



Educação. Revista do Centro de Educação

ISSN: 0101-9031

claubell@terra.com.br

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Ferreira da Silva, Greice; Buim Arena, Dagoberto
Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na educação de jovens e adultos: diálogos com a
educação infantil

Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 39, núm. 2, mayo-agosto, 2014, pp. 315-324

Universidade Federal de Santa Maria

Santa Maria, RS, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117131142006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na educação de jovens e adultos: diálogos com a educação infantil

Teaching and learning of reading and writing in education of young people and adults: dialogues with the childhood education

*Greice Ferreira da Silva**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

*Dagoberto Buim Arena***

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma discussão acerca dos aspectos metodológicos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos, na tentativa de buscar estabelecer um diálogo com a Educação Infantil ao apontar elementos convergentes entre essas duas instâncias. Para tanto, propõe a reflexão sobre a construção da natureza humana e a apropriação da leitura e da escrita como processos humanizadores dentro da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, preconizada por Vygotsky e seus colaboradores. Nesse contexto, é apresentada uma situação pedagógica observada numa escola pública municipal de Educação Infantil do interior do Estado de São Paulo, seguida de análise sob a ótica de Bakhtin com o intuito de fazer algumas aproximações no processo de ensino e de aprendizagem da língua materna entre adultos e crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, Língua materna, Educação Infantil.

Abstract

This article aims to present a discussion of the methodological aspects of teaching and learning to read and write in adult education, in an attempt to seek a dialogue with the Early Childhood Education by pointing convergent elements between these two instances. And, therefore, it proposes a reflection on the construction of human nature and ownership of reading and writing as a humanizing process from the perspective of historical-cultural theory advocated by Vygotsky and his collaborators. In this context it is presented a pedagogical situation in a public school for kindergarten in the state of São Paulo, followed by analysis from the perspective of Bakhtin in order to make some approximations in the teaching and learning of the mother tongue with adults and children.

KEYWORDS: Education of young people and adults, Mother tongue, Childhood Education.

Introdução

Vivemos em uma sociedade que se organiza fundamentalmente por meio de práticas escritas. Desse modo, ler e escrever são condições necessárias para se participar dessa sociedade. Desde muito cedo as crianças têm contato próximo com a leitura porque os materiais escritos se encontram em toda a sociedade mediada pela presença dos escritos sociais. Pode-se dizer que a aprendizagem das crianças na escola é fundamentada na leitura e na escrita, pois, por meio delas, são construídas as bases para o entendimento dos diversos conteúdos. E na educação de jovens e adultos, como isso ocorre? Como pensar o ensino e aprendizagem daqueles que, por motivos diversos, tiveram seu processo de alfabetização interrompido ou cerceado quando crianças? Como pensar e garantir o processo de participação do jovem ou adulto na cultura escrita? Para tentar responder a essas questões, esse artigo propõe a discussão da construção da natureza humana fundamentada nos estudos de Vygotsky e seus colaboradores da Teoria Histórico-Cultural, e como ocorre o processo de apropriação e objetivação da leitura e da escrita, entendendo-os como processos humanizadores. É objetivo, ainda, deste artigo propor algumas reflexões sobre o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos e buscar interlocução com a Educação Infantil, ao estabelecer aproximações entre esses dois segmentos. Será apresentada uma situação ocorrida numa escola pública municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, seguida de análises que abarcam o diálogo da criança e do adulto e seus processos de inserção e pertencimento na cultura escrita.

Para pensar nas especificidades do ensino e da aprendizagem com Educação de Jovens e Adultos, inicialmente, é necessário compreender quem é o ser humano e como aprende.

