

DOS “LIVROS DE LEITURA” À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LITERATURA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: UMA LEITURA SÓCIO-HISTÓRICA

Maria Marta Carrijo de OLIVEIRA
Universidade Federal de Uberlândia/MG
mcarrijodeoliveira@yahoo.com.br

Resumo: Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, pelos instrumentos linguísticos da linguagem e pela experiência sócio-cultural da criança. Muitos críticos literários divergem sobre o conceito de literatura, mas trabalharemos aqui com a ideia de que a literatura é o real recortado e trabalhado pela linguagem. Por isso, trabalhar o imaginário por meio da literatura e da escrita criativa, que é a produção artística de um indivíduo na tentativa de exprimir as suas vivências recortadas e trabalhadas pela linguagem, é preocupação e estratégia pedagógica. A prática literária construída desde a infância proporciona à criança a vivência de uma realidade que não é a sua e sim a da personagem da obra lida. O ensino de literatura como parte do processo de ensino-aprendizagem está ligado aos objetivos da LDB 9.394/96. A formação do leitor é proveniente das práticas de leitura em disciplinas do Ensino Fundamental e espera-se que esse indivíduo tenha suas percepções críticas, artísticas e linguísticas amadurecidas no Ensino Médio. No entanto, percebe-se que o leitor real não atinge o estimado pelas propostas educacionais desenvolvidas durante a vida escolar dos estudantes e as instituições de ensino continuam a estudar novas formas de atingir o leitor em formação.

Palavras-chave: literatura; formação de professor; educação.

I. INTRODUÇÃO

Para Vygotsky e seus companheiros de trabalho, Luria e Leontiev, o que nos destaca como únicos de nossa espécie é a capacidade de nos transformar e realizar, criticamente, atividades nos diferentes contextos culturais e históricos. Ao desenvolver essa capacidade o homem é capaz de expressar-se e interagir com os outros membros do seu grupo social. (VYGOTSKY, 2003).

Apaixonado pela Arte e Literatura, Vygotsky encontrou respostas a questionamentos sobre o valor de uma obra de arte. Para ele a *função cognitivista* inter-relacionada com a *expressão de vivências emocionais* é o que gera a expressão artística no homem, transformando-a em arte. Segundo Vygotsky, “a arte só se realiza quando se consegue vencer o sentimento”, sendo a expressão máxima do sentimento sem se transformar nela (apud FREITAS, 1996, p. 75-76). E mais, compreendia a criatividade como sustentada pela imaginação e que se manifesta em todos os momentos da criação humana. E num constante processo de inovação e influenciado por momentos históricos vivenciados pelo artista, a obra criadora se manifesta sempre nova e atualizada.

toda invenção, por genial que seja, é sempre produto de sua época e seu ambiente. A obra criadora partirá de níveis já alcançados antes e se apoiará em possibilidades que existem fora de seu criador (FREITAS, p. 77).

Vygotsky recebeu forte influência do *simbolismo* como também, dos *formalistas russos*. Do simbolismo deixou-se influenciar pela noção da natureza simbólica das funções mentais superiores e da consciência. Para o simbolismo russo, o despertar da consciência se dá por meio da linguagem poética. Já a noção de *forma e função linguística*

para os formalistas russos, auxiliou Vygotsky na conceituação do papel dos signos no controle da atividade humana. Não nos deteremos na conceituação dessas tendências filosóficas, mas, no fato de seus ensinamentos influenciarem nos estudos desse teórico, mostrando como o momento histórico transforma o indivíduo.

Entretanto, uma ruptura na conceituação para uma nova Psicologia levou Vygotsky a reformular sua ideia sobre as funções simbólicas superiores. Assim, entendeu que “o sujeito não se constituía a partir de fenômenos internos e nem se reduzia a um mero reflexo passivo do meio” (FREITAS, 1996, p. 87). O que havia era uma relação intrínseca entre fenômenos internos e meio, além de ser a consciência o resultado dos signos. Concluindo, as funções superiores eram o resultado da comunicação em si. Sendo assim, os fundamentos sócio-interacionista de Vygotsky baseiam-se na relação dos signos com o meio interno do indivíduo e o ambiente externo que o rodeia e sua própria consciência.

