

O TRABALHO COM A MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ÚLTIMO ANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DE UMA PROFESSORA

Thais Thalyta da Silva

Universidade Federal da Paraíba - thaislyta@hotmail.com

Resumo: A presente pesquisa buscou refletir sobre o trabalho com a modalidade escrita da Língua Portuguesa no último ano da Educação Infantil. Para isso, foram realizados dois procedimentos de coleta de dados: uma entrevista e o acompanhamento de vinte jornadas completas de aulas de uma professora da Rede Municipal do Recife-PE. As análises sobre as concepções e práticas a respeito do ensino do sistema de escrita alfabética, da leitura, compreensão e produção de textos, demonstraram que havia pouca incursão de práticas intencionais com esses eixos. A rede tecia orientações para a realização de um trabalho com a modalidade escrita, mas as práticas observadas eram escassas e não exploravam de forma significativa uma reflexão sobre tal objeto de conhecimento. Desse modo, julgamos necessário refletir e situar melhor o lugar da leitura e da escrita de textos e de palavras na Educação infantil, de modo a colaborar para a fundamentação e desenvolvimento de práticas mais coesas, que valorizem e respeitem as crianças pequenas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino da escrita alfabética; Leitura e compreensão de textos.

Introdução

A Educação Infantil é uma importante etapa na formação das crianças, sendo, desde 1988, determinada pelas políticas públicas como um direito da criança, dever do Estado e escolha da família (art. 208 da Constituição Federal). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei 9.394/96, endossou esse direito incorporando a Educação Infantil ao sistema educacional brasileiro, como primeira etapa da educação básica.

Até algumas décadas atrás, o atendimento às crianças pequenas se dava numa proposta meramente assistencialista, aos poucos, as concepções e práticas das “pré-escolas” foram se modificando e deram alento à compreensão desses espaços como instituições educacionais. Documentos como o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), de 1998, e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI), de 2009, reforçaram os critérios de atendimento a crianças de 0 a 6 anos, se pautando numa concepção de criança como um ser de direitos e ativo em suas aprendizagens.

A respeito do trabalho com a língua portuguesa na Educação Infantil, a constituição deste trabalho com as crianças pequenas no Brasil se constituiu, inicialmente, num discurso de “prontidão para alfabetização”, onde se “deveria evitar qualquer contato direto com a leitura e a escrita e se concentrar no estímulo aos chamados “pré-requisitos” para aprender a ler e a

escrever” (BRANDÃO e LEAL, 2011, p.15). Tal fato impactou significativamente as políticas públicas e práticas pedagógicas nessa modalidade de ensino.

Apesar disso, desde os anos 1980, estudos sobre o desenvolvimento infantil, letramento e a teoria psicogenética da escrita vêm demonstrando que o contato inicial com a leitura e a escrita auxiliam na construção de conhecimentos relativos à linguagem. Estas novas concepções ainda geram conflito no campo da Educação Infantil, visto que alguns ainda condenam o ensino, no sentido mais formal da palavra, nesta etapa. Contudo, nosso ponto de vista é o de que há muito que ensinar e aprender nessa fase, respeitando as particularidades da faixa etária. Além disso, as crianças estão inseridas numa cultura letrada e interessam-se por isso e não há porque não tratar desse objeto de conhecimento.

As políticas públicas dessa etapa têm se conectado, de modo geral, a essas novas perspectivas e, ainda que a pequenos passos, traçado algumas modificações nas orientações e práticas pedagógicas para a etapa. Fruto disso são as orientações da *Base Curricular Comum Nacional*, iniciada em 2015 e publicada em 2018.

Tantas transformações nas concepções e práticas na Educação Infantil fazem com que exista uma diversidade de modos de propor as situações de ensino-aprendizagem. É nesse sentido que julgamos pertinente investigar como se dá o trabalho com o a Língua Portuguesa no último ano da Educação Infantil, a partir da análise da prática de uma professora.

