

CONTEÚDO E FORMA NA LEITURA LITERÁRIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CONTENIDO Y FORMA EN LA LECTURA LITERARIA: CONSIDERACIONES SOBRE LA FORMACIÓN Y ACTUACIÓN DE PROFESORES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

CONTENT AND FORM OF LITERARY READING: CONSIDERATIONS ON TEACHER TRAINING AND ACTIVITIES OF BASIC EDUCATION

Francielle Nascimento MERETT¹
Sandra Aparecida Pires FRANCO²

RESUMO: As obras literárias são ricas fontes de produções humanas, bens culturais produzidos por homens no decorrer da história, que quando apropriados pelos sujeitos, contribuem para a sua formação humana. Para que se concretize, a forma com que o professor trabalha os conteúdos presentes em uma obra é um fator determinante. Assim, o presente estudo teve como objetivo discutir as implicações da formação de professores para o trabalho pedagógico com a leitura literária no Ensino Fundamental I, a partir dos dizeres de treze professoras dessa etapa de ensino. Todas responderam a um questionário *online* semiestruturado. As respostas foram analisadas mediante à abordagem crítico-dialética. Os resultados evidenciam que apesar de reconhecer os conteúdos contidos nas obras literárias, muitas professoras ainda desenvolvem um trabalho pedagógico cuja forma é fragmentada. Também se destacou a insatisfação das participantes em relação à Formação Inicial. Como resultados, apontamos que é necessário repensar esse processo formativo, o qual deveria subsidiar professores formadores de leitores a ensinarem o ato de ler aos alunos, contribuindo para sua formação humana crítica e reflexiva.

PALAVRAS-CHAVE: Conteúdo e forma. Formação de professores. Leitura literária. Educação Básica.

RESUMEN: *Las obras literarias son ricas fuentes de producciones humanas, bienes culturales producidos por hombres en el transcurso de la historia, que cuando son apropiados por los sujetos, contribuyen a su formación humana. Para que se concrete, la forma con que el profesor trabaja los contenidos presentes en una obra es un factor determinante. Así, el presente estudio tiene como objetivo discutir las implicaciones de la formación de profesores para el trabajo pedagógico con la lectura literaria en la Enseñanza Fundamental I, a partir de los textos de trece profesoras de esa etapa de enseñanza. Todas respondieron a un cuestionario*

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina - PR – Brasil. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UEL (2018). ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-9202-9713>>. E-mail: francielle1024@hotmail.com.

² Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR - Brasil. Pós-Doc em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-7205-744X>>. E-mail: sandrafranco26@hotmail.com.

en línea semiestructurado. Las respuestas fueron analizadas mediante el enfoque crítico dialéctico. Los resultados evidencian que a pesar de reconocer los contenidos contenidos en las obras literarias, muchas profesoras todavía desarrollan un trabajo pedagógico cuya forma es fragmentada. También se destaca la insatisfacción de las participantes en relación a la formación inicial. Así, es necesario repensar ese proceso formativo, el cual debería subsidiar a profesores formadores de lectores a enseñar el acto de leer a los alumnos, contribuyendo a su formación humana crítica y reflexiva.

PALABRAS CLAVE: *Contenido y forma. Formación de profesores. Lectura literaria. Educación básica.*

ABSTRACT: *Literary works are rich sources of human productions, cultural goods produced by men throughout history, which when appropriated by the subjects, contribute to their human formation. For it to materialize, the way in which the teacher works the contents present in a work is a determining factor. Thus, the present study aims to discuss the implications of teacher training for the pedagogical work with literary reading in Elementary School I, from the words of thirteen teachers of this stage of teaching. All of them answered a semi-structured online questionnaire. The responses were analyzed through the dialectical critical approach. The results show that in spite of recognizing the contents contained in the literary works, many teachers still develop a pedagogical work whose form is fragmented. It also highlights participants' dissatisfaction with initial training. Thus, it is necessary to rethink this formative process, which should subsidize teachers who train readers to teach the reading of students, contributing to their critical and reflective human formation.*

KEYWORDS: *Content and form. Teacher training. Literary reading. Basic education.*

Introdução

A última edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” realizada em 2015 mostrou que apesar de 55% dos brasileiros entrevistados terem relatado que sabem da existência de uma biblioteca no seu bairro ou cidade, 66% deles não frequentam esse espaço ou frequentam raramente (14%). No geral, apenas 5% da população frequenta sempre, e 15%, às vezes. A pesquisa também constatou que a maioria dos brasileiros consideram a biblioteca como espaço de estudo (FAILLA, 2016).

