

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO TRILHAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

THE TRILHAS PROJECT CONTRIBUTIONS FOR THE FORMATION OF LITERACY TEACHERS

Giana Amaral Yamin¹
Juliane Ferreira Vieira²
Míria Izabel Campos³

¹ Doutora em Educação –
USFCar - Professora da
Universidade Estadual do
Mato Grosso do Sul (UFMS).

E-mail: giana@uems.br

² Doutoranda em Letras pela
Universidade Estadual de
Maringá. Mestre em Letras
pela Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul (UFMS).

³ Mestre em Educação
pela Universidade
Federal da Grande
Dourado. Doutoranda
do Programa de Pós-
Graduação da Faculdade
de Educação (FAED),
da Universidade Federal da
Grande Dourados (UFGD).

Professora Assistente da
Faculdade de Educação da
Universidade Federal da
Grande Dourados, Brasil.

Resumo

Nos anos de 2012 a 2014, acadêmicas do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), participaram de ações de extensão para estudar o Projeto TRILHAS. Trata-se de um material presente nas escolas brasileiras, desde o ano de 2009, com objetivo de apoiar a ação de professores alfabetizadores. As acadêmicas da UEMS estudaram o kit TRILHAS, suas concepções e atividades, e, posteriormente, desenvolveram algumas das sequências didáticas com crianças em fase de alfabetização. O artigo apresenta a avaliação das futuras professoras em relação à contribuição do TRILHAS para o processo de formação à docência, como também quais aprendizagens elas observaram nas crianças. Nesse sentido, as vozes das professoras em formação indicam pontos que podem ajudar as escolas a conhecerem o material e a refletirem acerca do processo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação de Professores. Projeto TRILHAS.

Abstract

From 2012 to 2014, Teaching academics, from Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), took part in extension actions to study TRILHAS Project. It is a material present in Brazilian schools since 2009, with an aim of supporting the activity of literacy teachers. The academics studied TRILHAS kit, its conceptions and activities, and, after, they developed some didactics sequences with children in literacy stage. The article presents the evaluation from the future teachers concerning the contribution of TRILHAS for the formation of teachers, as well as what kind of learning they observed in children. This way, the judgement of the teachers in formation indicates what may help schools know the material and reflect about the literacy process.

Keywords: Literacy. Teachers' Formation. TRILHAS Project.

Esclarecendo o ponto de partida

Entre muitas definições, “trilha” indica o ato de andar por um caminho rudimentar, estreito e tortuoso, árido ou rico na diversidade. Ela pode conter desvios que, se não observados, impedem a chegada de quem por ela passe. A trilha conduz a um lugar importante. A vontade de chegar impulsiona a coragem para enfrentar os obstáculos e direciona a atenção para não perder o rumo. Somado a isso, as trilhas possuem marcas, desgastes e são adesivadas pela herança dos que por elas transitaram.

Nesse sentido, partimos da analogia de que as “trilhas do ensino das letras” no Brasil são (re)construídas por sujeitos ligados à educação que desbravam percursos, de forma subjetiva, para aproximar crianças à cultura escrita. Esses percursos são marcados por tentativas/erros/acertos e por condicionantes associados às políticas públicas, aos aspectos da formação docente e às condições de trabalho. Talvez, algumas práticas sejam classificadas por Piaget (1991) como assimilações deformantes, pois, sem a devida compreensão, transformam a escolarização de crianças em um trajeto árido, que lhes afasta do acesso a saberes.

Apesar do exposto, as trilhas da alfabetização no Brasil dividem território com programas que almejam contribuir para melhorar a qualidade da educação. Entre eles, podemos citar o Programa Nacional de Professores Alfabetizadores e o Programa Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação, ambos da década de 1990, e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e as ações do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Em alinhamento com os últimos, registramos o Projeto TRILHAS, um material de apoio destinado ao professor alfabetizador⁴.

O Projeto TRILHAS é um conjunto de materiais elaborado para apoiar o trabalho docente no campo da leitura, da escrita e da oralidade, com o objetivo de inserir as crianças do Primeiro Ano do Ensino Fundamental em um universo letrado. É composto por cadernos de orientações destinados aos profissionais da educação. Os professores recebem, ainda, materiais para desenvolver a proposta com as crianças (cadernos de orientações divididos em três conjuntos: Trilhas para ler e escrever textos; Trilhas para abrir o apetite poético; Trilhas de jogos; Cartelas com ilustrações; 20 livros de Literatura e jogos de alfabetização).