Metodologia

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foi escolhida uma escola pública da rede municipal do Recife, e uma docente do Grupo V, indicada por ter suas práticas consideradas boas pelos seus pares de trabalho. Os procedimentos de coleta de dados foram a entrevista e a observação de 20 jornadas de aulas completas das práticas pedagógicas, que eram previamente combinadas e aconteceram de forma semanal (segunda a sexta), possibilitando uma compreensão mais clara da rotina de cada turma.

As professora estava na faixa etária dos 30 anos, tinham magistério, era graduada em Pedagogia, formada por instituição pública, e tinha especialização em Recursos Humanos, por uma instituição privada. A docente tinha 15 anos de tempo de ensino em sua rede, sendo 6 anos de experiência nessa modalidade e tinha ensinado no grupo IV nos últimos dois anos, e

no ano anterior a estes teve uma turma de Grupo V. Consideramos uma experiência longa, que possivelmente teria contribuído para suas formações e atuações em sala.

Resultados e Discussão

Primeiro perguntamos sobre o planejamento de metas para o ensino de *Apropriação do sistema de escrita alfabética* (SEA) e a professora iniciou sua resposta afirmando que “*A rede, assim, desde que eu tô aqui sabe, queria que a gente trabalhasse, deixasse só no lúdico, só no lúdico*” (ENTREVISTA-PROFA), enquanto que a escola, de acordo com ela, tem “*a proposta deles saírem alfabetizados ou quase, já no processo.*” (ENTREVISTA-PROFA). Sobre essa divergência entre a rede e a escola, ela relatou:

É, foi uma luta nossa na verdade, mas aí, esse ano, como mudou a gestão da prefeitura, é que eles estão com essa visão. Mas até ano passado a gente era visto como se quisesse fazer o diferente mesmo, que fugia dos padrões da rede, mas como a gente via que tava fazendo bem para a criança, não ia só deixar ele brincar... brincar. (ENTREVISTA-PROFA)

Observando os documentos curriculares da rede, especificamente destinados ao grupo V, percebemos que o eixo *Familiarizar-se com a leitura e a produção de textos, orais e escritos, mesmo sem ler e escrever convencionalmente* apresenta alguns objetivos que se referem estritamente à alfabetização. São eles:

- Conhecer e/ou promover a distinção entre letras, palavras e símbolos.
- Familiarizar-se com a escrita nos diferentes contextos.
- Reconhecer a escrita do próprio nome e dos colegas.
- (...) Escrever em situações comunicativas, utilizando o conhecimento de que dispõe.
- Apropriar-se de grafemas e fonemas nos diferentes gêneros textuais.
- (...) Identificar as letras e reconhecer a escrita do próprio nome nos diferentes contextos.
- Conhecer traços distintos que caracterizam o sistema alfabético.
- (...) Reconhecer os fonemas nas situações cotidianas. (PCR, 2015).

Analisando o documento, reconhecemos que não havia um direcionamento específico para a alfabetização, visto que havia uma diversidade de direitos, objetivos e conteúdos, e a minoria deles tratava da apropriação do SEA. Mas, também não havia, como afirmou a docente, uma negação à alfabetização em pró do lúdico. Tal fato pode demonstrar um conhecimento superficial dos documentos curriculares orientadores da rede.

O quadro abaixo apresenta as atividades de apropriação do SEA desenvolvidas por esta docente durante as 20 aulas observadas.

Quadro 1 – Atividades do eixo de apropriação do sistema de escrita alfabética propostas

	Atividades	Total
1	Escrita do nome próprio com ajuda	8
2	Escrita do nome próprio sem ajuda	4
3	Cópia de palavras	7
4	Identificação ou nomeação dos nomes das letras	4
5	Contagem de letras/sílabas de palavras	1
6	Comparação/identificação de letra/sílaba inicial de palavras	1
	Total geral	25

Vale ressaltar que as atividades estão quantificadas pela quantidade de dias de aula em que foram propostas, e não pela quantidade de vezes que cada tipo de atividade foi promovido para as crianças. Desse modo, em um mesmo dia, as crianças podem ter realizado cada tipo de atividade por mais de uma vez.