Esses resultados demonstram a fragilidade da educação brasileira no que diz respeito à formação de leitores, que começa desde a Educação Infantil. Para a perspectiva crítico-dialética, que fundamenta o presente estudo, a leitura literária é uma possibilidade de formação de leitores críticos e reflexivos, pois, o ato de ler não é uma prática natural, mas uma prática cultural. Em outras palavras, é produzida pelo homem e para os homens e que deve ser ensinada na escola. Por isso, o professor tem o papel de ensinar aos seus alunos, por intermédio de uma forma,

atitudes e escolhas que o permitam ter como objetivo a compreensão do conteúdo de determinada leitura.

A pesquisa também evidenciou que dos 5 aos 10 anos de idade da criança, a pessoa que mais a influencia a ter gosto pela leitura depois da mãe ou figura feminina responsável é o professor (a) (FAILLA, 2016). Como esse profissional vem desenvolvendo essa influência? Ao abordar a prática dos professores em sala de aula, diante da parcial ou ausente formação do leitor mirim, é necessário considerar os determinantes que estão imbricados nas suas ações.

A Forma e Conteúdo são duas categorias dialéticas, indissociáveis, que permitem apresentar em forma de pensamento a realidade objetivada com suas múltiplas determinações. Elas estão imbricadas nas obras literárias. O professor, por meio da sua prática pedagógica (forma), ao trabalhar com essas duas categorias, possibilita o aluno a humanizar-se, ou seja, apropriar-se de bens culturais objetivados que formaram aquele conteúdo. Mas será que sua Formação Inicial e/ou Continuada oferece ao professor o desenvolvimento de uma práxis capaz de formar leitores para além da cotidianidade?

Diante disso, o objetivo deste trabalho é o de discutir as implicações da formação de professores para o trabalho pedagógico com a leitura literária no Ensino Fundamental I, a partir dos dizeres dos professores desta etapa de ensino. Para tanto, foi elaborado um questionário semiestruturado *online*, e enviado a 13 professoras do Ensino Fundamental I da Rede Municipal da cidade de Londrina e da região. As respostas foram analisadas mediante a abordagem crítico-dialética e serão descritas mais adiante.

Categorias Conteúdo e Forma na Leitura Literária

Segundo os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, todo trabalho humano objetivado que produz ideias, valores e pensamentos é considerado não material (SAVIANI, 2015). Para que os homens se humanizem, ou seja, tornem-se humanos – em suas máximas qualidade - ao longo de suas vidas, é necessário que eles se apropriem dessa produção (objeto), que em determinado momento histórico foi humanizada, tornando-se um bem cultural a ser apropriado por outras gerações (DUARTE, 2017). Não se trata de anular a subjetividade de cada sujeito, mas de possibilitar que ele se eleve qualitativamente a um nível superior por meio da cultura (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2015).

Saviani (2015, p. 287), assevera que a educação é um trabalho de natureza não material, sendo sua especificidade “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular,

a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assumpção e Duarte (2015) argumentam ser impossível que um indivíduo domine todo o conhecimento produzido, porém, a disposição desse acervo para todos é necessária, e à escola cabe o papel de transmiti-lo de maneira sistemática. Mas de que maneira isso pode torna-se realidade na sala de aula? Segundo alguns autores escola pode oportunizar esse processo por meio da arte (CANDIDO, 2006; ASSUMPCÃO; DUARTE, 2015; DUARTE, 2017).

Conforme enfatiza Gamboa (1998, p. 25), “Toda obra literária, artística ou científica é a expressão de uma visão de mundo, um fenômeno de consciência coletiva que alcança um determinado grau de clareza conceptual, sensível ou prática na consciência de um pensador, artista ou cientista”. Para Vigotski (1991), a arte, em geral, emprega material da vida cotidiana com uma configuração diferente, elaborada, capazes de produzir sentimentos nos sujeitos - por intermédio de sua apropriação – além da cotidianidade.

