo, lidar com questões sociais. Desse modo, todos os tipos de textos que o projeto trabalha possuem essas características, juntamente com as atividades da sequência didática. A sequência que trabalhamos com a turma do 1ª ano foi a de histórias com acumulação.

2. “[...] Onde todos vivem dormindo”]: o desenrolar da SD

Segundo Leal et al (2012), as **sequências didáticas/SD** se caracterizam como uma forma de organizar o trabalho pedagógico, que possibilita ao professor antecipar o que será trabalhado com as crianças. Sendo assim, acreditamos que as SD, entre elas, as propostas pelo Projeto TRILHAS, podem otimizar a aprendizagem das crianças em relação à leitura e à escrita, que é uma das principais funções da escola.

Diante disso, neste artigo, apresentamos a SD que desenvolvemos com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, como mencionado, especificamente as inseridas no Caderno **Histórias com Acumulação** (IN/MEC, 2011e), utilizando o livro “A Casa Sonolenta”, de Audrey Wood (2005). A frase título desse trabalho faz alusão ao livro, no qual esta se repete em quase toda a obra. Segue abaixo a história:





A SD TRILHAS foi organizada em oito atividades, desenvolvidas entre os dias sete de maio a quatro de junho do corrente ano, duas vezes por semana, em um tempo aproximado de uma hora. Objetivou que as crianças compreendessem e memorizassem o texto da história, e, a partir daí, fossem capazes de lê-lo de forma autônoma, embora sem dominar o sistema de escrita alfabético totalmente.

Para isso, utilizou uma história com acumulação, que tem um tipo de estrutura que apresenta um evento desencadeador da narrativa que, durante o desenrolar da história, vai se repetindo ao ser realizado por vários personagens, cuja repetição da ação vai se acumulando. Esse tipo de história faz com que as crianças percebam facilmente o que irá acontecer na

sequência do enredo, tornando a leitura e a compreensão mais fáceis (IN/MEC, 2011e). Faz parte dos textos narrativos, que são em forma de discurso e se organizam em torno de uma situação inicial e que se transformam a partir de ações de um ou mais personagens, tendo como ponto principal um clímax que se encerra com um desfecho.

A partir desses textos, e, com a devida exploração, as crianças podem aprender: a função do texto (pra que serve); o conteúdo (informações presentes no texto); o formato (composição de texto, imagem, pontuações usadas, etc.); o uso como modelo de comunicação (oral e escrita); a estrutura narrativa e os procedimentos de leitura, ao serem lidos em voz alta (uso da entonação). Ao trabalhar com essa estrutura textual, é possível aprender a retenção da mensagem, do conteúdo do texto e da forma como ele está escrito.

2.1. As atividades desenvolvidas com a história de acumulação

Todas as atividades da SD que realizamos são parte de um processo de alfabetização, desde a exploração da capa do livro até a escrita das palavras. Nossa experiência com a proposta TRILHAS revela que o material, juntamente com a mediação do professor, proporciona que as crianças explorem as histórias lidas por meio da oralidade e que, ao mesmo tempo, vivenciem e pensem sobre a língua escrita e suas características. Com o TRILHAS foi possível unir os processos de decodificação e letramento ao mesmo tempo, impulsionando a aprendizagem (IN/MEC, 2011a). Tudo isso foi feito respeitando o direito das crianças de brincar.

Na atividade **número 1 (um)** apresentamos o livro às crianças. Exploramos a capa, a contracapa, o título e as ilustrações, atentando para o nome do autor e do ilustrador. Antes de lermos a história, pedimos que elas localizassem o título. Nesse momento, adotamos uma estratégia diferenciada, não sugerida pelo TRILHAS, utilizamos dois exemplares do livro, o que favoreceu que todas enxergassem as ilustrações e se envolvessem com o enredo. Optamos por fazer a leitura na sala de aula, mas essa atividade poderia ter sido realizada em outro ambiente da escola, com as crianças sentadas em um tapete, ou mesmo no chão. Outra sugestão seria a de organizar na sala um cantinho da leitura.