O quadro mostra que durante as 20 jornadas de aulas houveram 6 atividades para apropriação do SEA. A partir dessa observação, identificamos a atividade de escrita do nome próprio como a mais recorrente. Nessa turma, as crianças foram solicitadas a escrever seus nomes completos nos desenhos, nas fichas de atividades e nos livros/apostilados pessoais.

Cada criança tinha uma ficha com seu nome completo e a docente sempre distribuía para todos. Duas crianças sabiam fazer sem a ficha e insistiam em não usá-la, mas, somente em 4/20 aulas a professora permitiu que elas assim fizessem, enquanto que as demais usavam a ficha. O RCNEI (BRASIL, 1998) destaca que, nessa faixa etária, é importante a identificação pelo nome e o professor deve aproveitar o interesse das crianças por sua representação escrita.

Considerando que as observações ocorreram no segundo semestre do ano letivo, achamos que a quantidade de crianças que sabia escrever seu nome de cor era pequena, além, também, das oportunidades para que o fizessem. Outra questão era o fato de a docente sempre distribuir as fichas, não permitindo que as próprias crianças tentassem identificar seus nomes ou tentassem ler o nome de seus colegas. Desse modo, seria importante que fossem oportunizadas mais situações de reflexões sobre o nome das crianças, pois “o nome próprio como modelo de escrita, como a primeira forma de escrita dotada de estabilidade, como o protótipo de toda escrita posterior, em muitos casos, cumpre uma função muito especial na psicogênese” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.221).

A escrita espontânea de palavras não apareceu em nenhuma das 20 aulas observadas. Não ocorreu nem mesmo a escrita espontânea de letras ou sílabas. A prática não condiz com um dos objetivos citados na matriz curricular da rede pública que propõe, como um dos objetivos para essa turma, “Escrever em situações comunicativas, utilizando o conhecimento de que dispõe.” (PCR, 2015). Dentro das situações observadas, as crianças não tiveram oportunidade de tentar escrever espontaneamente.

A escrita de palavras, portanto, não acontecia espontaneamente, mas através da cópia, tendo sido solicitada em 7/20 aulas da docente. No entanto, observamos que as cópias não eram extensas e sem significado, mas, sim, contextualizadas.

Na turma investigada a cópia aconteceu de três formas diferentes. Em uma aula dessa turma os alunos fizeram o registro de palavras ditadas por elas, no contexto de alguma atividade onde a docente havia escrito no quadro. Em 4 aulas as crianças copiaram o nome de uma história que havia sido lida para eles e que eles eram solicitados a desenhar. E em 2 aulas aconteceu a cópia de palavras para responder atividades. Abaixo segue exemplo de uma situação desse tipo:

A profa. manda virar a página e observarem os peixes. Ela lê o nome dos peixes e depois explica: “ – Eu vou escrever o nome dos peixes aqui no quadro e vocês vão escrever o nome de cada peixe aí, tá certo? Tem aí no livro também, mas quem quiser olha por aqui que é melhor.” (AULA 17)

Reiteramos que a cópia nesses tipos de situação não era prejudicial às crianças.

A identificação ou nomeação dos nomes das letras aconteceu em 4/20 aulas. Em duas aulas esse tipo de atividade foi realizado com auxílio da mesa digital, onde havia uma diversidade de jogos com esse objetivo. Nessas vimos o trabalho com jogos, de ordenação de letras para formação de palavras, identificação da letra inicial de uma palavra ou imagem.

Os jogos tinham propostas variadas de trabalho para desenvolver esse tipo de conhecimento, embora não houvesse um explícito de promoção da consciência fonológica atrelado à identificação e nomeação de letras. Ademais, observamos que, durante o período que os alunos jogavam, a docente aproveitava para realizar outras atividades. Desse modo, as crianças não faziam grandes reflexões e apenas aproveitavam a situação pelo viés da ludicidade. Para que fosse explorado todo o potencial educativo dos jogos, a docente precisaria estar junto, mediando as atividades e propondo reflexões mais profundas sobre segmentos sonoros das palavras em foco.