Isso se torna possível, pois, os autores das obras literárias revivem momentos passados, presentes e planejam o futuro não como uma reprodução, mas como algo essencial à vida, assim, ele se universaliza, vivencia outras épocas na dialética interna do eu com o contexto exposto. (LUKÁCS, 1968). Desta maneira, para o leitor, ao ler um texto, “[...]ê-se junto o homem e seu tempo, suas lutas e conflitos internos e suas lutas e conflitos externos, seus embates, dúvidas e certezas” (ADOLFO, 2007, p. 26).

As obras literárias são expressões artísticas e, para Lukács (1970), o pensamento cotidiano, a ciência e a arte são formas pelas quais o psiquismo humano busca pensar sobre concreto. A arte encontra-se na relação entre o desenvolvimento histórico e o desenvolvimento da consciência humana. Para o autor, a arte teve sua origem no trabalho, na condição de atividade coletiva, resultante da transformação da natureza e produção de vida do homem. Logo, a arte não se configura como reprodução fotográfica do cotidiano, mas uma forma que demonstra dimensões da realidade, sendo seu reflexo e sua crítica.

Segundo Gamboa (1998), assim como a categoria primeira “totalidade” está presente nas obras literárias, as categorias marxistas conteúdo e forma também. Isso porque a literatura apresenta palavras e frases que só tem significado quando se compreende o todo. Sobre isso, Franco e Giroto (2017, p. 1975), afirmam que “trata-se de expressar o conteúdo em toda a sua riqueza, buscando a perfeição da forma e do ser, levando à fusão entre forma, conteúdo e receptor”. Assim, de acordo com as autoras, a forma da obra literária é uma expressão do conteúdo da realidade abstrata contida nela, que presente no autor e passará a ser no leitor.

As categorias marxistas são generalizações e processos existentes fora do pensamento, mas quando são conhecidas, possibilitam a apropriação dos conteúdos objetivados, em outras palavras, consistem na realidade em suas múltiplas determinações (GAMBOA, 1998). Elas são históricas e apresentam uma função metodológica para o movimento que vai do conhecido ao desconhecido, do concreto ao abstrato. Portanto, elas não separam o homem do mundo, ao contrário, ela permite que ele, ao conhecer o desconhecido por intermédio delas, compreenda a sociedade em que vive e reflita sobre ela (MARX, 2011).

Numa obra literária “A forma é um elemento concreto, pois se pode ouvir ler e ver. Trata-se do elemento que fixa o conteúdo e o transmite. O conteúdo fixado é carregado pela forma. É uma realidade imaterial, enquanto que a forma é a materialidade” (FRANCO; GIROTTO, 2017, p. 1975). Portanto, são categorias indissociáveis, interativas e relacionadas, nas quais o conteúdo determina a forma e as suas próprias mudanças à medida em que é apropriado pelo aluno, enquanto a forma ao reagir sobre o conteúdo contribui ou não para o seu desenvolvimento. O conteúdo apropriado causa mudança nele mesmo, a forma, é mais estável, porém, também muda conforme o movimento dialético de conflito entre as duas categorias. Quando há a mudança do conteúdo, o novo rejeita a antiga forma, exigindo que ela mude, resultando uma nova forma, em outras palavras, em outro nível de desenvolvimento. A nova forma dá expansão para o conteúdo que começa a se desenvolver novamente (FRANCO; GIROTTO, 2017).

Segundo Assumpção e Duarte (2015), além da organização do espaço e tempo escolar, a seleção dos conteúdos a serem transmitidos é muito importante, pois, é isso que levará os alunos à superação de fenômenos imediatistas. Os autores ainda acrescentam que a arte é um conteúdo indispensável na educação escolar, pois, possibilita a elevação da autoconsciência dos alunos. Destarte, verifica-se que por intermédio da literatura, o professor pode oportunizar ao aluno uma nova forma de compreender o conteúdo, de modo que ele se eleve qualitativamente.

Procedimentos metodológicos, participantes e abordagem de análise

O presente estudo atendeu a todos os dispositivos da Resolução 246/2012 do Conselho Nacional de Saúde e seus complementares, e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina. Ele está vinculado ao projeto “A leitura e sua relação conteúdo, forma e destinatário na Educação Básica”, sob parecer nº 2.038.854, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da referida universidade.