Na tentativa de transformar o mundo material, o indivíduo utiliza de ferramentas que farão a ponte para a modificação da reflexão e a transformação qualitativa da consciência. Ferramentas essas que permitirão realizar mudanças nos outros ou no meio por meio dos outros. Vygotsky chamou essas ferramentas de signos que ao interiorizarem transformavam-se em *meio de regulação interna ou auto-regulação*, para transformar o ambiente externo. Assim, a consciência e as funções superiores tinham seu início nas relações exteriores mediadas pela relação pessoal e social com as pessoas e objetos.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica) (FREITAS, 1996, p. 91).

Vygotsky acrescentou um valor psicológico no seu aspecto funcional à *estrutura linguística abstrata da linguagem*. Para ele, interessa a relação pensamento-linguagem na constituição do sujeito. Apesar de não poder desenvolver com maiores experimentos sua ideia, conseguiu estabelecer a importância dessa relação no processo de evolução do homem.

Contrariando as concepções clássicas sobre a relação pensamento-linguagem, Vygotsky via essa conexão como fonte originária do desenvolvimento, numa evolução dinâmica e em constante modificação. Para ele o pensamento evolui nas crianças pequenas sem a linguagem. O bebê comunica-se com o meio pelos balbucios. Essa forma de atrair os adultos demonstra uma função social da fala, podendo estabelecer, assim, uma linguagem pré-intelectual no desenvolvimento da fala e no desenvolvimento do pensamento, um pensamento pré-linguístico. Com o surgimento da fala, na criança de dois anos, o pensamento pré-linguístico e a linguagem pré-intelectual juntam-se formando uma nova organização linguístico-cognitiva. Assim, o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional. Percebendo o intuito da fala, descobrindo e nomeando as coisas, a criança alimenta a inteligência e verbaliza seu pensamento, descobrindo a função simbólica da palavra (FREITAS, 1996, p. 93).

Entender a função simbólica da palavra depende da compreensão do *significado das palavras*, que nada mais é do que o fenômeno da fala e do pensamento. Ao dar significado à fala por meio do pensamento este torna-se verbal e aquela significativa. Ou seja, palavra e pensamento juntos formam um fenômeno do *pensamento verbal e da fala significativa*. Com a evolução histórica da linguagem e as alterações que elas acarretam na estrutura do significado e qualidade psicológica, o pensamento verbal caminha do primitivo a níveis abstratos. O modo como a realidade encara e reflete-se numa palavra é que muda e não o significado desta.

A relação pensamento e palavra forma-se e transforma-se durante o desenvolvimento do indivíduo. É um processo contínuo e funcional. O pensamento só existe por meio das palavras. Apesar de serem considerados de origem distintos é necessário transformar a estrutura do pensamento, sua realidade e forma para se refletir na estrutura da fala.

II. FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LITERATURA

Tomando como base o pensamento de Vygotsky, de que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, pelos instrumentos linguísticos da linguagem e pela experiência sócio-cultural da criança, acreditamos que o ensino da literatura, ainda no ensino fundamental, é de grande valia para a formação do futuro leitor. Muitos críticos literários divergem sobre o conceito de literatura, para nós, neste artigo, o que importa é a ideia de que a literatura é o real recortado e trabalhado pela linguagem. Assim, trabalhar o imaginário por meio da literatura e da escrita criativa, que é a produção artística de um indivíduo na tentativa de exprimir as suas vivências recortadas e trabalhadas pela linguagem, é preocupação e estratégia pedagógica. A prática literária construída desde a infância proporciona à criança a vivência de uma realidade que não é a sua e sim a da personagem da obra lida.

O homem escreve com a intenção de resgatar sua memória ou para deixar algo para outros lerem. Essa é uma atividade que surgiu com o homem (GANCHO, 1997). Qualquer pessoa é capaz de contar histórias. Antes do papel o homem registrava suas histórias nas pedras das cavernas utilizando imagens ou as transmitia oralmente para os outros. Com o desenvolvimento da humanidade, encontramos, hoje, diferentes formas de narrar histórias. Cada história pode ser classificada conforme a estrutura e estilo que o autor utiliza para se comunicar com o leitor.