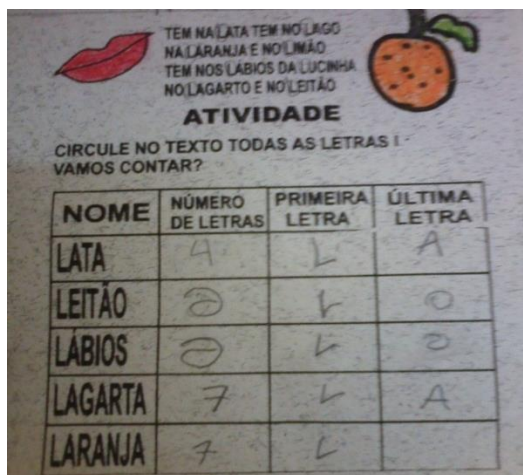
Nas outras duas aulas onde essa atividade apareceu, foi de forma convencional, na própria sala de aula, com auxílio de ficha de atividade ou quadro, e sempre conduzidas por uma estagiária que substituíu a docente, conforme extrato:

Quando todas as crianças terminam de fazer o desenho sobre a história da Cigarra e a Formiga que acabaram de escutar, a estagiária faz lacunas nos cadernos e diz: “– A gente vai fazer um bingo. Eu vou chamar a letra e você vai escrevendo cada uma em um espaço desse aí. Quem não souber olha na parede (alfabeto).” Primeiro ela faz _ _ _ _ _ e vai ditando cada letra da palavra FORMIGA. Quando terminam ela fala: “– Quem descobre que palavra é essa? As crianças têm dificuldade, aí ela fica falando FOR e um percebe no quadro a mesma palavra e grita FORMIGA. Depois coloca _ _ _ _ _ e vai ditando as letras de CIGARRA. Na metade da palavra as crianças já percebem qual é a palavra.” (AULA 5)

Nessa atividade, constatamos que algumas crianças ainda não conheciam todas as letras e, mesmo olhando para o alfabeto exposto no quadro, sentiam dificuldades.

Durante as aulas observadas nessa turma, encontramos apenas dois tipos de atividades para reflexão fonológica: contagem de letras/sílabas de palavras e comparação/identificação de letra/sílaba inicial de palavras. A contagem de letras/sílabas de palavras aconteceu somente em 1/20 aula. Tal atividade apareceu, inicialmente, na ficha reproduzida abaixo:

Figura 1 – Ficha de atividade



TEM NA LATA TEM NO LAGO
NA LARANJA E NO LIMÃO
TEM NOS LÁBIOS DA LUCINHA
NO LAGARTO E NO LEITÃO

ATIVIDADE

CIRCULE NO TEXTO TODAS AS LETRAS I
VAMOS CONTAR?

NOME	NÚMERO DE LETRAS	PRIMEIRA LETRA	ÚLTIMA LETRA
LATA	4	L	A
LEITÃO	2	L	O
LÁBIOS	2	L	O
LAGARTA	7	L	A
LARANJA	7	L	

Esta foi respondida coletivamente. Depois que todos responderam essa ficha, ela copiou a quadrinha da ficha e seguiu a atividade de contagem de letras:

– Olhe para o quadro, no texto, a letra que está mais se repetindo. Vocês vão olhar para o texto e ver qual é a letra que mais tá se repetindo. É a letra e não a sílaba. Olhe e observe qual é a letra que tá se repetindo muitas vezes, olhe lá. Será que é a letra T? Vamos contar? 1, 2, 3, 4 e 5. Letra T tem 5 vezes. Essa letrinha que nós estamos procurando, essa letra, presta

atenção, essa letra que nós estamos procurando tem na palavra lata, lago, laranja, limão e nos lábios da Lucinha. Que letra é essa?” Ela relê o texto e pergunta qual é a letra. As crianças dizem L. Ela pede: “– Então sabe o que eu quero que vocês façam? Procure e circule nesse texto todas as letras L do seu texto. Procura e circula. Todas as letras L, no seu texto. Procure e circule. Na sua folha tem isso aqui que eu copiei, você vai procurar e circular. É só ir olhando em cada linha.” Depois ela vai fazendo no quadro, pedindo ajuda das crianças para mostrar o L pra ela circular. Quando todas as letras L estão circuladas ela os chama para contar as letras L: “– Então quantas letras L tem aqui? Bora contar? 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. 8 letras L. (AULA 15)

A comparação/identificação de letra/sílaba inicial de palavras foi observada em 1/20 aulas da professora. Eis um extrato de situação vivenciada na turma:

A professora entrega uma atividade e um lápis para cada criança e diz: “– Presta atenção! Aqui tem RA, RE, RI, RO, RU. Ai aqui tem que figura?” As crianças dizem em coro RODA. E ela segue: “– Então escreve o RO para completar a palavra RODA.” Depois que todos escrevem ela coloca no quadro RO e pergunta: “– R e O faz o quê?” As crianças dizem RO. Ela segue: “– Na segunda figura tem o quê?” As crianças não sabem responder e ela diz: “– É REMO. Qual precisa colocar?” Alguns dizem RO e ela corrige dizendo RE e escrevendo no quadro. Depois pergunta: “– Que figura tem embaixo do remo?” Uma criança diz ralo. Ela diz: “– É com o quê?” Alguns dizem RA e ela escreve RA no quadro. Uma aluna pede para ela repetir tudo e ela diz: “– Primeiro RO, depois RE e depois RA. Agora leiam.” Crianças repetem RO, RE, RA. Ela segue: “– Embaixo do ralo tem o quê? Alunos falam rabo. E ela: “– Vai colocar que letras?” Todos dizem RA. E depois: “– E do outro lado tem o quê?” Elas dizem roupa e um já grita RO. Ela confirma: “– Certo. Começa com R e O. e depois tem o quê?” As crianças dizem rei. E ela: “– Rei começa com?” Alunos respondem R e E. E ela: “– Certo. E depois de rei vem a...?” Alunos dizem régua com R e E. E ela: “– Certo. E depois vem o...?” Alunos dizem rato. Ela fala: “– Rato começa com R e A. embaixo do rato tem um ramo de flores. Ramo começa com...?” Alguns respondem R e A. Ela fala: “– Certo. E a última figura, aqui embaixo é um?” Alunos dizem rádio. Ela completa: “– Então é RA de novo. Agora façam o nome completo. Pega as fichas.” (AULA 3)

Como se pode ver, não houve uma análise mais aprofundada das respostas das crianças. Se alguém dava a resposta correta, a docente lançava nova pergunta e ia adiante.

Diante da análise, observamos que as crianças tiveram poucas oportunidades de realizar atividades de apropriação do SEA, mesmo entendendo que existiam outros eixos da língua e outras disciplinas para trabalhar. Isso demonstra certa incoerência com o discurso docente e orientações da rede.

Com relação ao planejamento de metas para o ensino de *leitura de textos*, verificamos que a docente esperava que as crianças concluíssem a Educação Infantil lendo palavras e

textos simples. Embora livros e textos também tenham sido citados, observamos que não havia uma perspectiva de ensino da leitura voltado para a compreensão. Os objetivos citados refletiam muito mais uma habilidade relativa à apropriação do SEA do que a leitura, propriamente dita. Tal fato nos surpreendeu, pois:

Graças ao surgimento da psicolinguística e da psicologia cognitiva, as práticas pedagógicas orientam-se cada vez mais para a compreensão do sentido da escrita, fazendo uma ruptura com uma concepção puramente instrumental que limitaria o ato de ler a mecanismos de decifração (GATÉ, 2001, p.22)

A docente citou o objetivo do trabalho com a leitura no GIV e depois no GV: “*No final do grupo IV a gente já quer todos lendo textos de imagens, interpretando bastante e conseguindo falar com os colegas. E aí do grupo V que eles saiam lendo textos simples com as frases mais simples*” (ENTREVISTA-PROFA). A questão da compreensão ficou mais explícita quando ela se referiu ao GIV.