Quando conversamos com as crianças sobre o livro, permitimos que elas adquirissem liberdade no universo da leitura e da literatura e que construíssem a compreensão da escrita alfabética e ampliassem o vocabulário (IN/MEC, 2011e). Por meio da exploração da obra, antes da leitura, elas aprenderam sobre o livro como objeto e observaram suas características. Pensaram sobre o que achavam que a história iria tratar, ou seja, fizeram

antecipações sobre o que a obra trataria. A atividade foi interessante, pois a maioria dos alunos quis participar e se aproximou da interpretação do conteúdo do que a obra trataria. Com isso, aprenderam que podem ler o livro antes de saber ler convencionalmente, pois relacionaram o texto com a ilustração. Viram, ainda, que, por meio da capa, podemos imaginar e antecipar o que acontecerá na narrativa.

O interesse da turma foi geral, revelando que o que foi proposto foi significativo. As crianças se mostraram empolgadas, riram das ilustrações e arriscaram dizer o que aconteceria na sequência. Queriam falar sobre o que gostaram e o que acharam engraçado/interessante. Todas participaram até mesmo as que pouco se expressavam. Isso possibilitou que aqueles alunos que normalmente são os que mais falam, dessem oportunidade para os outros se expressarem. Da mesma forma, a leitura da história contribuiu a aprendizagem de alguns comportamentos típicos de leitores, como ler com ritmo e entonação, antecipar e verificar o conteúdo da história e comentar o texto depois da leitura.



Imagem 1: Leitura da História. Acervo do PIBID/UEMS.

Com a proposta, aprendemos que, ao apresentarmos um livro ou um texto para uma criança, contribuimos para que ela descubra várias informações sobre a cultura escrita, mas, para isso, a obra precisa ser de qualidade, pois, deste modo, favorecerá que as crianças sejam leitoras antes mesmo de saberem ler. A criança nessa fase necessita mais do que somente aprender a ler e escrever, ela precisa perder o medo de errar e ganhar coragem para arriscar, perguntar e entender, ou seja, o objetivo não é somente acertar (IN/MEC, 2011a). A exploração da oralidade, tanto por parte do professor quanto por parte das crianças foi uma solicitação que permeou todas as atividades desta SD, que dialogaram com a linguagem escrita, contribuiu para que as crianças aprendessem a fazer a relação entre a palavra escrita e

o som que se produz ao ouvir ou dizer uma palavra, pois, “A consciência fonológica faz parte dos conhecimentos metalinguísticos, e permite aos sujeitos refletirem e operarem sobre os sons da fala e a estrutura da palavra.” (FREITAS apud SILVA, 2012).

Após a exploração da parte externa do livro, na atividade de **número 2 (dois)**, realizada em outro dia, as crianças observaram atentamente a relação das ilustrações da obra com o texto. Assim, para isso, as organizamos em círculo, o que ampliou a visualização. Antes de iniciarmos a atividade, combinamos que interromperíamos a leitura para as observações. Depois, relemos a história explorando os detalhes e incentivamos que as crianças falassem. No final, uma delas pediu para “olhar o livro de perto”, o que lhe foi permitido. As demais, ao constatar o ocorrido, fizeram-nos a mesma solicitação, indicando a necessidade de a escola possuir variados exemplares de cada livro de leitura do acervo.

Nesse momento, ao analisar a relação entre texto e imagem, as crianças permaneceram participativas. Observaram que pequenos detalhes das ilustrações sinalizam ao leitor o que ocorrerá no enredo - como o desenho do clarear do dia, após a chuva - e que a alteração da posição dos personagens, a cada cena, permite que “descubramos” o que acontecerá na sequência na história, orientações compatíveis com o TRILHAS (IN/MEC, 2011e).



Imagem 2: Lendo o livro “de perto”. Acervo do PIBID/UEMS.

Como a SD favoreceu que as crianças conhecessem o enredo da história e seus personagens, na **atividade 3 (três)**, elas, em grupo, receberam cartelas, com desenhos dos personagens do livro, para que organizassem a narrativa respeitando sua sequência. Primeiramente, relembramos quais eram os personagens e a ordem em que eles apareciam na história. A maioria soube responder, o que significava que a SD estava desencadeando

aprendizagens. Depois, em cada grupo, retomamos a leitura para que as crianças verificassem se haviam ordenado as cartelas corretamente.