O conceito de homem e o processo de humanização

A Teoria Histórico-Cultural preconizada por Vygotsky e seus colaboradores entende o homem como um ser histórico, produto da sua própria história, em outras palavras, um ser que se constitui como humano ao se apropriar da cultura mediado pelos instrumentos culturais objetivos – materiais – como a leitura, a escrita, o uso dos objetos humanos, ou subjetivos – imateriais – como as relações, as interações, as conceitualizações. O conceito de homem, na Teoria Histórico-Cultural (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKY, 1995), permite compreender a leitura e a escrita como instrumentos da cultura que são apropriados pelo homem, ser ativo e sujeito de suas aprendizagens em que a condição da existência humana é estreitamente vinculada a sua participação no mundo social, histórico e cultural.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o homem é um ser de natureza social e tudo o que nele tem de humano provém da sua vida em sociedade no seio da cultura criada pela humanidade. A humanização resultou de uma passagem à vida organizada com base no trabalho, atividade humana, criadora e produtiva que torna o ser humano diferente dos animais, que se adaptam à natureza, têm instintos da espécie e a experiência individual. Contudo, eles não transmitem conhecimentos. O homem transforma a natureza em função de suas necessidades, adquire essa experiência, e a transmite para outros, pois essa experiência se cristaliza nos objetos da cultura entre os quais a linguagem (LEONTIEV, 1978).

Os conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento das faculdades e propriedades humanas acumularam-se, sendo transmitidos de geração em geração e, necessariamente, organizados. Esta nova forma de acumulação da experiência filogenética – entendendo-se por desenvolvimento filogenético a evolução da espécie humana no decorrer da história dos homens – pôde aparecer, no homem, na medida em que a atividade, especificamente humana, adquire caráter produtivo, isto é, o trabalho (LEONTIEV, 1978), sob duas formas, a material e a intelectual. Pode-se dizer que as aptidões e outros caracteres especificamente humanos não se transmitem pela hereditariedade biológica, mas são adquiridos no decorrer da vida, ou seja, no desenvolvimento ontogenético que caracteriza o desenvolvimento do indivíduo, a partir do seu nascimento, por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos produtos do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver, em relação a eles, uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade cristalizada, acumulada no objeto (LEONTIEV, 1978), durante o processo de apropriação, criando novas aptidões, novas funções psíquicas.

A relação dialética entre os processos de apropriação e de objetivação constitui a dinâmica fundamental da historicidade humana. Isso se verifica na possibilidade de desenvolvimento histórico, gerada pela criação de novas necessidades e capacidades. As conquistas do desenvolvimento humano são inesgotáveis e multiplicam inúmeras vezes as forças físicas e intelectuais (DUARTE, 2000). O homem, como ser histórico e social, não se adapta simplesmente ao meio, mas apropria-se dele. Posto isto, o seu desenvolvimento ontológico ocorre à medida que se apropria das características ontológicas externas ao seu corpo orgânico e presentes nos objetos da cultura material e espiritual (MUKHINA, 1996; ZAPORÓZHETS, 1987). Em outras palavras, o homem se torna humano, se humaniza por meio das relações sociais, dos processos de educação e de comunicação. Assim, as condições de vida e educação e de atividade são decisivas para a constituição da sua natureza social. Por isso, Leontiev (1978) afirma que as dificuldades, no desenvolvimento de aptidões intelectuais superiores, não se dão pela incapacidade do homem, mas pelo lugar que ele ocupa nas relações sociais.

Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Vygotsky (1995) explica que as funções psíquicas superiores são processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: o cálculo, a língua e a escrita são formados a partir das experiências acumuladas, e a linguagem oral se torna um elemento fundamental nesses processos. Para que o processo de apropriação das funções psicológicas superiores provoque o processo de humanização do homem é fundamental que seus afazeres façam sentido para ele, isto é, que se constituam como atividade (VYGOTSKY, 1995). Para Leontiev (1988), o fazer humano tem sempre um objetivo e um resultado previsto para a ação. Quando o objetivo que levou o sujeito a agir coincide com o resultado, esse fazer se constitui como atividade para o sujeito.