Para a coleta de dados foi elaborado uma entrevista semiestruturada *online* que abordou duas questões de dados pessoais (gênero e idade), três sobre Formação (Inicial, Continuada e Instituição) e o restante era sobre tempo de atuação, turma e as práticas em sala de aula com a literatura. Algumas questões foram dissertativas, outras de múltipla escolha. Todas serão descritas no tópico seguinte. Neste estarão contidas algumas informações relevantes sobre os participantes, de caráter descritivo, como por exemplo, a quantidade de participantes, a idade, Formação Inicial e Continuada, entre outras.

Participaram do estudo 13 professoras escolhidas mediante ao critério de conveniência. Todas atuam na Educação Básica (Ensino Fundamental I) na Rede Municipal da cidade de Londrina ou da região. O *link* da pesquisa foi encaminhado via *WhatsApp* e e-mail. A idade das participantes variou entre 23 e 49 anos, sendo que 70% têm entre 23 e 30 anos. Em relação à formação acadêmica inicial, todas são formadas em Pedagogia, duas possuem uma segunda graduação, uma em Ciências Biológicas e outra em Educação Física. Do total, 54% cursaram a graduação em universidades públicas do norte do Paraná e a outra parte em instituições privadas da mesma região. Em relação à atuação, 30,8% trabalham com o 5º ano, 30,8% com o 2º, 15,4% com o 1º e 15,4% com o 4º, e 7,7% com o 3º ano.

Em relação à Formação Continuada, 70% possuem especialização na área de Educação, dentre elas, Educação Especial, Psicopedagogia, Gestão Escolar, Libras e Docência. Quanto ao tempo lecionando no Ensino Fundamental I, variou de 2 a 17 anos, sendo a maioria entre 2 e 6 anos.

Os dados referentes às questões sobre o trabalho pedagógico com a leitura literária serão analisados à luz da abordagem crítico-dialética no tópico a seguir. Segundo Gamboa (2010), a dialética como método de compreensão da realidade não se contenta apenas em compreendê-la por ser fruto do seu processo, formando uma teoria. A relação com a prática faz com que esse entendimento seja crítico e gere uma teoria crítica, tanto em relação à própria realidade quanto à prática transformadora.

Discussão dos resultados

Nesta sessão, serão discutidos os resultados deste estudo a partir da coleta de dados dos dizeres dos professores participantes sobre o trabalho com a leitura literária em sala de aula e sua formação docente.

Como esclarecido anteriormente, o conteúdo das obras são produções humanas, bens culturais objetivados - resultantes da particularidade de um autor que viveu em uma totalidade a qual ele é parte – que necessitam ser apropriadas pelas novas gerações para que sejam humanizadas. Contudo, para que se isso seja possível, é indispensável um processo de educação formal que oportunize esse processo aos alunos. Desta maneira, a inquietação impulsionadora deste estudo foi a seguinte: ‘A Formação Inicial e Continuada do professor da Educação Básica possibilita que ele trabalhe com a leitura literária em sua totalidade, promovendo a apropriação do conteúdo pelos alunos e a mudança das formas?’

A primeira questão dissertativa do instrumento solicitava que as professoras expusessem seu entendimento sobre leitura literária. As respostas foram diversas, no entanto, algumas foram semelhantes e agrupadas, conforme pode ser observado no quadro 2.

Quadro 2 - Dizeres dos participantes: O que você entende por leitura literária?

Alternativas	Nº de participantes que a marcaram
Leitura de livros de literatura	5
Leitura prazerosa, que há a observação de detalhes da história, interação do leitor com o texto.	3
Leitura de diferentes gêneros, inclusive a literatura brasileira.	2
Leituras que são de grande importância para o desenvolvimento cultural dos alunos.	1
Tudo aquilo que nos leva para outro mundo	1
Interação do leitor com a leitura	1

Fonte: As autoras

A maior parte respondeu que é a ‘leitura de literatura’, seguida da ‘leitura prazerosa’. Uma professora mencionou ‘Leituras que são de grande importância para desenvolvimento cultural dos alunos’, e outra ‘interação do leitor com a leitura’. São respostas que indicam uma compreensão diferenciada das demais, porém, não foram desenvolvidas com maior clareza, o que impede uma análise detalhada.