Avaliamos que houve muitas aprendizagens e que, devido à nossa mediação, as crianças que tinham dificuldade, ampliaram sua participação e aprenderam. Elas perceberam, com nossa ajuda, por exemplo, que, no final do enredo, quando os personagens começam a acordar, a sequência em que eles aparecem na ilustração é diferenciada das demais, invertida, e que, para que pudessem cumprir a tarefa solicitada, era necessário, que elas invertessem a ordem das cartelas. Assim, ao propor que as crianças ordenassem os personagens nas duas partes em que eles aparecem, favorecemos a retomada da história memorizada a partir da sequência da narrativa.

Analisando a questão acima, baseada em Vygotsky (1994), compreendemos a mediação como um rico processo de interação entre os sujeitos, tendo como ambiente a linguagem. Porém, a mediação não é entendida como uma inter-relação entre sujeitos e nem possui o intuito de impor regras, pois, segundo o autor, ela deve permitir que os sujeitos se exponham através de práticas de linguagens. A criança precisa da mediação do outro para poder se tornar dominadora das atividades e das operações culturais, pois de acordo com o teórico citado, a educação escolar e o professor possuem uma função singular no desenvolvimento de um indivíduo.

Apesar das aprendizagens, a observação de que as crianças estavam agitadas por trabalharem em grupos, de que alguns alunos pouco se envolviam (uma menina desenhava, outra lia e uma terceira debruçou a cabeça sobre a mesa) e que algumas crianças não tentavam fazer sozinhas, esperando que outras realizassem a atividade por elas, revela a necessidade de continuarmos propondo situações coletivas para as crianças, ou seja, acreditamos que o fato de as crianças não reagirem como esperávamos às atividades em grupo, se deveu ao fato de elas não estarem acostumadas com essa prática. Da mesma forma, ressaltamos a importância de as crianças vivenciarem atividades similares às propostas pelo TRILHAS, nas quais elas devam pensar sobre as palavras e ler mesmo quando não dominam a leitura convencional.



Imagem 3: Ordenando as cartelas nos grupos. Acervo do PIBID/UEMS.

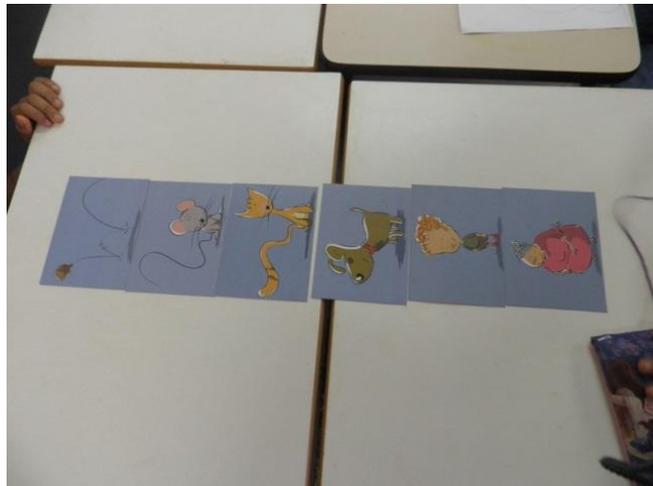


Imagem 4: Ordenando a sequência dos personagens na história. Acervo do PIBID/UEMS.

Na atividade **número 4 (quatro)**, com apoio de tiras fatiadas com frases alusivas à história, pedimos que as crianças lessem e identificassem os personagens, suas ações e que as ordenassem conforme o enredo. Em grupos, elas teriam, portanto, que pensar sobre as letras para ler, um objetivo que gerou muitas dificuldades às crianças, pois, percebemos que algumas, ao lerem a frase para identificar o que estava escrito, não segmentavam as palavras, liam ‘com o dedinho’ passando-o rapidamente pela frase toda. Outras demonstraram dificuldades para decifrar as sílabas complexas, como NH(A) – RR(O) – SS(O) – (A)N – CH(O) – (PU)L.

Nesse momento, respeitamos ritmo de cada uma e, atuando como mediadoras, escrevemos as palavras na lousa e exploramos suas hipóteses, ou seja, instigamos as crianças a relacionarem as iniciais de letras que conheciam para “descobrir” qual seria o texto da frase.