Ao dialogarem entre si, os Cadernos Trilhas indicam caminhos para que o professor desenvolva sequências didáticas (SD) voltadas ao uso de jogos de linguagens; para organizar a leitura, a rotina e o ambiente das crianças em fase de alfabetização. O TRILHAS objetiva que as crianças participem de atividades que lhes permitam agir sobre a construção de seus conhecimentos. Para isso, elas devem poder ler, antes de ler convencionalmente; conversar sobre o texto; ouvir e contar histórias; escrever e brincar.

Para o TRILHAS, ler é brincar com os sons, com as rimas e com as palavras. Ações significativas geradas quando nos deliciamos com a leitura de contos, canções, parlendas e poemas. A proposta envolve o ato de ler e de pensar sobre a escrita, um objetivo que, segundo Rojo (2009), abarca, além de competências motoras, cognitivas e sociais, procedimentos que guiam estratégias de leitura.

Atualmente, o Projeto TRILHAS foi reconhecido no Guia de Tecnologias do Ministério da Educação como auxílio para contribuir com a melhoria do ensino dos estados e municípios. No ano de 2011, momento em que atendia mais de três milhões de crianças brasileiras, o Projeto foi inserido em ações da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), mesclando projetos de extensão e ensino⁵.

Para além da divulgação do material, os estudos da UEMS favoreceram reflexões longitudinais acerca de concepções ligadas à alfabetização como linguagem, cuja apropriação deve incluir no cotidiano das crianças “textos reais para alunos reais que necessitam conhecer e se apropriar desses instrumentos produzidos por nossa sociedade para conhecer e dar sentido ao mundo” (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 17).

Além do envolvimento de educadores de instituições públicas do Estado de Mato Grosso do Sul, participaram do projeto de extensão da UEMS acadêmicas do Curso de Pedagogia, que foram desafiadas, posteriormente, a levarem para prática o material nas escolas⁶. Elas refletiram acerca das aprendizagens que o TRILHAS favorece para a formação docente, para as crianças e para a educação, em um contexto no qual algumas instituições ainda adotam práticas mecanicistas de alfabetização que ferem o direito das crianças de cinco anos de idade de aprender explorando o mundo⁷.

Com o apoio de professoras das escolas parceiras, as licenciandas estudaram, empregaram e avaliaram uma possibilidade de trabalho com a alfabetização. Respeitaram as especificidades de meninos e meninas que, embora incluídos no Ensino Fundamental, são crianças e precisam ser respeitadas como tal. Ou seja, “[...] as atividades desenvolvidas no espaço escolar [...]” precisam levar em conta “[...] a ludicidade, característica fundamental dessa fase do desenvolvimento infantil” (NEVES; CASTANHEIRA; GOUVÊA, 2015, p. 217).

Para que tudo isso fosse possível, resgatar concepções foi fundamental. Entre elas, a de alfabetização como um processo que começa antes da instrução formal, que, diferente da escolarização precoce (TRILHAS, 2011a), ocorre por meio da técnica e do uso social (GALVÃO; LEAL, 2005); de que a permanência dos/as meninos/as na escola deve permitir a reconstrução do mundo simbólico de forma lúdica considerando a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira e à produção cultural (KRAMER, 2006). Essas concepções endossaram a vivência com a proposta TRILHAS, que orienta à busca da cultura escrita, definida como práticas que se estabelecem em torno do texto, que engloba os usos sociais que fazemos de materiais escritos (TRILHAS, 2011a).

Como resultado, o Projeto TRILHAS contribuiu para que as acadêmicas de Pedagogia⁸ aprendessem a ser professoras. Nos anos de 2012 a 2014, atuando em duas escolas da cidade de Dourados (MS), elas unificaram teoria e prática, (re)pensaram a rotina das escolas e construíram caminhos que as aproximaram de práticas de letramento, ou seja, “práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2004, p. 6). Algumas dessas aprendizagens são destacadas neste artigo, que apresenta, a partir das vozes das licenciandas⁹, a contribuição do referido Projeto para o processo de formação à docência, quais aprendizagens elas evidenciaram nas

crianças e pontos que auxiliam as escolas a conhecer o material e a refletir acerca do processo de alfabetização, para além da “aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 6).