Já existe, no geral, um consenso teórico de que a leitura e a compreensão são consideradas sinônimos. Nessa perspectiva, ler é processar as informações de um texto escrito, buscando interpretá-lo. Ou seja, a leitura é uma atividade de construção de sentido. A busca ativa de sentido constitui a finalidade básica do ato de ler (SOLÉ, 1998). Pelo discurso coletado, verificamos que as concepções da docente não estavam de acordo com tal assertiva.

A respeito das práticas de leitura de textos da professora, observamos que ela só leu para seus alunos em 5/20 aulas. As modalidades de leitura observadas foram:

Quadro 3 – Modalidades de leitura nas aulas

	Modalidade de leitura	Total
1	Leitura de texto em voz alta pela profa.	5
2	Tentativa de leitura de textos pelas crianças	2
3	Tentativa espontânea de leitura de textos pelas crianças	1
4	Leitura livre	5
	Total geral	13

A leitura livre, pelo modo como aconteciam, pareciam ser utilizadas para ocupar o tempo e não com fins pedagógicos, pois geralmente a docente mandava as crianças pegarem um livro e depois saía da sala para resolver algo. Apesar disso, as crianças demonstravam entusiasmo e geralmente eles gostavam de contar histórias uns para os outros, inclusive conheciam alguns livros de cor e contavam frente a toda turma, demonstrando ter conhecimentos sobre os modos de contar histórias. As situações de leitura por parte das

crianças na sala de aula eram facilitadas devido a existência de um expositor com livros literários abaixo do quadro, ou seja, de fácil acesso às crianças.

Consideramos insuficientes essas situações de leituras para crianças pequenas, principalmente porque havia um direito de aprendizagem no documento curricular da rede municipal de Recife garantindo que os discentes do GV pudessem “desenvolver a leitura e conhecer diferentes gêneros literários” (PCR, 2015).

Os gêneros lidos nessa turma foram:

Quadro 4 – Gêneros textuais lidos nas aulas

	Gêneros textuais lidos	Total
1	Conto	2
2	Fábula	1
3	Literatura de cordel	1
4	Música	1
	Total geral	5

Uma reflexão importante a respeito dos materiais de leitura utilizados e disponibilizados para as crianças. Os textos lidos tinham como suporte o livro literário ou compunham uma atividade, sendo apresentado no apostilado ou ficha. Ressaltamos que é necessário que as crianças interajam com gêneros textuais e suportes variados, conhecendo materiais de diferentes características (SOLÉ, 1998).

Constatamos que as práticas pedagógicas dessa professora não priorizavam momentos de conversa sobre os textos, propondo questões de compreensão. As conversas planejadas sobre os textos são importantes na formação de leitores, pois pode ajudá-los a aprender como ler o texto de forma mais reflexiva, além de possibilitar ao docente uma avaliação da compreensão dos alunos (BRANDÃO e ROSA, 2011).

Dentre as situações de leitura observadas, ela só usou 3 estratégias, conforme quadro.