Como meio de recordar e de registrar, a escrita passa por uma série de estágios específicos antes de atingir um nível adequado de desenvolvimento (...). Só quando as relações da criança com o mundo que a cerca se tornaram diferenciadas é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver (LURIA, 2001, pp. 99; 145).

Um texto para se tornar um texto literário deve ser apresentado com uma escrita criativa, pessoal e ficcional, apresentar uma linguagem própria para se fazer entendido, apresentar critérios próprios para determinar a sua utilização e deixar que o leitor faça parte da obra, e, quantas vezes fizerem a mesma leitura, nunca será como a da primeira vez.

O texto literário deve apresentar a beleza que o autor vivencia e deixar que o leitor veja o belo retratado, que se interaja com a leitura de forma criativa e imaginária e a partir dessa leitura compartilhe com os outros a beleza retrata pelo autor.

Durante todo o processo de desenvolvimento da sociedade brasileira houve uma grande preocupação na educação das crianças. Após a segunda metade do século XIX começa a firmar-se no Brasil a consciência de que a criança brasileira carecia de uma literatura própria, nacional, destinada a ela. Numa época de transformações aceleradas, emergia uma classe média que se auto-afirmava, tanto pessoal quanto profissionalmente. A preocupação, no momento, era valorizar a inteligência do saber. Em meio a tantas reivindicações liberais surgiram as primeiras manifestações de reforma pedagógica e literária. Antigas cartilhas de origem francesa ou portuguesa e métodos de ensino e de aprendizagem foram analisados para tentar sanar as dificuldades encontradas pelos escritores nacionais

devido à escassez de gráficas e editoras, que os obrigava a imprimirem seus livros na Europa (COELHO, 1981, p.340 - 341).

Da década de 1970 em diante a carência material e cultural lentamente é sanada pelo esforço de alguns pioneiros, como os “métodos” de Abílio César Borges e Felisberto de Carvalho, a *Cartilha Nacional* de Hilário Ribeiro e a *Cartilha da Infância* de Carlos Galhardo e, mais tarde, *Coisas Brasileiras* de Romão Puiggari (COELHO, 1981, p. 341).

Os conceitos de “literatura” e “educação” sempre foram muito ligados, entretanto, os livros só poderiam surgir no âmbito escolar. Assim, os “livros de leitura” foram a primeira manifestação consciente da produção de literatura direcionada às crianças (COELHO, 1981, p. 341).

A necessidade de desenvolver esse projeto surgiu da nova experiência junto ao corpo docente do curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso. Durante os encontros para planejamento de atividades e eventos, relatos de dificuldades de compreensão por parte dos egressos no curso de letras, preocupavam os educadores. Um fato marcante nas discussões é a formação dos discentes, com relação à gramática e à literatura, no desenrolar do ensino fundamental e médio. Sabemos que o trabalho executado com esses alunos nesses períodos reflete no ensino universitário. Assim, propomos um levantamento histórico do ensino da literatura na educação básica, principalmente nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio.

No final do século XIX e primeiras décadas do século XX foram traçadas as primeiras normas, procedimentos, métodos e orientações para instalações adequadas para o funcionamento de escolas, esboçando, assim, um modelo de escolarização, baseado na escola seriada (ARANHA, 2006, p. 298). No entanto, com relação ao currículo só tinham preocupação com o conteúdo das disciplinas básicas.

Novos espaços organizados representavam o esforço de implantar a ordem e a disciplina. Da mesma forma, cresceu o interesse pela formação de professores.

O projeto político republicano tinha o objetivo de implantar a educação escolarizada, ou seja, um ensino para todos. No entanto, o ensino para o povo ficava restrito ao elementar e profissional, enquanto que a continuidade dos estudos e o ensino científico estavam reservados à elite.

Em 1924 foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE) cujo objetivo era promover debates a respeito da educação brasileira.