Considerando a concepção de homem de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, compreende-se que o processo de educação é essencialmente um processo de humanização (LEONTIEV, 1978). O processo de educação é o processo de formação das características e qualidades humanas e a escola é o lugar de criar novas necessidades humanizadoras, de garantir experiências diversas às crianças para que haja o desenvolvimento das máximas qualidades humanas. O mesmo deve ocorrer com o jovem

e o adulto que vão à escola ou que, às vezes, a ela retorna para estudar, para aprender, para conhecer e se apropriar de conhecimentos que lhe foram negados por força da própria forma na qual a nossa sociedade está organizada, isto é, de modo que apenas uma minoria “tome posse e usufrua do conjunto da cultura: da ciência, da tecnologia, das artes, enfim, daquilo que nossos antepassados vieram criando ao longo da história e, ao mesmo tempo, a maioria das pessoas tem que trabalhar muito para ganhar o mínimo” (MELLO, 2009, p. 34). Ninguém nasce com as habilidades humanas, mas nasce com a habilidade de criar e aprender habilidades (MELLO, 2009, p. 35). Desse modo, apropriar-se da leitura e da escrita é humanizar-se, e o processo de humanização – um processo de educação, de apropriação da cultura humana – não cessa, não termina com a escolaridade; pelo contrário, se amplia com ela.

Desse modo, pensar no ensino e na aprendizagem da leitura dos jovens e adultos, retirados durante a infância, é assumir um compromisso ainda maior, porque aprender a ler e escrever é um instrumento importante para se inserir no mundo e fazer parte dele porque a escrita e a leitura possibilitam a expressão do sujeito, a comunicação, a apropriação de diferentes conhecimentos que circulam na sociedade, que a movimentam e que a determinam. A escrita não é a única linguagem humana, mas, certamente, é a linguagem que permite acesso as mais diversas fontes do conhecimento.

Alguns aspectos do trabalho educativo no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita em Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A inserção dos alunos na cultura escrita, sejam eles crianças, jovens ou adultos, é a tarefa de todo professor da Educação Infantil, ou da EJA. Nesse processo em que o professor promove o mergulho dos alunos no universo cultural – nas diferentes linguagens, nos costumes, nos valores, nos hábitos, no uso dos diferentes objetos e instrumentos – ele medeia a formação da consciência humana, isto é, a formação da inteligência e da personalidade, capacidades não naturais, aprendidas nas relações sociais de que o homem participa (MELLO, 2009, p. 35). Por tal razão, a apropriação da leitura e da escrita ocorre quando se ensina o uso social da leitura e da escrita, quando são utilizadas metodologias que não enfatizam o aspecto técnico da escrita e da leitura, nem priorizam a codificação e decodificação de sinais gráficos. O domínio da escrita é o resultado de um longo processo de desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil porque significa dominar um sistema simbólico extremamente complexo.

Vygotsky (1995) trata da pré-história da linguagem escrita, isto é, das formas de expressão da criança e, sobre esse aspecto, afirma que a escrita é um simbolismo de segundo grau porque representa a fala que, por sua vez, representa a realidade. A escrita é uma representação de segunda ordem que gradativamente se torna de primeira ordem, ou seja, para que a criança adquira efetivamente a linguagem escrita, o nexos intermediário, isto é, a linguagem oral, desaparece gradativamente e a escrita se transforma em um sistema de signos que simbolizam os objetos e as situações designadas diretamente. Em outras palavras, como símbolos de segunda ordem, os símbolos escritos funcionam como designações de símbolos verbais que gradualmente desaparecem como elos intermediários. A linguagem escrita passa, então, a adquirir o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a

linguagem falada. Dessa maneira, a criança lida com uma dupla abstração, ou seja, lida com uma linguagem que se apresenta no plano das ideias, veiculadas pelas palavras e que, ao mesmo tempo, conta com a ausência do interlocutor no momento da escrita. Uma vez apresentado, as crianças podem procurar o sentido no ato de ler, mas não os sons escondidos de modo pouco nítido entre as letras.