Além das aprendizagens das crianças, nesse momento, ressaltamos as aprendizagens que a experiência proporcionou às bolsistas, que contou com a mediação da equipe da professora da regente, como quando avaliamos que algumas tiras foram confeccionadas com tamanho pequeno, com as palavras próximas, o que dificultou a diferenciação pelas crianças. Com orientação da professora, aprendemos que, além do tamanho, elas deveriam ser grafadas em um espaço maior entre si e, até, com cores diferentes. Somado a isso, aprendemos que a organização dos grupos deveria ser alterada, de forma a garantir que todos os membros enxergassem as tiras de frente para si, facilitando a exploração.



Imagem 5: Escrita das frases na lousa (professor como escriba). Acervo do PIBID/UEMS.

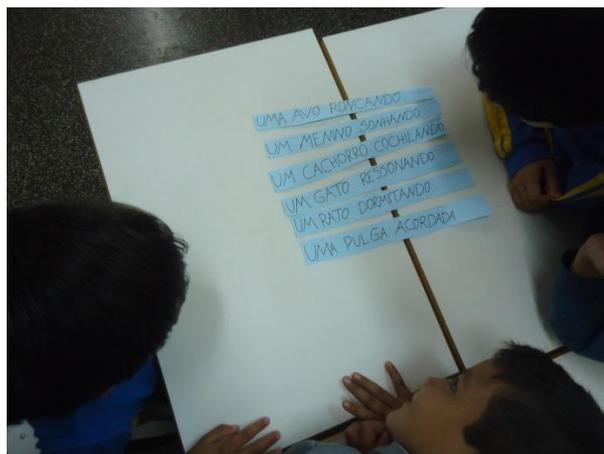


Imagem 6: Tiras com as frases retiradas do livro, organizadas pelas crianças de um dos grupos. Acervo do PIBID/UEMS.

Para desenvolvermos a **atividade 5 (cinco)**, dividimos a turma em dois grupos. O primeiro grupo explorou os jogos TRILHAS e o segundo desenvolveu a SD. Na atividade da

SD, após a releitura da história, as crianças deveriam localizar no livro o nome dos personagens. Percebemos que a maioria confundiu as palavras, como por exemplo, CAchorro e CAma. Isso pode ter ocorrido por vários motivos, entre eles, por elas priorizarem a leitura e a memorização da sílaba inicial das palavras e/ou por não utilizarem estratégias de leitura para descobrir o que estava escrito, ou seja, as crianças adivinhavam e não tentavam ler.

Avaliando o ocorrido, observamos que, no processo de alfabetização, a utilização das estratégias de leitura é importante para que haja o desenvolvimento da leitura eficiente. Ela permite à criança compreender e interpretar de modo autônomo os textos, fazendo com que o professor sinta a importância em desenvolver um trabalho focado na formação de futuros leitores, independentes, críticos e reflexivos (SOLÉ, 1988). As estratégias de leitura também auxiliam no estudo, além de favorecer maior compreensão, mas para isso é necessário à participação ativa do leitor. Elas podem ser usadas em qualquer tipo de texto e em qualquer momento de leitura, com ou sem ajuda de outra pessoa.

Para tentar atingir nossos objetivos, na atividade descrita, montamos diferentes palavras e exploramos suas diferenças com as crianças. Confeccionamos palavras grafadas em tiras de sulfite, com tamanho grande e de fácil manuseio, o que facilitou que as crianças identificassem a diferença entre as grafias e pensassem sobre aquilo que estavam lendo².

Foi possível perceber nessa atividade, a confusão que algumas crianças fizeram ao tentar localizar o nome dos personagens da história no livro. Elas trocavam palavras que tinham sílabas iguais e concluímos que elas não estavam usando estratégias de leitura para ler, pois a maioria mostrava qualquer palavra que tivesse a mesma sílaba presente na palavra que pedíamos, ao invés de inferir a escrita a partir de estratégias. Para Mendonça (2007), é necessário que se ensine os alunos a usarem estratégias de leitura distintas além de focar aspectos distintos para análise linguística, levando em conta o gênero e a função social.