No final de 1931, durante a realização da IV Conferência Nacional da Educação, com o propósito de discutir os rumos da educação brasileira, publicava-se o Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova em que se “defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional” (ARANHA, 2006, p. 303-304). Apesar de tantas lutas a proposta não foi acolhida pela Constituição de 1934.

Na década de 1930, o Estado demonstrou interesse na organização das universidades, com novas orientações, maior autonomia didática e administrativa, dando ênfase à pesquisa, na difusão da cultura e um retorno à comunidade em forma de benefício.

Com a autorização e funcionamento de faculdades e universidades a formação do magistério mereceu destaque, com a reorganização de escolas secundárias existentes. Em 1937, formaram-se os primeiros professores licenciados para o ensino secundário. Como parte do currículo “além do encargo da preparação cultural e científica, recebera por acréscimo a formação pedagógica específica para o ensino secundário” (ARANHA, 2006, p. 306-307).

O período do governo de Getúlio Vargas (Estado Novo - 1937-1945), novamente, levou a educação a reformas com o intuito de diminuir o analfabetismo, criando, assim, o ensino supletivo. Vários decretos foram assinados e juntos formam as Leis Orgânicas do Ensino.

No final da era Vargas, a educação brasileira moldou suas bases e no início de 1946 o Decreto-lei nº 8.530 estabeleceu as bases da organização do ensino normal.

Quanto à habilitação do professor esclarece o art 36 que “aos alunos que concluírem o curso de primeiro ciclo de ensino normal será expedido o certificado de regente de ensino primário; aos que concluírem o curso de segundo ciclo dar-se-á o diploma de professor primário.” (Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-lei n 8.530, 02/01/1946)

Esclarece, aqui, que o curso normal será ministrado em dois ciclos. O primeiro ciclo dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, formará professores primários, em três anos. Esses cursos eram ministrados, respectivamente, pelos estabelecimentos de ensino, Curso Normal Regional e Escola Normal. Para os professores que desejassem continuar nos estudos, os Institutos de Educação ministrariam, além dos cursos próprios da escola normal, os cursos de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário.

Mais uma vez o país passou por vários momentos de discussão e lutas para mudar os rumos da educação brasileira. Com o governo de Juscelino Kubitschek veio a esperança de desenvolvimento para o Brasil em todos os âmbitos.

Com todo o desenvolvimento promovido pelo governo de Juscelino Kubitschek, a educação novamente foi alvo de mudanças. Durante treze anos tramitou no Congresso um debate que culminou no anteprojeto da Lei que regulamentava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a Lei 4.024 que regulamentava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Apesar de ultrapassada, pois envelhecera no transcorrer das discussões, foi a primeira tentativa de organizar a estrutura da educação brasileira. O presidente João Goulart vetou 25 artigos que posteriormente receberam aprovação pelo Congresso. Os currículos a serem abordados nos diferentes anos de ensino, ainda, não faziam uma referência específica ao ensino de literatura.

A LDB 4.024/61 esclarece em seu art. 59 sobre a formação de professores para o ensino médio que será de responsabilidades das faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Dez anos mais tarde novas rupturas surgiram na educação e o governo aprovou a Lei 5.692/71, de caráter tecnicista, que propunha preparar o aluno para o prosseguimento dos estudos além de habilitá-lo ao exercício de uma profissão técnica.

Partindo dessa preocupação de “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades do ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando”, e após anos de estudos, surgiram regras específicas que reunidas formaram a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº 9.394 de 1996 (LDB n. 9.394/96), que estabelece como fundamentos prioritários a associação entre a teoria e a prática, mediante a capacitação em serviço e valorizando o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

III. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Teles (2008), o ensino de literatura como parte do processo ensino-aprendizagem como um todo está direta ou indiretamente ligado aos objetivos da nova LDB 9.394/96, conforme art. 35 da mesma lei. No entanto, especificamente, pode-se “dizer que o ensino da disciplina consolida e aprofunda o contato inicial que o adolescente teve com a

literatura no nível Fundamental e o prepara para continuar sua trajetória de aprendizado” (LDB 9.394/96). Espera-se que no Ensino Médio o aluno adquira as noções básicas sobre literatura e assim favoreça o amadurecimento da noção do texto artístico e possa desenvolver sua capacidade analítica.