Não se trata de certo ou errado, mas de uma compreensão reduzida, fragmentada sobre a leitura literária diante do seu relevante papel na formação do leitor. Por isso, é importante ressaltar as especificidades da obra literária. Ela é um sistema simbólico de comunicação inter-humana, que pressupõe um jogo permanente de relações entre ela, o autor e leitor. (CANDIDO, 2006). Sabendo disso, a possibilidade humanizadora e formadora de leitores são complexas e reais.

Autores como Assumpção e Duarte (2015), Candido (2006), Souza, Giroto e Silva (2012) e Franco e Giroto (2017) são autores que defendem o papel humanizador da leitura literária, que vai além da mera leitura de decodificação de símbolos e códigos. Mas o que torna uma leitura literária humanizadora? A resposta para essa pergunta é amparada pelos pressupostos da perspectiva crítico dialética: o conteúdo e a forma. Mas não é qualquer conteúdo, e sim aquele repleto de dimensões, histórica, social, cultural, produzido por homens no decorrer do tempo e que sobreviveu a ele. Esses conteúdos devem ser transmitidos aos alunos de uma forma que os possibilitem apreender e desenvolver as qualidades humanas, superando a cotidianidade. Esse aspecto foi abordado no questionário, com algumas opções de respostas, podendo ser marcadas mais de uma. Os resultados podem ser vistos a seguir:

Quadro 2 - Dizeres dos participantes: Em relação aos conteúdos das obras literárias, na sua opinião, como eles se caracterizam?

Alternativas	%
Fatos elaborados pelo autor que podem não ser verdadeiros, apenas transmitem mensagem.	23,1%
A maioria das obras são repletas de conteúdos fantasiosos que divertem os alunos.	7,7%
Retratam uma época, uma realidade social, tendo relação com conteúdos escolares e a contemporaneidade.	61,5%
Ensinam algo por intermédio de uma moral.	7,7%
Não têm um conteúdo em si.	0

Fonte: As autoras

Conforme pode ser observado, apesar de uma parte das participantes relatarem que considera os conteúdos das obras literárias como mensagens que podem não ser verdadeiras, 61,5% compreendem a essência dos conteúdos. Trata-se de um dado positivo, mas que necessita da investigação sobre forma com que é trabalhado o conteúdo. Por isso, as duas próximas questões abordaram esse aspecto, uma objetiva e outra dissertativa. A primeira perguntava “Você utiliza obras literária com seus alunos em sala de aula?”, todas as participantes responderam que sim. E na sequência, havia outra questão com algumas opções de resposta. No quadro 3, os resultados serão apresentados:

Quadro 3 - Dizeres dos participantes: De que forma é realizada a leitura das obras em sala de aula?

Alternativas	Nº de participantes que a marcaram
Leitura coletiva- cada um lê uma parte	8
Leitura realizada pelo prof. Em voz alta	9
Leitura silenciosa - individual	7
Leitura como tarefa de casa	3
Outras formas	3

Fonte: As autoras

Nestas respostas, o que chama a atenção é a forma com que muitas professoras ainda propõem a leitura. A mais citada foi àquela realizada por elas próprias em voz alta, seguida da leitura coletiva. Segundo Franco e Giroto (2017, p. 1977), “a recepção de uma obra de arte envolve a interação entre sujeito e objeto. Essa interação é percebida por meio da forma que se apresenta determinado conteúdo”. Essa forma deve priorizar o ato de ler, como sendo uma postura ativa por parte do leitor, uma vez que, trata-se de um processo discurso no qual o autor e leitor são produtores de sentido. Essa produção deve ser objetivada pelos elementos constitutivos dos dois personagens, por isso, também é relevante as ideias, pensamentos e valores do aluno.

Para ter uma leitura compreensiva, Bajard (2002) sugere que o aluno saiba o motivo de estar lendo, ou seja, tenha um objetivo, e posteriormente, realize uma leitura silenciosa. O autor afirma que a primeira leitura deve ser dessa forma, sendo o primeiro ato individual do aluno com os signos e palavras do texto, posteriormente ele pode ser compartilhado por meio da leitura em voz alta ou coletiva. Essa forma de realizar a primeira leitura também foi bastante escolhida pelas professoras, mas é possível verificar que as outras formas são as mais realizadas.