²Sugestão da mediação



Imagem 7: Identificando as palavras nas tiras. Acervo do PIBID/UEMS.

Na **atividade 6 (seis)**, as crianças deveriam ditar para nós, escribas, o nome dos personagens, nos “ensinando” as letras de forma que montássemos um cartaz. Para confeccioná-lo, dobramos o papel manilha em seis partes. Desta vez, seguimos as orientações da professora da sala, e redigimos as palavras do cartaz com cores diferentes.

Quando finalizamos a lista na lousa, pedimos para que alguns alunos localizassem o nome dos personagens. Apesar de o primeiro ter demonstrado dificuldade para identificar “gato”, indicando a palavra “rato” no lugar, percebemos que algumas crianças tiveram um avanço, pois, utilizaram estratégias de leitura para fazer as descobertas. Uma reconheceu a palavra “menino” porque ela “era a segunda da lista”, como no livro, e outra identificou a palavra “cachorro” por possuir duas letras “C” (CaChorro).

Após a realização de seis atividades da sequência didática, o TRILHAS havia favorecido que as crianças pensassem sobre a escrita, pois, nesse momento, observamos que elas já testavam suas hipóteses de leitura para descobrir como poderiam escrever. De acordo com Weisz (1988), a hipótese silábica funciona como algo positivo para a aprendizagem das crianças. A autora se baseia em Piaget e acredita que o acirramento causado pelas contradições entre as hipóteses anteriores das crianças se torna um salto qualitativo ao favorecer que elas percebam seus erros na escrita e leitura a partir das informações oferecidas pela realidade.

As crianças utilizaram estratégias diferentes: pautaram-se na ordem que os personagens apareciam na narrativa, identificaram duas letras “c” na palavra cachorro. Além disso, foram capazes de retomar a sequência da narração de memória, como propõe o TRILHAS. Somado a isso, ao escrevermos as palavras de forma lenta, juntamente com o

grupo, favorecemos que elas assimilassem as relações entre o falado e o escrito. No final, quando lemos as frases que estavam concluídas, elas se apropriaram de informações sobre as letras e a ordem em que as palavras foram escritas. Nesse dia, todos estavam atentos e demonstraram domínio da história e dos personagens.

A partir dessa atividade, as demais começaram a surtir mais efeito. Foi possível perceber a evolução das crianças, e as estratégias que criavam para nos “ajudar” a escrever o nome dos personagens no cartaz. Pudemos observar que cada uma tinha uma estratégia diferente ao escrever e ler os nomes, e que todo o nosso trabalho de repetição e memorização estava começando a ter significado para as crianças, fazendo com que elas agissem sobre o objeto e, com isso, se apropriassem da escrita.



Imagem 8: Registro dos nomes dos personagens da história (professor escriba). Acervo do PIBID/UEMS.

Na sequência, trabalhamos a **atividade 07 (sete)**. Mostramos, de forma aleatória às crianças cartelas que continham desenhos dos bichos da história. E, como a atividade solicitava a escrita de uma lista com o nome dos personagens, reutilizamos o cartaz confeccionado no encontro anterior.

Depois de relembrar os nomes dos personagens, pedimos que os alunos, em grupos, registrassem os respectivos nomes em uma lista. Para isso, receberam seis cartelas com a ilustração dos seis personagens em seis tiras de papel em branco. A SD propõe que crianças desenvolvam a atividade sem a ajuda do cartaz, contudo, como eles não estavam conseguindo, permitimos que o cartaz fosse utilizado como apoio e mediamos o processo, evitando que a proposta não se transformasse em mera cópia. Nesse momento, chamamos um representante de cada grupo, que tinham a tarefa de “pensar” a escrita de personagens em comum. Pedimos que eles escrevessem na lousa, gerando aprendizagem coletiva. Todos

refletiram sobre como se escrevia cada palavra e a analisaram oralmente. Também relacionaram o oral e o escrito. Ao final, pedimos que cada grupo colasse as tiras com o nome dos personagens em um cartaz, respeitando a ordem em que aparecem na história. E, objetivando a construção da autonomia em relação ao uso de material, deixamos que utilizassem a cola, sob nossa orientação.