Desse modo, a atividade de leitura significa compreensão em vez de mera decodificação dos signos lingüísticos, porque a escrita representa diretamente as relações sociais, o que se deseja comunicar, a compreensão e representação do mundo, as idéias. É uma linguagem que, paulatinamente, torna-se uma linguagem de primeiro grau, ou seja, representará diretamente a realidade e exige um longo percurso de aprendizagem. Quando a criança escreve sem ter a intenção de expressar um desejo, uma informação, para comunicar algo, essa tarefa passa a ser realizada apenas para cumprir uma exigência do professor e se apresenta completamente destituída de sentido. O mesmo se dá com a leitura. Se a criança lê sem saber por que e para que lê, não tem um desejo de comunicação com o outro.

Diante desses pressupostos, é possível afirmar que as crianças aprendem a ler e se tornarão leitoras se, realmente, estiverem motivadas, se sentirem necessidade de ler, de conhecer, de se expressar e se tiverem disponíveis, à mão, os escritos sociais, os escritos da realidade. Remetendo essas informações aos jovens e aos adultos, pode-se dizer que as situações de aprendizagem da leitura e da escrita se encontram em consonância com seus interesses e necessidades, quando ocorrem em situações reais em que eles leem e escrevem para expressar um desejo, para se informar, para anotar um recado e transmiti-lo a alguém. As situações de ensino e aprendizagem na EJA quando atendem diretamente as expectativas pessoais de cada aluno, às suas necessidades profissionais, emocionais, contribuem para garantir a sua sobrevivência e participação ativa na sociedade da qual faz parte.

Se o professor da EJA souber o que o seu aluno, jovem ou adulto, quer ler e escrever, certamente, poderá mediar as situações de ensino e de aprendizagem de forma mais adequada e planejar intencionalmente o trabalho educativo. Além disso, permitirá que seu aluno participe de suas aprendizagens de forma colaborativa na medida em que poderá opinar, fazer escolhas e discutir ideias. Ao descartar um ensino técnico da leitura e da escrita, um ensino pautado na cópia e na oralização de letras e sílabas, “professor e aluno escolherão juntos os textos de sua preferência, que correspondam às suas necessidades e interesses” (MILLER, 2009, p. 44).

Nessa perspectiva, o trabalho com a leitura e a escrita considera “a linguagem verbal como instrumento de interação entre as pessoas, por meio dos diálogos presenciais e dos textos escritos” (MILLER, 2009, p. 46). Para a escola garantir que a aprendizagem ocorra como uma forma de interação entre interlocutores, considera-se também a escolha e a adequação dos materiais destinados a esse fim. A prática de leitura e de escrita, na escola integrada ao processo de ensino-aprendizagem, deve ultrapassar a artificialidade do uso da linguagem na sala de aula e, dessa forma, permitir, pelo uso não-artificial, o domínio efetivo da língua padrão em sua modalidade oral e escrita (GERALDI, 1991). Ao entender a leitura como interlocução, o diálogo do aluno é com o texto, em que o professor atua como mera testemunha desse diálogo (GERALDI, 1991). Como o professor é também um leitor, a sua leitura é apenas uma das leituras possíveis. Está presente em cada texto, portanto, a produção real de leitura

e escrita, numa perspectiva dialógica, marcada por uma concepção de linguagem como forma de interação (GERALDI, 1991).

Nesse contexto de trabalho, pensar no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos é abrir caminhos para que esse processo se manifeste de forma dinâmica e dialógica, assim, possibilitando que os alunos vivam em contínua interação com o professor e com os seus pares, em uma relação de trocas verbais, de responsividade (BAKHTIN, 1992), de ajudas e de colaboração, desenvolvendo seu sentimento de pertencimento e de participação ativa ao seu grupo social.