O TRILHAS e sua contribuição à formação das acadêmicas

Sem a pretensão de apontar o Projeto TRILHAS como uma solução rápida e miraculosa para a educação, uma questão discutida por Kramer (2010), as vozes das futuras professoras indicam que ele contribuiu para sua formação à docência, pois lhes revelou “[...] um jeito diferente de trabalhar com as crianças, de uma maneira não tradicional, diferente do que ocorre habitualmente [...]” (Relatório. Bolsista UEMS, 2014).

Com o apoio do kit TRILHAS, as acadêmicas de Pedagogia desempenharam uma prática pedagógica diferente de modelos mecanicistas e aprenderam a “[...] unir os processos de decodificação e letramento ao mesmo tempo [...], respeitando o direito das crianças de brincar” (Relatório. Bolsista UEMS, 2014). Reconheceram a alfabetização como um processo que abarca “[...] a exploração da capa do livro até a escrita das palavras” (Relatório. Bolsista UEMS, 2014). Enfim, “[...] além de ensinar, aprendemos muito. E, [...] constatamos, na prática da sala de aula, que, com o TRILHAS, podemos alfabetizar e ajudar a construir nas crianças o hábito e o prazer da leitura” (Relatório. Bolsista UEMS, 2012).

Percebemos que as avaliações das futuras professoras acerca do material foram positivas. Revelam que ele propiciou, na prática, “descobertas” ligadas à alfabetização, importantes à sua formação inicial. Assim, se a bibliografia consultada afirma que é possível se opor à aprendizagem do sistema mecânico de escrita alfabética, a proposta TRILHAS ajudou a materializar esse objetivo no campo da formação inicial, pois revelou às licenciandas como a alfabetização ocorre enquanto processo. Elas observaram, com erros e acertos, como favorecer a ação de uma criança sobre a escrita antes de ela dominar o código, permitindo o confronto de hipóteses e a reflexão acerca da organização, da representação e da sua função. A vivência aproximou-as dos conteúdos veiculados no Curso de Pedagogia, pois dialogaram com “[...] as teorias estudadas, [...] na disciplina de Metodologia da Alfabetização e Metodologia da Língua Portuguesa” (Relatório. Bolsista UEMS, 2013).

Diferente de capacitações aligeiradas, a proposta de extensão, aliada a ações do Pibid, de cunho longitudinal, favoreceu reflexões e oportunizou a construção de uma prática, indicada pelo material, mas que foi a todo tempo direcionada pelas concepções, pelas histórias de vida das acadêmicas e pelas respostas que elas obtiveram com as crianças. Por isso, parece oportuno indicar que as ações foram fortalecidas pela somatória conjunta dos projetos de ensino e de extensão, corroborando com a indicação de Kramer (2010), de que a introdução de uma nova proposta exige construção, não uma mera implantação.

As crianças e suas aprendizagens

A avaliação positiva do resultado do TRILHAS pelas licenciandas também está vinculada

às aprendizagens que elas observaram nas crianças. De acordo com uma acadêmica, o material atingiu os objetivos porque a aluna “[...] aprendeu a partir do texto, criou hipóteses, leu, formou palavras, além de perceber que tinha capacidades até então desconhecidas e que podia ir além do que imaginava” (Relatório. Bolsista UEMS, 2012).

Observar que “o material estruturado de maneira prazerosa, seguindo uma SD, com uma história, cujo enredo era convidativo, foi significativo no seu processo de alfabetização [...]” (Relatório. Bolsista UEMS, 2013), resultou na percepção das futuras professoras de que o interesse das crianças, conquistado com apoio do material, favoreceu-lhes a construção de conhecimentos e revelou a importância da adoção de práticas desafiadoras:

[...] ao final dos encontros, Sara¹⁰ estava mais ágil, independente e segura. A maneira como o enredo se fixou em sua memória, favorecido pela estrutura da repetição, proporcionou que desenvolvesse sua autonomia (Relatório. Bolsista UEMS, 2013).