Tivemos a oportunidade de descobrir de fato nessa atividade, as fases alfabéticas em que as crianças estavam, com isso pudemos conhecê-las melhor e desse modo construir formas para ajudá-las durante a continuidade do processo.



Imagem 9: aluno ajudando na retomada oral dos nomes dos personagens. Acervo do PIBID/UEMS.

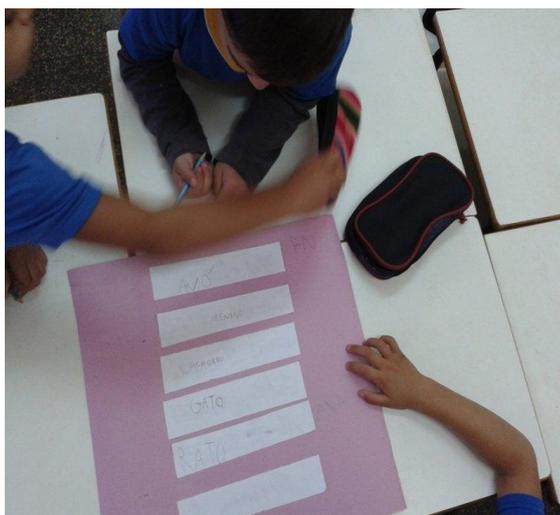


Imagem 10: grupo de crianças organiza a lista com os nomes dos personagens. Acervo do PIBID/UEMS.

Na última atividade, a de **número 8 (oito)**, ao invés de ler trechos do livro com as crianças, como indica a SD TRILHAS, propusemos que elas dramatizassem a história a partir

da narração (leitura) de um colega. Assim, dividindo a sala em dois grupos, sete crianças representaram os personagens da história, uma desempenhou o papel de narrador e as demais formaram a plateia. Nesse dia, elas estavam agitadas, talvez por desenvolver a atividade fora da sala. Algumas se dispersaram, por isso, retomamos a proposta sempre que necessário.



Imagem 11: Crianças representando a história através da encenação. Acervo do PIBID/UEMS.

Para ler, as crianças que narraram à história, ainda não alfabetizadas, receberam nossa mediação. Apesar de não conseguirem relembrar de memória as palavras utilizadas no texto (cochilando, ressonando), demonstravam conhecer o enredo e sua sequência. E, enquanto liam, as demais crianças sob um tapete, representavam os personagens e a ordem que eles apareciam na narrativa. E, ao invés de lermos para o aluno repetir, o instigamos, lendo algumas partes do enredo para que ele recordasse o texto de memória, afinal eles participaram de sete atividades anteriores que o subsidiaram a realizar esta tarefa. Avaliamos que, dessa forma, a atividade foi significativa. Com isso, quando questionadas a respeito dos recursos que usaram para conseguir ler, favorecemos que as crianças ampliassem e se apropriassem de novas estratégias de leitura.



Imagem 12: Reconto com apoio das ilustrações e de mediação. Acervo do PIBID/UEMS.

Apontamos que ao final da SD, algumas crianças que não dominavam a escrita alfabeticamente conseguiram participar da dramatização, resultado de nossa mediação e do apoio do texto que haviam memorizado ao longo das atividades anteriores da SD.

Ao mesmo tempo, nas atividades que as crianças deveriam ordenar a sequência da história a partir de cartelas e tiras, elas usaram os conhecimentos adquiridos a partir da leitura da obra e das atividades anteriores, ou seja, elas necessitaram buscar na memória essas informações para realizar essas atividades. Ao fazer isso, estimularam o desenvolvimento da memória, promovendo seu desenvolvimento cognitivo e mental, além de aumentar o repertório referencial de cada uma delas. Um dos fatores responsáveis por essa memorização foi a repetição, que auxilia na fixação da memória. “A repetição ajuda as crianças a aprender as histórias de forma que seja possível recuperá-las de memória”. (IN/MEC, 2011).