A questão a seguir era dissertativa e solicitava que as professoras descrevessem a forma com que trabalham o conteúdo das obras após a leitura. As formas foram diversas, mas mencionadas por mais de uma professora. Portanto, no quadro a seguir apresentamos qual a frequência de todas as formas mencionadas para o grupo total (13) de professoras:

Quadro 4 - Dizeres dos participantes: Conforme sua resposta anterior, mencione a forma com que você costuma trabalhar os conteúdos das obras literárias (ex.: discussão, dramatização, interpretação de texto, entre outras)”

Respostas	Qtd. de vezes em que a forma foi citada
Discussão	8
Interpretação de texto (questionário)	8
Dramatização	6
Desenho da história	4
Resumo	3
Interpretação oral	2
Produção de um novo fim para a história	1
Produção de texto reflexivo	1

Fonte: As autoras

Saviani (2000), apoiado pela didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Gasparin, esclarece que para qualquer processo educativo, há cinco passos. O primeiro é a ‘prática social comum’, o qual os alunos verbalizam seus conhecimentos prévios sobre determinado conteúdo a partir da sua realidade e contexto social. Em seguida, há a ‘problematização’ do conteúdo proposto, em que há o levantamento de questões a serem respondidas ou refletidas e do conhecimento necessário para tanto. Na sequência, o professor deve ‘instrumentalizar’ o aluno, ou seja, dar condições para que ele responda as questões, no caso deste estudo, a fim de que ocorra a ‘catarse’. Esse momento consiste na incorporação dos elementos culturais da obra, que o permite elevar-se psiquicamente sobre a visão que tinha do conteúdo na prática social inicial, e assim, exercer uma nova prática social final em sua realidade.

Na literatura, a catarse é o momento de superação das concepções cotidianas, primárias sobre a obra, elaborando uma nova forma de pensar sobre. Segundo Goldman (1979), o texto literário só é compreendido quando há apropriação do conjunto da obra. Denominada de catarse ou síntese, esse momento possibilita que os indivíduos superem a vida cotidiana, elevando-se nas máximas qualidades humanas. Nessa perspectiva, Assumpção e Duarte (2015, p. 256) acrescentam que:

A arte e, nesse caso, a literatura, somente exerce efetivamente sua função quando cumpre seu efeito catártico, o que por sua vez, evidencia-se tanto durante a criação quanto na percepção artística. E é, precisamente, o momento catártico que marca o fundamento da reação estética e a elevação da vida cotidiana

Dessa forma, é necessário (re)pensar algumas formas de se trabalhar o conteúdo da obra literária mencionadas. Elas oferecem aos alunos o momento catártico? Responder a um questionário, discutir ou dramatizar a história permite o aluno mudar sua forma de pensar sobre o conteúdo? Conforme Souza *et al.*, (2012), propostas como esta, realizadas com fragmentos de textos, podem fazer parte do cotidiano da escola, mas não podem ser a única forma de se ensinar o aluno a compreender o texto.

Como enfatiza Nascimento e Franco (2017), a leitura deve consistir no ato de ler, em outras palavras, na oportunidade organizada pelo professor para que os alunos se apropriem de conhecimentos científicos de diversas áreas, uma vez que, que eles são primordiais para a formação do homem livre e universal. Essa apropriação só é possível por intermédio da catarse, da síntese mental que o aluno faz, (re)elaborando o conteúdo prévio, elevando a qualidade dele, e assim, obtendo uma nova forma de pensar, que refletirá no seu modo de agir na sua realidade.

A penúltima pergunta era sobre a formação dos professores, no quadro a seguir é possível ver as respostas obtidas:

Quadro 5 - Dizeres dos participantes: Sua Formação Inicial ou Continuada contribuíram para a forma com que você trabalha a Leitura Literária em sala de aula?

Resposta	%
Muito	46,2%
Um pouco	30,8%
Não muito	0
Aprendi com a prática	7,7%
Não contribuiu	15,4%

Fonte: As autoras

A primeira percepção após essas respostas foi a de que as participantes se sentem subsidiadas pela Formação Inicial e/ou Continuada para o trabalho com a leitura literária, tendo em vista que 77% responderam positivamente, entre ‘muito e um pouco’, sendo que apenas 15% informou “não contribuiu”.

