

A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL E A PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR LEITOR

THE ETHNIC-RACIAL THEME AND THE PRACTICE OF LITERARY READING IN THE INITIAL AND CONTINUING EDUCATION OF THE READING TEACHER

Fabiola Mônica da Silva Gonçalves  0000-0002-9951-7012
Universidade Estadual da Paraíba - Universidade Federal de Pernambuco
francesfabiola@gmail.com

Angela Maria Ferreira Sousa  0000-0002-5843-0252
Universidade Estadual da Paraíba
angelamfsousa22@gmail.com

Maria Elizabete dos Santos  0000-0002-4165-644X
Universidade Estadual da Paraíba
elizabethmaria2000@outlook.com

Recebido em 28 de julho de 2022

Aceito em 29 de agosto de 2022

Resumo: Este artigo teve como objetivo retratar parte da vivência de uma formação do professor leitor. Assim, consistiu em realizar rodas de leitura com a finalidade de expor e debater coletivamente o processo comunicativo veiculado nos textos literários sobre a temática étnico-racial, abordados nas atividades planejadas para o trabalho durante os encontros no âmbito virtual. A metodologia empregada foi do tipo pesquisa de intervenção. Contou com dezessete participantes naturais de estados brasileiros, uma coordenadora e cinco tutoras de leitura. Os encontros aconteceram na plataforma do Google Meet, com frequência quinzenal, no período de março a novembro de 2021. Sobre os resultados e as discussões, em linhas gerais, observaram-se engajamento dos participantes nas atividades propostas, trocas de saberes oportunizadas nas rodas de conversa, nos encontros pelo Google Meet, sobre as leituras prévias das obras. Também constataram-se satisfação e prazer demonstrados pelos participantes por integrarem a referida formação. Contudo, observou-se que a caminhada com situações de leitura de textos literários na formação do professor inicial e continuada ainda se faz longa.

Palavras-chave: Professor leitor. Leitura literária. Temática étnico-racial. Formação inicial e continuada.

Abstract: The purpose of this article was to present part of the experience of training reading educators. It consisted of the implementation of reading circles to present and discuss combined the communicative process conveyed in the literary texts on the ethnic-racial theme and addressed in the activities planned for the work during the meetings in the virtual environment. The methodology used was intervention research. It included seventeen participants from Brazilian states, a coordinator, and five reading tutors. Meetings were held at fortnightly intervals from March to November 2021 on the Google Meet platform. About the results and discussions in general, the engagement of the participants in the proposed activities, the exchange of knowledge in the wheels of conversation, in the meetings of Google Meet, and about the previous readings of the works. Participants also expressed satisfaction and pleasure in attending the above-mentioned training. However, it was noticed that there is still a long way to go with the situation of reading literary texts in teacher education and training.

Keywords: Teacher reader. Literary reading. Ethnic-racial theme. Initial and continuing training

1 Introdução

A palavra é vista como signo verbal por excelência e, tendo a fala e a escrita como modos fundamentais de materialização de linguagem, ocupa lugar central nas sociedades contemporâneas. Haja vista que “a palavra deve ser superada por via imanente como palavra, deve tornar-se expressão do mundo dos outros e expressão da relação do autor com esse mundo” (BAKHTIN, 2011, p. 180). Denominada por esse autor como um processo de tensão ético-cognitiva, é estabelecida na relação do autor com a palavra.

Na esteira do posicionamento acima em torno da relação entre o autor e a palavra, entra em consonância a noção de estilo artístico, que se configura como um trabalho de significação valorativa, forjado na vida cotidiana pelos homens nos múltiplos contextos sociais e práticas verbais em que este signo é um dos elementos fundamentais.