Outro aprendizado importante, gerado a nós, professoras alfabetizadoras, pelo TRILHAS, foi indicar à exploração da obra antes da leitura, ou seja, a apresentação para as crianças de conceitos como, autor, ilustrador, editora, capa, título, entre outros. Esses são os chamados conceitos letrados e que são aprendidos através do contato com o mundo da escrita. As antecipações feitas pelas crianças sobre o que irá acontecer na história, antes de ouvir a leitura da obra, facilitam “[...] a inserção das crianças no universo da língua escrita” (IN/MEC, 2011c, p. 14). Com isso elas aprenderam que existem informações fora do texto que ajudam na antecipação e compreensão do que está escrito dentro do livro, permitindo ler quando não se sabe ler.

A leitura em voz alta que realizamos, foi outro ponto que auxiliou no aprendizado das crianças. Permitiu que elas conhecessem textos que dificilmente poderiam ler sozinhas e dessa forma, facilitando acesso a uma variedade de padrões da língua, de vocabulários e

conceitos novos. É importante considerar que a criança também desenvolve o gosto por ouvir histórias e o professor funciona como uma espécie de leitor e mediador, fazendo com que as crianças entrem em contato com livros que elas sozinhas não possuem a autonomia para conhecer (IN/MEC, 2011).

Algumas considerações

Durante o período que trabalhamos o Projeto TRILHAS, aprendemos muito, especialmente com as crianças. Através da SD, tivemos a oportunidade de observar como elas escreviam e se estavam avançando nos níveis alfabéticos. Mas o principal de tudo, aprendemos a respeitar o tempo próprio de cada criança para aprender, pois assim como qualquer outra pessoa, elas possuem um ritmo próprio de aprendizagem, ou seja, cada criança é única. Com isso tivemos que media-las e instruí-las sempre que necessário.

Penso que tudo que aprendi durante esse período com as crianças irá contribuir muito para minha formação, pois as experiências foram muito ricas. Através delas pude repensar sobre o que estava fazendo na sala de aula, o que havia dado certo e o que não deu, para que quando estiver formada, e tiver minha própria sala, eu tenha a oportunidade de fazer da forma correta.

O que pudemos perceber durante as práticas vivenciadas a partir da nossa experiência no Pibid é que, apesar de quase todas as escolas receberem o TRILHAS, muitas não o utilizam adequadamente. Em outros casos, os professores não sabem usar o material corretamente e acredito que por essa razão acabam por não utilizá-lo em suas aulas. Avaliamos que as escolas deveriam realizar grupos de estudos para ensinar os professores a trabalhar com o material. O que acaba acontecendo também nas escolas, é o fato de alguns professores usarem o material de forma incorreta. Esquecendo-se de que se trata de um material que possui uma ordem para ser desenvolvido e que de nada adianta induzir o aluno a fazer alguma atividade da sequência apenas para passar o tempo, sem dar continuidade ao trabalho, fazendo as oito atividades sequenciais propostas pelos cadernos de orientações. Essa atitude deturpa o material e tudo o que ele representa como um material didático com a função de alfabetizar e incentivar a leitura para as crianças.

Algo que nos deixava felizes durante as atividades é que nós víamos que a professora incluía nas suas aulas algo que estivesse relacionado à atividade que trabalhamos no dia, nem que fosse somente a partir da oralidade. Ou seja, ela dava continuidade ao nosso trabalho sem fugir do assunto de sua aula e sem segmentar nossas atividades das dela.

Inclusive, algumas das atividades que fazíamos com as crianças, ela repetia para seus alunos do contra turno. Dessa forma ela nos mostrava que estava satisfeita com o trabalho e que aquilo que ensinávamos para as crianças não era perda de tempo, pois ela reconhecia como importante e sabia aproveitar juntamente com seus conteúdos.

Mas como nem tudo é perfeito, também tivemos dificuldades no decorrer das atividades. Algumas delas exigiam que organizássemos as crianças em grupo e em todas essas atividades passamos pela mesma experiência com as crianças, onde elas se mostravam individualistas, sempre querendo ficar com mais cartelas que o colega, ou escrever em mais tiras. Sempre discutindo e reclamando para nós sobre o que os colegas estavam fazendo.