Contudo, na pergunta seguinte, as participantes poderiam justificar a resposta. E as justificativas foram diversas, esclarecendo que a contribuição é em relação, principalmente, em relação à Formação Continuada, seguida da prática. Como exemplo, algumas respostas foram: ‘um pouco também aprendemos na prática a faculdade não ensina tudo o que precisamos’. ‘Fiz alguns cursos de literatura infantil, que melhorou minha busca por autores, obras e a própria contação’, ‘a formação inicial não prepara muito não, são poucas disciplinas sobre isso, tem que fazer cursos depois e aprender outras coisas na prática’, ‘o contato com os materiais

disponíveis na escola e o contato com boas professoras contadoras de histórias tem me feito querer conhecer mais e assim levar meus alunos a apreciarem os livros’, ‘na Pedagogia mesmo vimos pouco sobre como fazer tudo isso na prática’, ‘falta curso nessa área’, ‘eu já gostava muito de leitura, mas durante a graduação foi nos apresentado a importância dos contos para trabalharmos fatos da realidade, isso despertou ainda mais meu interesse. Combinado à troca de ideias de metodologias com pessoas mais experientes’.

Diante das respostas, percebe-se a ênfase da maioria das professoras em relação a como trabalhar a leitura literária apreendida na Formação Continuada e na prática, com os materiais da escola ou até mesmo com colegas mais experientes. Também se constatou a falta de subsídio vinda da Formação Inicial, um dado relevante considerando que foram mencionadas seis universidades diferentes, entre públicas e privadas.

Pressupõe-se que muitas das respostas anteriores, nas quais evidenciaram uma forma fragilizada de trabalhar o conteúdo das obras com os alunos, pode ser resultado de uma formação profissional fragmentada, o que faz com que as professoras busquem Formação Continuada ou se espelham em colegas ou ajam conforme as necessidades do cotidiano (a ‘prática’). Não é objetivo aqui afirmar que não se deve buscar Formação Continuada, pelo contrário, muito menos negar a contribuição das pessoas mais experientes. Entretanto, nem todas as professoras, após a graduação possuem a oportunidade ou o anseio de continuarem estudando e se apropriando de teorias que fundamentem seu trabalho. Portanto, é necessário problematizar, repensar e propor estudos sobre a Formação Inicial do professor no que diz respeito a temática, a fim de contribuir com a melhoria na formação de professores.

Considerações finais

O professor é ser social que se desenvolveu e continua se desenvolvendo no decorrer da história, apropriando-se das objetivações de outros sujeitos que estão em seu entorno. Por isso, ele não está desvinculado do contexto social que permeou sua formação, na dimensão cultural, econômica, política, entre outras. Por isso, sua ação em sala de aula não é neutra, mas permeada por concepções de mundo particular que foi influenciada por uma visão total, que acaba por refletir nas suas práticas na sala de aula.

De acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, a especificidade da educação é transmitir conteúdos aos alunos, selecionados cuidadosamente, ricos em produção humana, capaz de oportunizar que os alunos se produzem e se objetivem no seu contexto, de maneira

transformadora. As obras literárias, por serem repletas de conteúdo e forma são propícias para o trabalho pedagógico promotora desse processo. Porém, não se trata da proposta de uma leitura mecanizada, da interpretação fragmentada, como foi explicitado anteriormente. Para isso, o professor deve se apropriar do papel da educação, das especificidades da leitura literária e das formas para se trabalhar seus conteúdos, visando contribuir com o processo de humanização dos alunos. Mas será que sua Formação Inicial e/ou Continuada possibilita uma práxis capaz de formar leitores para além da cotidianidade?

Diante dessa inquietação, este estudo, que teve como objetivo discutir as implicações da formação de professores para o trabalho pedagógico com a leitura literária no Ensino Fundamental I, a partir dos dizeres dos professores desta etapa de ensino, evidenciou a necessidade de se (re)pensar a formação dos professores dessa etapa de ensino.