[...] tinha um aluno que quase não participava, seu nome é Lucas, ele faltava nas aulas e quando começava alguma atividade nunca terminava, só fazia quando ele queria. Na atividade do “O Grande Rabanete” ele começou a frequentar e se destacar diante de seus colegas. Foi uma grande surpresa para a gente: a partir da terceira atividade ele começou a se inteirar, participar, responder as questões começou a ajudar os colegas. Foi um grande avanço. [...] percebemos o grande potencial que ele tinha, acreditamos que as atividades foram lhe envolvendo e fazendo com que ele perdesse a timidez conosco e com os colegas (Relatório. Bolsista UEMS, 2012). A caminhada mostrou progressos à medida que os encontros aconteciam. No início, ela receava ao tentar realizar as atividades ou leituras sozinha. Sempre pedia ajuda, movida por algum argumento (Relatório. Bolsista UEMS, 2013).

Acreditamos que, entre outros fatores, as aprendizagens das crianças ocorreram porque o material atende à indicação de Galvão e Leal (2005, p. 16), de que os textos que circulam na escola “[...] podem e devem ter vinculação com as práticas sociais de leitura e escrita. Textos reais para alunos reais [...]”. E, corroborando, como ressaltam Neves, Castanheira e Gouvêa (2015, p. 217), precisa existir uma conexão entre “[...] às experiências desse grupo geracional com a escrita dentro e fora da escola”.

Somado a isso, características da proposta TRILHAS, como, por exemplo, sugerir trabalhos em grupo, lançar desafios em relação à língua, apresentar livros de literatura de qualidade, expor uma lógica das sequências didáticas e valorizar diferentes linguagens (dramatização, música e desenho), atraíram o interesse das crianças.

“Se essa sala fosse minha...”: aprendizagens das licenciandas

Foram muitas as aprendizagens evidenciadas nos relatórios das acadêmicas de Pedago-

gia. Sendo assim, a seguir explicitaremos algumas delas, importantes, não apenas por ampliam os horizontes no processo de formação inicial à docência, mas por oferecem elementos capazes de auxiliar as escolas a revisarem práticas de alfabetização e também a utilizarem o Projeto TRILHAS como apoio, se o desejarem.

1. As características dos livros de literatura do kit TRILHAS

A experiência com o TRILHAS revelou a contribuição das histórias que compõem o acervo para a aprendizagem das crianças. As licenciandas aprenderam, por exemplo, que, além de estimular a imaginação, os enredos de repetição e os de acumulação, oportunizam a apropriação dos textos, favorecem a compreensão do enredo e a leitura autônoma. Observaram ainda que, com os textos poéticos, as crianças exploram jogos de palavras devido à presença de musicalidade.

Por meio do TRILHAS, compreenderam a necessidade de explorar o livro na sua integralidade a partir da capa, revelando ao leitor as possibilidades de expressão, assim antecipando e despertando a curiosidade pelo enredo. Constataram que nem toda a atividade gera aprendizagens, pois, para além de prazerosa, é preciso propor desafios.

Acredito que pelo fato de as crianças conhecerem a canção “O sapo não lava o pé”, a atividade não foi desafiadora, portanto, não gerou aprendizagens significativas. Observei que não houve interesse, o que gerou desmotivação (Relatório. Bolsista UEMS, 2013).

Somado a isso, com a reação das crianças, as futuras professoras vislumbraram, com o material, a complexidade de protagonizar propostas que ajudem as crianças a refletirem a respeito das ações e dos pensamentos, desafiando-as a pensar sobre as decisões tomadas (BRASIL, 2011a). Algumas vezes, ao solicitar que as crianças testassem hipóteses e que tentassem escrever, as acadêmicas da UEMS observaram que algumas “[...] travavam... já falavam que não sabia. Outras tentavam, mas logo desistiam. Teve até uma criança que chorou, pois não conseguia escrever” (Relatório. Bolsista UEMS, 2012). Isso revelou a impossibilidade de estabelecer diálogos entre concepções que almejam que as crianças pensem sobre a escrita a partir de concepções que as condicionam às orientações prévias, como as cartilhas que determinam “o que/quando aprender”.