Leitura e escrita: diálogo entre crianças e adultos

A situação apresentada a seguir foi coletada numa situação pedagógica denominada de Roda da conversa durante uma prática pedagógica com crianças de 4 a 6 anos na Educação Infantil, numa escola pública da rede municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A Roda da Conversa é realizada diariamente no início do período de aula em que as crianças contam algum fato que viram, ouviram ou que vivenciaram, e que, de alguma forma, querem partilhar com as demais crianças da turma e com a professora. Nesse momento, também expõem suas impressões, seus sentimentos, opinam, sugerem e discutem a programação das tarefas a serem realizadas naquele dia na escola propostas pela professora. É importante ressaltar que as falas foram transcritas com as devidas correções para garantir maior inteligibilidade sem, contudo, alterar o seu sentido.

Um garoto de cinco anos, da turma, ao ter a sua vez de falar na Roda da Conversa, faz o seguinte relato ao dialogar com a professora:

Aluno: Professora, hoje eu tenho uma super notícia pra contar na roda da conversa.

Professora: Então pode nos contar qual é. Já estamos todos curiosos.

Aluno: Sabe pro, minha vó está estudando à noite numa escola. Ela me falou que isso era o maior sonho da vida dela: aprender a ler e escrever. Ela me contou que quando ela era pequena ela tinha que trabalhar pra ganhar dinheiro e não podia ir para a escola. Aí, depois que ela cresceu e se casou com meu vô ela também não podia ir porque meu vô não deixava porque ele tinha ciúmes dela. E ela falou que isso era a maior tristeza da vida dela. Agora ela anda feliz da vida porque ela está aprendendo um monte de coisas que ela queria. Aí eu até ensino ela escrever umas coisas também.

Professora: Ah é? E o que você ensina ela a escrever?

Aluno: Eu ensino tudo o que eu sei e ela aprende tudinho.

Professora: Mas o que (você ensina), por exemplo?

Aluno: Eu ensino ela a escrever o nome dela, da minha mãe, do meu irmão... eu até ensinei ela a escrever uma carta igual a gente faz aqui na escola.

Professora: E como você a ensinou a escrever a carta?

Aluno: Eu expliquei pra ela que tinha que começar pela data, depois tinha que cumprimentar a pessoa (saudação) e depois ir escrevendo cada coisa que queria contar. A data eu mesmo escrevi, aí chamei meu irmão e ele foi escrevendo pra gente o que a gente ia falando. No fim da carta eu falei pra minha vó que tinha que colocar a despedida e escrever o nome dela.

Professora: E pra quem era essa carta que vocês escreveram?

Aluno: Era pra irmã da minha vó que mora bem longe e que a minha vó não vê faz um tempão. Minha vó estava com saudade dela e aí eu falei que ela podia escrever uma carta. Agora toda vez minha vó fica me falando pra gente estudar junto.

Professora: E você gosta de estudar com sua vó?

Aluno: Eu gosto. Ontem minha vó ganhou uma receita da vizinha dela e eu li a receita pra ela. Sabe do que era a receita? Era de bolo gelado. A minha vó nem acreditou que eu li a receita inteirinha.

Professora: É mesmo? E por que ela não acreditou?

Aluno: Porque ela não sabia que eu já aprendi a ler. Ela acha que eu sou pequeno, mas eu até falei pra ela que daqui a pouco ela vai ler como eu.

(Situação observada em 04/08/10)

Por meio do diálogo apresentado, pode-se inferir que aprender a ler e a escrever para a avó do garoto sempre foi uma forma de inserir-se e de pertencer à cultura escrita, porque a inserção lhe foi negada por ter que trabalhar na infância e juventude e, na idade adulta, por não ter a permissão do marido. A avó denota compreender a função da escola como um lugar privilegiado em que essas aprendizagens ocorrem e, ao mesmo tempo, percebe que sua aprendizagem de ler e de escrever também se dá fora da escola – no caso, em sua casa – com a ajuda de seu neto. Isso se verifica quando o garoto diz: “Agora toda vez minha vó fica me falando pra gente estudar junto”. Desse modo, para a avó, a leitura e a escrita não são tarefas eminentemente escolares, mas servem para atender a seus interesses e a suas necessidades.