Percebemos que as universidades e institutos de ensino superior se preocupam muito com a pesquisa que rompe com paradigmas e busca novas alternativas para velhas abordagens e conceitos. No entanto, esse conhecimento não acompanha os professores ao começar a trabalhar no Ensino Médio. Cabe às universidades e institutos de ensino superior a preocupação em formar profissionais críticos e criativos, capazes de conhecer os processos sociais, políticos e econômicos da sociedade que os permeiam. Que o mesmo tenha uma visão multidisciplinar e saiba atuar nas diferentes áreas do saber e que possa prosseguir com suas descobertas ao transmitir a seus alunos nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Espera-se, ainda, que o futuro profissional tenha uma autonomia intelectual e preparo ético e crítico nos diversos saberes. Seja consciente de constante atualização profissional, capacitação permanente.

IV. REFERÊNCIAS – BÁSICA

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação e da Pedagogia – Geral e Brasil. - 3ª ed. rev e ampl. – São Paulo: Moderna, 2006.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. Vol. 1, Tradução Sérgio Paulo Rouanet, 3. edição, São Paulo, Brasiliense, 1987, p. 21-49 e 222-232.

BRASIL. Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, RJ, 1824.

BRASIL. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827.

BRASIL. Decreto-lei n 8.530, 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal.

BRASIL. LDB nº 9.394/1996. Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

CÂNDIDO, Antônio. “A literatura e a formação do homem”. In: *Ciência e Cultura* . Vol.24 nº 9. Set. 1972.

COELHO, Nelly Novaes. A Literatura Infantil. História – Teoria – Análise (Das Origens orientais ao Brasil de hoje). São Paulo: Quíron; Brasília: INL, 1981.

História da Educação Brasileira – tirado do site www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb02.htm em 29/05/2008

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Vygotsky & Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto. Juiz de Fora, MG: UFJF, 1996.

PARÂMETROS curriculares nacionais: ensino médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da Educação Brasileira – A Organização Escolar. - 19ª ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, A. M.; PINHEIRO, M. S. F.; FRANÇA, M. N. Guia Para Normalização De Trabalhos Técnico-Científicos: projetos de pesquisa, trabalhos acadêmicos, dissertações e teses. 5. ed. ver. e ampl. – Uberlândia: UFU, 2006.

TELES, Adriana da Costa. Perspectivas críticas sobre o ensino de literatura no ensino médio. http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_002/index1.htm, 2008, acessado em 29/10/2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras, Uberlândia, MG. http://www.ileel.ufu.br/ileel/documentos/COCLE_FICHAS/PROJETO_POLITICO_PEDAGOGICO_LETRAS.pdf acessado em 29/10/2010.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos superiores. 6ª ed. Trad: José Cipolla Neto e outros. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e pensamento. 7ª ed. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

COMPLEMENTAR

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BHABA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *As Regras da Arte*. SP: Cia das Letras. 2005.
- _____. “Leitura, leitores, letrados, literatura.” In: *Coisas ditas*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CHARTIER, Roger. “Do livro à leitura”. In: *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- GASSNER, John. *Mestres do Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1997. vol. I e II.
- GOMBRICH, E. H. *A história da arte*. Rio de Janeiro: LTC. 1995.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2. ed.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. 34.ed. São Paulo: 1999.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- MACHADO, Ana Maria. *Contracorrente. Conversas sobre Leitura e política*. São Paulo: Ática, 1999.
- OLINTO, Heidrun Krieger. “Leitura e leitores: variações sobre temas diferentes”. In: *Leitura e leitores*. 2.ed. Rio de Janeiro: Proler, 1995.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/ensino: uma problemática*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1981.
- YUNES, Eliana. Literatura e educação. A formação do sujeito. In: *Os contrapontos da literatura*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.
- _____. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.