Apreendi que, se as crianças não estão acostumadas a ouvir e a contar histórias no seu dia a dia e a pensar sobre a escrita, o trabalho com o TRILHAS é prejudicado, por isso é preciso mudar a rotina das turmas dos primeiros anos (Relatório. Bolsista UEMS, 2013).

Por isso, se no TRILHAS as crianças são desafiadas a ler, a escrever, a ouvir histórias, a

sentar em grupos e a pensar sobre a escrita, com as cartilhas, elas esperam por uma sílaba, para poder escrever/ler. O ensino das cartilhas e o Projeto TRILHAS são sequências didáticas, mas o que os diferencia são concepções que impedem ou estimulam as crianças a elaborarem hipóteses e a agirem ativamente.

2. A organização ambiente e da rotina

Alguns pontos importantes devem ser ressaltados em relação à organização do tempo e do espaço no Ensino Fundamental. O primeiro deles refere-se à necessidade de incluir atividades permanentes de letramento (diárias, semanal ou quinzenal) no cotidiano das turmas para que elas se aproximem de um determinado gênero textual/assunto/tema e também para que conheçam maneiras de ler, de brincar, de produzir textos, de fazer arte e de falar sobre o lido/vivido, como indica Nery (2006). Essas atividades podem ser organizadas por meio de rodas de leituras/notícias, brincadeiras, adivinhas e leituras feitas pelo adulto.

O segundo ponto a ressaltar diz respeito à indicação de que, para melhor aproveitamento, o desenvolvimento das oito atividades das sequências didáticas TRILHAS deve ser incluído no planejamento semanal de, no mínimo, três dias da semana:

[...] “A Casa Sonolenta” foi muito explorada em três semanas. Talvez trabalhando mais vezes na semana possamos fazer com que as crianças fiquem ansiosas para saber o vai acontecer logo depois, mas, ficando muito tempo sem ir à sala elas perdem a expectativa de querer saber o vem depois, o vai acontecer... Porque elas amam (Relatório. Bolsista UEMS, 2012).

Somado a isso, devemos considerar, a partir do TRILHAS e dos documentos oficiais, que a organização dos tempos e espaços das turmas de primeiros anos deve favorecer às crianças a brincar e produzir cultura (BORBA, 2006). Mas, infelizmente, a maioria das escolas brasileiras ainda não permite que os meninos e as meninas de cinco e seis anos brinquem “[...] livremente e passem a valorizar o seu próprio brincar e aprender com ele” (BRASIL, 2011b, p.38).

3. É possível trabalhar em grupos?

Considerando que as professoras do Ensino Fundamental atuam individualmente com as crianças, como atender à indicação do Projeto TRILHAS de dividir a turma em dois grupos para desenvolver propostas diferenciadas?

Pelo fato de as licenciandas da UEMS atuarem em duplas, isso não se configurou como problema, contudo, procuramos construir caminhos para que elas percebessem que poderão manter essa metodologia futuramente na situação de professoras. Assim, durante o percurso, apesar das inúmeras dificuldades, a experiência realizada em uma das escolas ofereceu-nos um direcionamento para essa inquietação:

Em relação à sala de aula do 2º ano ela é muito pequena e não há espaços suficientes para que um professor possa dividir os alunos, por esse motivo o trabalho Trilhas para ser desenvolvido somente com uma professora não daria certo, pois há 22 alunos. Se o espaço fosse o dobro, como as outras salas da escola acomodariam suficientemente. O trabalho seria bem desenvolvido apenas com uma professora, ou seja, a regente. [...] Na sala do primeiro ano, bem diferente do segundo ano, pois a sala tem um espaço amplo onde a professora soube aproveitar construindo os “cantinhos” para que as crianças possam usufruir durante as brincadeiras ou jogos ou leituras (Relatório. Bolsista UEMS, 2012).