Quadro 5 – Estratégias de compreensão leitora mobilizadas nas aulas

	Estratégias de compreensão leitora	Total
1	Localização de informação	3
2	Inferência	2
3	Interpretação de texto através de desenhos	3
	Total geral	8

As questões de localização de informação, que “são aquelas cujas respostas estão explicitamente colocadas, sendo, portanto, encontradas diretamente no texto” (BRANDÃO e ROSA, 2011, p.79), foram as mais realizadas, presentes em 3/20 aulas, conforme exemplo: “A estagiária conta a história “A margarida friorenta”. Ela vai lendo e mostrando as ilustrações. Durante a leitura questiona: “– Quem é a margarida? O que ela tem?”” (AULA 1)

As perguntas inferenciais apareceram em 2/20 aulas. Elas implicam compreensão mais sofisticada do leitor, pois “vão além das informações explicitamente colocadas no texto, pois implicam o estabelecimento de relações por parte do leitor, ora de natureza mais simples, ora de natureza mais complexa” (BRANDÃO e ROSA, 2011, p.80). Abaixo aparece um extrato:

A professora pega o livro ‘No reino da lagartolândia’, de Patrícia Senna para contar para as crianças. Ela diz o nome do livro e vai lendo, mostrando as ilustrações. Durante a leitura ela faz uma questão: “– *Dá pra dançar com lagarta de fogo?*” Uma criança diz: “– *Se queima!*” A professora explica: “– *Já pensou, a pobre da lagarta de fogo não podia ninguém pegar nela para não se queimar. Mas aí o senhor lagartão teve uma ideia de colocar uma capa para poder tocar nela sem se machucar. E foi uma grande ideia para todos seguirem.*” (AULA 15)

Verificamos que em 3/20 aulas as crianças foram solicitadas a produzir um desenho sobre os textos lidos. Os desenhos são formas interessantes de expor as compreensões, no entanto, nessas práticas, não havia nenhum tipo de diálogo sobre as produções.

A análise que se faz a partir dos dados relacionados a esse eixo demonstra que ainda há uma dificuldade em conceber a leitura como compreensão e, conseqüentemente, em propor um ensino sistemático das estratégias de leitura. Questões que, a nosso ver, são primordiais na formação de um leitor ativo e consciente.

Sobre as metas para o trabalho com o eixo de *produção textual*, a docente não foi tão explicativa, afirmando que “Se ao menos ele conseguir organizar as ideias na cabeça e produzir em forma de desenho ou alguma palavrinha solta a gente já fica feliz. (ENTREVISTA-PROF)

Ela pareceu tratar de forma prioritária o modo com as crianças organizam suas produções de textos orais, que certamente são importantes nessa faixa etária. indicou a seguinte meta para sua turma. No entanto, cremos que as produções escritas, ainda que tendo professor como escriba também são pertinentes e necessárias. O RCNEI (1998) corrobora, afirmando que “é em atividades desse tipo que elas começam a participar de um processo de

produção de texto escrito, construindo conhecimento sobre essa linguagem, antes mesmo que saibam escrever autonomamente” (p.146).

Durante as 20 jornadas de aulas observadas, não presenciamos nenhum tipo de atividade desse eixo. Desse modo, é possível que as crianças dessa turma não tenham tido oportunidades de vivenciar situações de produção de textos.

Conclusões

A partir das observações e entrevista com a docente, discutimos como tem se configurado o ensino da modalidade escrita em uma prática pedagógica no final da Educação Infantil. Os dados da pesquisa demonstraram que muitas crianças têm concluído a Educação Infantil sem ter tantas oportunidades de vivenciar atividades significativas envolvendo a notação alfabética, a leitura e a produção de textos.

O estudo revela a necessidade de refletir mais sobre o lugar da leitura e escrita nessa etapa de ensino, investindo em pesquisas e formações continuadas sobre o tema.

Referências bibliográficas

BRANDÃO, Ana C. P.; LEAL, Telma F. **Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa?** In: BRANDÃO, Ana C. P.; ROSA, Ester C. de S. (Orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, Ana C. P.; ROSA, Ester C. de S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende... In: **Coleção Explorando o Ensino – Literatura / Ensino Fundamental**. 2011, MEC/SEB, vol. 20, p. 69-106.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998. V. 1-2-3.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GATÉ, Jean-Pierre. **Educar para o sentido da escrita**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

RECIFE. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife: Construindo Competências** / Prefeitura Municipal de Recife. Recife: A prefeitura, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.