Percebemos também que as crianças que participavam eram as mesmas. As mais tímidas e caladas não se manifestavam. A professora percebendo isso, entreviu e solicitou que envolvêssemos as menos falantes, e assim fizemos, mas sempre que pedíamos para as crianças falarem, quem respondia na maioria das vezes eram os mais falantes. Apesar disso, não desistimos, e ficávamos a todo o momento chamando atenção dos mais quietos também, e quando eles tinham a chance de falar, sempre nos surpreendiam, pois apesar de ficarem sem falar como os outros, percebemos que eles eram os que mais prestavam atenção.

O projeto TRILHAS é um material rico e que se utilizado de forma coerente com seus objetivos, irá com certeza atender as expectativas dos professores em relação a seus alunos, mas para isso necessita da total mediação do professor regente da sala para com seus alunos. Acredito que o projeto possa ser aplicado sempre que possível na sala de aula, mesmo a professora estando sozinha, porque apesar da SD proporcionar um jeito diferente de trabalhar com as crianças, de uma maneira não tradicional, diferente do que ocorre habitualmente, ele possui atividades que são simples, mas que transmitem muitos conhecimentos para as crianças. Porém, para que isso ocorra, é preciso que o professor tenha responsabilidade e comprometimento, assim como toda e qualquer atividade proposta.

"...WHERE EVERYONE IS SLEEPING": TRILHAS PROJECT CONTRIBUTIONS TO LITERACY

Abstract

This work was developed in the first half of 2014, through the Institutional Program Initiation Grant to Teaching (PIBID), the State University of Mato Grosso do Sul. We work with the Project TRILHAS, an initiative of the Natura Institute in partnership with the Ministry of Education, which aims to provide the literacy teachers a material that provides the development of learning lectorscrita students. The work was carried out with children in the

1º year of elementary school at the Municipal School Avani Cargnelutti Fehlauser, located in Dourados, Mato Grosso do Sul. The focus was to provide the inclusion of these children in literacy phase in the literate world, seeking to contribute to the development of reading, writing and its orality. The methodology was made through a didactic sequence inserted in Stories Notebook with Accumulation, and explored the book "The Napping House." The activities aimed to encourage memorization of children from the repetition, in a way that made them think about the words and read even without mastering the conventional reading.

Keywords: Project TRILHAS. Literacy. PIBID.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Riella Karyna; BRANDÃO, Ana Carolina P.; LEAL, Telma Ferraz. Por que trabalhar com sequências didáticas? In: FERREIRA, Andréa T. Brito; ROSA, Ester C. de Sousa. **O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 147-173.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. Santa Maria: **Revista Iberoamericana de Educación**. 2010, p. 205-223.

IN/MEC. **Caderno de Apresentação**. São Paulo, SP: Ministério da Educação, 2011a.

IN/MEC. **Caderno do Diretor**. São Paulo, SP: Ministério da Educação, 2011b.

IN/MEC. Caderno de Estudos: **Trilhas para ler e escrever textos**. São Paulo, SP: Ministério da Educação, 2011c.

IN/MEC. Caderno **de Jogos**. São Paulo, SP: Ministério da Educação, 2011d.

IN/MEC. Caderno de Orientações: **Histórias com Acumulação**. São Paulo, SP: Ministério da Educação, 2011e.

IN/MEC. **Caderno da Secretaria**. São Paulo, SP: Ministério da Educação, 2011f.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: Contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 23-40.

MENDONÇA, Márcia. Gêneros: por onde anda o letramento?. In: MENDONÇA, Márcia; SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 37- 56.

SILVA, Aline Rafaela Lima e. **Aquisição da linguagem escrita a partir de jogos alfabéticos com crianças de 5 e 6 anos**. In: EPEPE: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 4., 2012, Pernambuco. **Anais**. Pernambuco: UFRPE – UAG, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento:** caminho e descaminhos. Revista Pátio, ano VII, n° 29, fev./abr., 2004, p. 96- 100.

VALLE, Maria de Jesus Ornelas. **A Formação do Leitor Competente:** Estratégias de Leitura. Paraná. 28 p.

WEISZ, Telma. **Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado.** In: SÃO PAULO. Cenp/Secretaria de Estado da Educação. São Paulo: Ciclo Básico, 1988.

WOOD, Audrey. **A casa sonolenta.** São Paulo: Editora Ática, 2005.