Sendo assim, constatamos que o TRILHAS pode, sim, “[...] ser empregado sempre que possível [...]” (Relatório. Bolsista UEMS, 2013), desde que conte com uma reorganização espacial do ambiente, indicada nos documentos oficiais, de forma a respeitar a cultura lúdica infantil (BRASIL, 2006; 2009). De acordo com as indicações do próprio material, o

[...] trabalho renderá muito se houver ajuda para montar uma sala adequada — em que as crianças tenham diferentes cantos e materiais disponíveis para usar a escrita, possam ler um livro usando uma minibiblioteca com autonomia, brincar de ler e escrever livremente, bem como usar esses recursos dentro de seus jogos (casinha, supermercado, médico etc.) (BRASIL, 2011a, p. 06).

Assim, evitando construir uma visão idealizada do material, apontamos que qualquer proposta de alfabetização que favoreça a exploração do mundo pelas crianças tem maior chance de sucesso se ocorrer em ambientes organizados em “[...] ‘cantinhos’ para que elas possam usufruir durante as brincadeiras ou jogos ou leituras” (Relatório. Bolsista UEMS, 2013).

Outra questão, ligada à possibilidade da proposição de trabalhos coletivos, é a viabilidade evidenciada pela proposta do TRILHAS, demonstrando ser possível desenvolver as habilidades das crianças em ler/escrever/ouvir, em turmas nas quais as professoras incluíam momentos de interação na rotina das crianças. Contudo, para, além disso, a experiência ensinou às acadêmicas da UEMS que trabalhar em grupos extrapola a organização de crianças lado a lado e que só é viável quando inserida gradualmente no cotidiano das turmas, permitindo que elas se familiarizem com a experiência:

Dividimos a sala em dois grupos [...]. As crianças puderam trabalhar em grupo, questionar, esperar a vez. [...] as crianças ficaram mais calmas, em relação da última vez que levamos os jogos. Além disso, elas puderam trocar de jogos, o que ainda não tinha ocorrido por causa do agitação. Sabemos que as crianças conseguiram ter autonomia para manipular os jogos, conversar com os colegas etc. (Relatório. Bolsista UEMS, 2012).

Somado a isso, se as salas de atividades das crianças dos primeiros anos devem ser diferenciadas das salas das crianças da Educação Infantil (BRASIL, 2009), ponderamos que os meninos e as meninas, embora matriculados no Ensino Fundamental, com cinco/seis anos de idade, mantêm suas especificidades e possuem, entre tantos, direito a espaços físicos “[...] compostos de mobiliário e objetos vinculados à vida doméstica, [os quais] suscitam brincadeiras de papéis familiares; rios, mares, lama e areia geram brincadeiras de nadar, pular, fazer castelos [...]” (BORBA, 2006, p. 40-41).

4. “[...] nossos limites vão além com mediação”: o papel do professor

Outro aspecto importante, valorizado nos relatórios pelas licenciandas, refere-se à importância de ações de intervenção, desencadeadas pela professora, explorando as atividades do TRILHAS, tendo como base as indicações oriundas das crianças:

[...] a mediação do professor proporcionou 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 (Relatório. Bolsista UEMS, 2014).

Quando o material TRILHAS propôs a escrita com letras móveis, isso favoreceu que Sara pensasse em uma escrita alfabética. Ela avaliou e hipotetizou sobre a quantidade de letras necessárias para montar cada palavra. Quando apresentei a ela um número maior de letras do que o necessário, a menina fez suas hipóteses tentando confirmar os conhecimentos adquiridos. De fato, o objetivo para o dia de hoje foi alcançado, visto que a SD levou Sara a repensar sua escrita (Relatório. Bolsista UEMS, 2013).

A avaliação das acadêmicas desconstrói a ideia de que o Projeto TRILHAS engessa a ação do professor, que, direcionado por uma Sequência Didática (SD), não idealizada por ele, desempenharia a função de mero “aplicador”. Orientações de como a atividade pode ocorrer e que intervenções/adaptações são necessárias, sempre a partir da reflexão do professor, devem ser desencadeadas durante o processo, e são orientações presentes nos cadernos do TRILHAS:

As atividades estão organizadas de forma a garantir uma sequência de propostas às crianças, considerando o grau de desafio em relação às aprendizagens esperadas. As situações propostas só têm sentido se criarem condições para promover aprendizagens concretas. Portanto, a ação do professor deve estar sempre conectada com essa preocupação. É importante ressaltar que o roteiro apresentado poderá ser ajustado às condições e necessidades de aprendizagem específicas das crianças. Apesar de estar em um grupo, cada criança é única e assim dificilmente uma atividade será igualmente

realizada e compreendida por todas, o que não é um problema. Nesse sentido, o desafio apresentado ao professor é estar constantemente adaptando a proposta à resposta de cada criança na mesma atividade (BRASIL, 2011c, p. 10).