O diálogo estabelecido entre o garoto e sua avó, e as ações desencadeadas a partir desse diálogo, encontram alicerce nas ideias de Bakhtin (1992), em que a linguagem não se restringe a ser um meio, um instrumento capaz de transmitir a alguém uma determinada mensagem. A linguagem é uma forma de interação humana, e segundo Kramer (1993, p. 103) “é produção humana acontecida na história; produção que – construída nas interações sociais, nos diálogos vivos – permite pensar as demais ações e a si própria, constituindo a consciência”.

O garoto atua junto à avó, também, como mediador dessas aprendizagens da leitura e da escrita, na medida em que a ensina a escrever seu próprio nome, o nome dos familiares, a escrever uma carta e ainda, quando lê para ela a receita que acabara de ganhar de uma vizinha. É possível dizer que a criança reconhece a função social da leitura e da escrita quando propõe que a avó escreva para a sua irmã que mora longe, da qual sentia saudades; percebe que a escrita dessa carta cumpre seu papel de comunicar, de expressar, de estabelecer relações e de interagir com o outro. Há um destinatário real numa situação real, da qual a avó se vale também para aprender.

Considera-se que a linguagem é fruto da interação verbal entre os sujeitos (BAKHTIN, 1992) e deve ser vista em seu uso, na atitude responsiva do outro e, por esse motivo, deve ser compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica. Desse modo, a concepção bakhtiniana de linguagem decorre do pressuposto de que o sujeito se constitui na medida em que se relaciona com o outro, à medida que vai ao encontro do outro. Nesse sentido, a linguagem pressupõe trocas linguísticas dinâmicas numa situação e num lugar histórico e num lugar social concretos (BRAIT, 2005). Há ainda,

a presença do irmão do garoto, que atua de forma colaborativa nessa situação como escriba para a avó, aluna da EJA e para o irmão, aluno da Educação Infantil, ambos no início do processo de apropriação da leitura e da escrita, que produzem o texto oralmente.

Por meio da fala do garoto: “... eu até ensinei ela a escrever uma carta igual a gente faz aqui na escola...”, é possível perceber que a criança vivencia situações reais de leitura e de escrita na escola (JOLIBERT, 1994). Diante desse apontamento, vale ressaltar que para Vygotsky, “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY apud FREITAS, 1994, p. 95). Desse modo, pode-se inferir que o conhecimento das crianças, jovens ou adultos, bem como seus modos de aprender, vão se constituindo na dinâmica das relações sociais.

Percebe-se, também, que a criança se apropria da língua por meio dos gêneros discursivos (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999; BAKHTIN, 2003) como a carta. Na situação descrita, ela orienta a avó durante a produção do texto carta, ao explicar a ela as partes específicas que a compõem (data, saudação, mensagem, despedida e assinatura), ao escrever a data, ao propor o que pode ser escrito e, ao fazer isso, pode-se dizer que estabelece relações com os elementos que compõem os gêneros discursivos – conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2003). Vale ressaltar que os gêneros discursivos, nesse trabalho, são concebidos como práticas sócio-históricas e culturais em que a língua é tratada em seus aspectos discursivos e enunciativos em vez de ser meramente observados seus aspectos formais e estruturais. Dessa maneira, é vista como uma atividade social, histórica e cultural na qual os gêneros referem-se aos textos e discursos em circulação em nosso dia-a-dia e apresentam características sócio-comunicativas (MACHADO, 2005). Pode-se inferir, ainda, que a criança instiga a avó a pensar sobre o complexo processo que envolve o ato de ler e de escrever, pelo qual ambos mobilizam vários conhecimentos: de que ler e escrever implicam também o domínio do código e a mediação do outro no interior do pensamento. A concepção bakhtiniana de linguagem entende a linguagem como uma abordagem histórica em que o foco é a interação verbal e cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico. Aprender a ler e a escrever pressupõe uma relação dialógica, a atitude responsiva do outro, a interação ativa com o texto, com o mediador e consigo mesmo que atua também como o outro nesse processo (BAKHTIN, 1992). Portanto, ler e escrever implica lidar com uma língua viva, dinâmica, em constante movimento.