No que diz respeito à presença da leitura literária em sala, os resultados demonstram o equívoco das participantes em relação ao conceito, reduzindo-se a ‘leitura de livros de literatura’. E sobre o conteúdo das obras, elas sabem da sua especificidade, que é retratar uma época, uma realidade social, tendo relação com conteúdos escolares e a contemporaneidade. Em relação à primeira forma com que trabalham ou a formação, ao que parece, grande parte ainda lê o livro em voz alta para os alunos, a hipótese é a de que elas não compreendam a importância da leitura silenciosa, da primeira interlocução entre autor e leitor. Já as formas propostas ao final da leitura, que deveriam proporcionar ao aluno um momento catártico, ou seja, a mudança de pensamento acerca do conteúdo para que suas ações sejam também transformadas, têm um cunho mecanicista. Precisaria de uma nova pesquisa para analisar detalhadamente como elas se instrumentalizam na prática.

As últimas questões do instrumento, que eram sobre a Formação Inicial e Continuada das professoras participantes evidenciou aspectos importantes, que indicam as influências das dimensões que a cercam e que refletem na sua ação em sala de aula. Foi apontado a insatisfação em relação à Formação Inicial por metade das participantes, as outras não mencionaram a graduação, apenas relataram sobre sua Formação Continuada na área. Assim, faz-se necessário repensar esse processo formativo, uma vez que, deveria subsidiar professores formadores de leitores a ensinarem o ato de ler aos alunos por meio de uma práxis transformadora, possibilitando-o momentos catárticos, capazes de impulsionar a criticidade.

Visto como uma superação das práticas cotidianas das escolas, é necessário pensar na formação de professores que desenvolvam uma práxis, uma prática subsidiada por uma teoria, que partiu de uma prática, num movimento dialético. De modo que oportunize aos alunos

conhecerem e se apropriarem de produções humanas de outro espaço e tempo, mas que são parte do arcabouço cultural humano, de modo que sua visão de mundo se amplie, tornando-se crítica, reflexiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ASSUMPCÃO, M. C; DUARTE, N. Arte, educação e sociedade em György Lukács e na pedagogia histórico-crítica. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 44, p. 169-190, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/contexto/article/view/10422>. Acesso em: 10 fev. 2018.
- BAJARD, E. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CANDIDO, A. A. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006. Disponível em: http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/Antonio_Candido_-_Literatura_e_Sociedade.pdf. Acesso em: 11 fev. 2018
- DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. Autores Associados, 2017.
- FAILLA, Z. **Retratos da Leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf. Acesso em: 22 fev. 2018.
- FRANCO, S. A. P.; GIROTTO, C. G. G. S. A categoria marxista conteúdo e forma na leitura literária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 4, p. 1972-1983, 2017.
- GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Tese de Doutorado. Universidade UNICAMP. SP: Campinas, 1998.
- GAMBOA, S. S. Teoria e da prática: uma relação dinâmica e contraditória. In: **V Colóquio de Epistemologia da Educação Física**. Maceió, Alagoas-Brasil, p. 1-12. 2010. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/cepistef/v_cepistef/paper/view/2644. Acesso em: 10 fev. 2018.
- GOLDMANN, L. **Dialética e cultura**. RJ: Paz e Terra, 1979.
- LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista: sobre a particularidade como categoria estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- MARX, K. Introdução – I Produção, consumo, distribuição, troca (circulação). O Método da economia política. In: **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1958: esboços da crítica da economia política**. Tradução Márcio Duayer e Nélio Scheider. SP: Boitempo; RJ: Ed. UFRJ, 2011.

NASCIMENTO, F. P.; FRANCO, S. A. P. Conhecimento de mundo por meio da leitura digital: um estudo com universitários. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp., p. 1511-1523, 2017. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10306>. Acesso em: 9 fev. 2018.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33.^a ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Revista Germinal**. v. 7 n. 1. p. 286- 293. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 15 fev. 2018.

SOUZA, R. J.; GIROTTO, C. G. G. S.; SILVA, J. R. M. Educação Literária e formação de leitores: da leitura 'em si' para leitura 'para si'. **Ensino em Revista**, p. 194-214, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14914/8410>. Acesso em: 20 fev. 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1991. T. 1.

Como referenciar este artigo

NASCIMENTO, Francielle Pereira; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Conteúdo e forma na Leitura Literária: Considerações sobre a Formação e Atuação de Professores da Educação Básica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 132-146, jan./abr., 2019. E-ISSN:1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v23i1.11501

Submetido em: 19/07/2018

Revisões requeridas: 20/08/2019

Aprovado em: 15/10/2018

Publicado em: 02/01/2019