Todas as atividades que as licenciandas desenvolveram com as crianças foram avaliadas a cada etapa e alteradas quando necessário, a partir de estudos e de interações estabelecidas (ou não) no processo. Portanto, as SDs do TRILHAS podem e devem ser enriquecidas/alteradas quando necessário, desde que respeitem o objetivo de aproximar as crianças do mundo letrado.

[...] no final de cada projeto, realizamos algo diferente durante vários dias, para que no final elas apresentassem o teatro sobre a história e depois pudessem assistir junto com seus colegas, pois nós filmamos a apresentação [...] (Relatório. Bolsista UEMS, 2012).

[...] O TRILHAS indica que devemos planejar, de forma flexível, as atividades considerando os conhecimentos prévios das crianças e a realidade de cada escola. Assim, acredito que, se fosse professora da turma, trabalharia essa atividade com outra criança, já que o TRILHAS oferece duas opções de livros no seu kit e que podemos utilizar obras da biblioteca da escola, com a mesma estrutura da obra canções (Relatório. Bolsista UEMS, 2013).

Finalizando, é importante destacar que, para utilizar o Projeto TRILHAS, as licenciandas apontam a necessidade de uma ação responsável e comprometida por parte dos professores, “[...] dando voz para que se expressem por meio de diferentes linguagens. Um professor alfabetizador deve contextualizar o ensino utilizando como suporte textos com funções reais, algo que algumas vezes não vivenciei nas salas de 1º ano do Ensino Fundamental durante as atividades que participei nos quatro anos nas escolas, ligadas ao Curso de Pedagogia” (Relatório. Bolsista UEMS, 2013).

Caminhos para retomarmos nossas trilhas...

Assim, a minha reflexão acerca do material e como futura pedagoga é ver as possibilidades de aprendizagens que ele traz em seus referências e que isso não é algo novo, pois, os Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros autores e documentos oficiais, enfatizam que o trabalho com as crianças deve ser planejado a partir do texto, como um todo. Não de forma fragmentada: primeiro memorizando as famílias silábicas e depois ligando as palavras, sem sequer referenciar o que está no contexto das crianças como, por exemplo, o seu próprio nome (ARRUDA, 2013, p. 35).

O Projeto TRILHAS contribuiu para a formação das licenciandas em Pedagogia da UEMS. O processo foi marcado por trocas de saberes entre profissionais da educação, que se complementaram/afastaram, mas, acima de tudo, refletiram práticas construídas (professoras) ou em fase de edificação (acadêmicas).

O TRILHAS foi avaliado positivamente pelas licenciandas porque os caminhos oferecidos, apesar da flexibilidade, lhes pareceram seguros. Foram pontos de partida não para chegar linearmente, mas para apoiar a construção de diferentes roteiros, cada qual com seus objetivos. Por isso, o Projeto está referendado no plural (TRILHAS).

A inclusão do TRILHAS nas ações da UEMS deixou marcas nas trilhas da escola e da alfabetização no Brasil ainda que em pequena escala. As licenciandas dedicam seus trabalhos monográficos a refletirem as experiências, divulgando práticas exitosas, porém aprenderam, sobretudo, com os erros cometidos.

As escolhas feitas avaliam e questionam algumas das marcas deixadas pelas trilhas da alfabetização no Brasil, ainda mecanicistas, que (esperamos) se mesclem, criem, antecipem e facilitem o ingresso das futuras professoras à profissão.

Aprendemos todas que, para desenvolver o Projeto TRILHAS, é imprescindível a reconstrução de nossas concepções. Por tudo isso, ressaltamos alguns pontos. O primeiro ligado à necessidade de políticas públicas consistentes de apoio aos técnicos das secretarias de educação e aos professores para a reedificação de práticas alfabetizadoras.