Pode-se inferir que o garoto se apropria da leitura e da escrita por meio da leitura e da escrita de textos – este fato pode ser constatado quando trata da produção de texto carta e da leitura da receita – e não por meio da repetição de letras e sílabas. Essa interação e diálogo, que parece travar por meio de suas vivências com o texto, contribuem para que ele faça o mesmo com a avó ao produzir a carta com ela e ao ler a receita para ela. Vale ressaltar que linguagem é interação (BAKHTIN, 1992) e, ao partir dessa premissa, entende-se que se aprende a ler e a escrever, lendo e escrevendo textos e todo texto tem um contexto situacional que organiza linguisticamente o texto.

A situação ora apresentada denota que a criança percebe a leitura e a escrita como necessários para pertencer e atuar na cultura escrita. Isto se verifica quando re-

vela que a avó se surpreende que ela, embora pequena, já saiba ler e quando afirma que a avó logo saberá também: “A minha vó nem acreditou que eu li a receita inteirinha...”. “Por que ela não sabia que eu já aprendi a ler. Ela acha que eu sou pequeno, mas eu até falei pra ela que daqui a pouco ela vai ler como eu”.

Conclusão

As concepções que professores possuem sobre o homem, sobre educação, sobre leitura e escrita orientam e condicionam a sua prática pedagógica. Compreender a construção da natureza humana, a educação e a apropriação da língua materna como uma apropriação da cultura – e, portanto, compreender o próprio processo de humanização – aponta para novas perspectivas e apresenta alguns aspectos diferentes do ensino e da aprendizagem das crianças pequenas, no que se refere, por exemplo, às especificidades do período da vida em que se encontram, às idades, a seus interesses, a suas histórias, a suas necessidades próprias, e a outras peculiaridades. Todas merecem atenção daqueles que atuam e pesquisam em cada nível de ensino. Contudo, o ensino e a aprendizagem da língua materna, quer seja na Educação de Jovens e Adultos, quer seja na Educação Infantil, na perspectiva abordada neste trabalho, atendem aos interesses das crianças, criam necessidades e condições para a humanização, isto é, a educação se torna efetivamente instrumento de transformação humana.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 5-16, maio/jun./ago. 1999.
- DUARTE, N. **Vygotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- GERALDI, J. W. Prática da leitura de textos na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 6. ed. Cascavel: Assoeste, 1991.
- JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre, Artes Médicas, v. II, 1994.
- KRAMER, S. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- _____. Uma contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Písiqe Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988, p. 59-83.
- MACHADO, I. Gêneros do discurso. In: BETH, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-166.
- MELLO, S. A. A construção da natureza humana na educação de jovens e adultos. In: GIROTTI, C. G. S.; MIGUEL, J. C. (Org.). **Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens em EJA**. São Paulo: UNESP/ Cultura Acadêmica, 2009. p. 31-40.

MILLER, S. Perspectiva metodológica em EJA à luz do enfoque histórico-cultural. In: GI-ROTTTO, C. G. G. S.; MIGUEL, J. C. (Org.). **Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens em EJA**. São Paulo: UNESP/ Cultura Acadêmica, 2009. p. 41-52.

MUKHINA, V. Leis fundamentais do desenvolvimento psíquico. In: _____. **Psicologia da Idade Pré-escolar**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 35-70.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

ZAPORÓZHETS, A. V. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS** (Antologia). Moscou: Progreso. 1987, p. 228-249.

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, Marília, São Paulo – Brasil.

** Professor Doutor do Departamento de Didática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, Marília, São Paulo – Brasil.

Correspondência

Greice Ferreira da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília, Departamento de Didática, Avenida Higino Muzzi Filho, 737, CEP: 17525-900 – Marília, São Paulo – Brasil.

E-mail: grebalet@terra.com.br – arena@marilia.unesp.br

Recebido em 17 de março de 2013

Aprovado em 18 de novembro de 2013