O segundo ponto indica que “fazer o TRILHAS” abarca a leitura do material na sua integralidade, em diálogo com as crianças e seus avanços. Demanda também retomar concepções que dialoguem com teorias nas quais as crianças são concebidas como sujeitos do processo. Exige investimentos para reparar as obras das bibliotecas e para transformar a “salas de aula” dos alunos em “salas de atividades” de crianças de cinco anos de idade.

Somado a isso, a vivência do Pibid indica para o comprometimento do professor. Essa afirmação exige resgate de conceitos básicos, entre eles, o do seu papel como problematizador, de inserir no cotidiano das turmas experiências de letramento, de promover um ambiente alfabetizador e de ser capaz de ouvir as crianças para planejar desafios que desestabilizem suas hipóteses de leitura.

O TRILHAS dialoga com as orientações do programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que, por sua vez, resgata preceitos que estão sendo veiculados na educação desde a década de 1980, quando a trilha da alfabetização no Brasil começou a ser marcada por Piaget. Essa trilha não foi desbravada, se consideramos os atuais índices de analfabetismo e o quantitativo de crianças que chegam ao 5º Ano do Ensino Fundamental sem saberem ler e escrever. Essa é somente uma parte da trilha percorrida pelo Curso de Pedagogia da UEMS, com idas e vindas, avanços e retrocessos, mas que ainda terá continuidade.

Referências

ARRUDA, Maria Edijina Soares. **"As canções vão acabar? Que pena!"**: o projeto Trilhas no contexto do Pibid. Trabalho de conclusão de Curso. Dourados (MS) UEMS, 2013.

BORBA, A. M.. O brincar como forma de ser e estar no mundo. In: BRASIL. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ensino fundamental de nove anos**. Orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 33-45.

BRASIL. **Caderno de apresentação**. Trilhas. v. 2, São Paulo: Ministério da Educação, 2011a.

BRASIL. **Caderno de jogos**. Trilhas. v. 4, São Paulo: Ministério da Educação, 2011b.

BRASIL. **Caderno de estudos Trilhas para escrever textos**. Trilhas. v. 1, São Paulo: Ministério da Educação, 2011c.

BRASIL. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ensino fundamental de nove anos**. Orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ensino fundamental de nove anos**. Passo a passo da implementação. 2. ed. Brasília: 2009.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de.; LEAL, T. F. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11-27.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ensino fundamental de nove anos**. Orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 13-24.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização e leitura e escrita**. Formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BRASIL. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ensino fundamental de nove anos**. Orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica. 2006. p. 109-135.

NEVES, V. F. A.; CASTANHEIRA, M. L.; GOUVÊA, M. C. S. de. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil; brincadeiras diferentes. **Revista Brasileira de**

Educação. v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015. p. 215-244. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0215.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Professora Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 18. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. Letramento e alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr 2004 No 25. p. 5-17. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25ao1.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

Notas

⁴ O TRILHAS foi organizado pelo Instituto Natura (IN), no ano de 2009, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), e distribuído nas escolas do país.

⁵ O Projeto de Extensão "Literatura Infantil no primeiro ano do Ensino Fundamental no Estado de Mato Grosso do Sul (UEMS)" desenvolve, em parceria com o do Programa de Incentivo de Bolsa à Docência (Pibid/CAPES), ações de formação inicial e continuada para apoiar professoras no planejamento e desenvolvimento de atividades de leitura, escrita e oralidade com crianças de cinco e seis anos de idade.

⁶ As pibidianas participaram do Projeto de Extensão citado, juntamente com as professoras.

⁷ No Estado de Mato Grosso do Sul, as escolas atendem à determinação de uma Ação Civil Pública, que autoriza a matrícula de crianças de cinco anos em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. Processo nº 001.07.041571-5, de 22/11/2007.

⁸ Como os acadêmicos da Pedagogia envolvidos são mulheres, trataremos este texto no gênero feminino.

⁹ Embora a pesquisa conte com a autorização das bolsistas do Pibid para uso de imagens e de documentos alusivos ao programa, optamos por preservar a identidade das acadêmicas para favorecer a reflexão crítica acerca da prática pedagógica em todo o percurso.

¹⁰ Serão usados nomes fictícios quando os relatos se referirem diretamente a uma criança.