Com efeito, nesta perspectiva, a palavra não é concebida apenas como uma expressão linguística acabada, bastando apenas ao homem se apropriar do seu significado dicionarizado e gramaticalizado, é também, e sobretudo, um elemento material de criação verbal, em que novos sentidos são construídos a partir das relações culturais entre falantes (autores, leitores, oradores) em uma dada comunidade linguageira. Sendo assim:

Tudo o que é esteticamente significativo engloba não o vazio, mas a orientação semântica da *vida em andamento*, que é persistente e autolegitimada (esteticamente inexplicável). A obra não se decompõe em uma série de elementos puramente estéticos, composicionais, (menos ainda linguísticos, palavras-símbolos aura emocional e vinculada segundo as leis das associações simbólico-verbais), interligados segundo leis puramente estéticas, composicionais; não, o todo artístico é uma superação, e essencial, de algum todo semântico necessário (do todo da vida possivelmente significativa). (BAKHTIN, 2011, p. 183, grifos do autor).

Ao pensar a concepção de linguagem e de leitor consoante a essa perspectiva de negociação de significados estéticos a partir das práticas sociais, assume-se que a noção de linguagem é compatível com a noção de língua. Para Koch (2018, p. 16), “à concepção de língua como lugar de interação corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação [...] na qual se acham engajados”. Dessa forma, a língua é concebida como um fenômeno de linguagem que se constitui na e pelas práticas sociais entre os seus falantes.

Assim, a noção de leitor alinhada com o posicionamento aqui defendido é a de que se trata de uma pessoa em contínuo aprendizado e desenvolvimento no decorrer de sua existência, a partir das interações verbais estabelecidas em diversos contextos sociais em que se encontra imerso e ativamente participativo (GONÇALVES; FERREIRA, 2019, 2018; GONÇALVES, 2021).

Ainda na arquitetura da relação entre linguagem/língua e leitor, tem-se outro elemento fundamental articulado a essa prática social, que é a palavra materializada em textos. No caso em relevo, trata-se do texto literário, que aqui é concebido como o espaço de produção de sentidos entre o autor e o leitor, a partir das suas respectivas visões de mundo, dos repertórios literários de ambos, assim como da criação de novos

itinerários de produção de linguagem pela via da interação com o universo literário e, portanto, da criação estética significada nos múltiplos contextos sociais.

Desse modo, a prática de leitura de textos literários favorece o desenvolvimento de identidades sociais, de convívio e reflexão comunitária, de atitude ética com a diversidade cultural. Ademais, permite mudança de postura diante dos desafios existenciais presentes numa sociedade letrada, complexa e dinâmica, na qual as relações sociais são fluidas e marcadas pela volatilidade do mundo virtual, pela discriminação e pela dominação cultural.

Nessa direção, acredita-se que os gêneros literários são verdadeiros propulsores de desenvolvimento humano por favorecerem uma aprendizagem de negociação de significados entre os sujeitos partícipes de uma comunidade verbal, já que parte da produção literária retrata elementos da vida cotidiana.

Daí, pensando o contexto de formação de professores como um espaço histórico-cultural de produção de sentidos e significados, por meio das práticas sociais de linguagem (VIGOTSKI, 2009), é que surgiu a inquietação de estimular práticas de leituras de textos literários a professores em formação inicial e continuada. Posteriormente tais práticas se materializaram num projeto de extensão, que se configurou como instrumento de mediação cultural de leituras literárias na temática étnico-racial, com vistas a contribuir com o trabalho de formação do professor leitor.

Contudo, Bortolanza (2018) acentua que o ensino e a aprendizagem da leitura literária na escola tem sido marcada por um conflito. Há uma postura favorável à leitura como produção de sentidos, com destaque para o conhecimento prévio do leitor, conduzindo a uma prática de leitura que priorize “o universo cultural do leitor do que propriamente representar a decifração do código linguístico” (p. 38). Mas a outra concepção de leitura existente no contexto escolar é aquela que valoriza o assujeitamento, por parte do leitor, aos modos de leitura reconhecidos como autênticos “na relação de poder estabelecidas na sociedade de classes e reproduzidas na escola” (p. 38). Sendo assim, como o professor pode favorecer uma prática de leitura literária na temática étnico-racial que favoreça o universo cultural dos estudantes no contexto da sala de aula?

No tocante ao ensino das relações étnico-raciais e à formação do professor em práticas de leitura e escrita, Marchesan, Borsa e Mueller (2021) trazem uma experiência vivenciada num projeto de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido com estudantes do 4º ano do ensino fundamental em uma escola estadual no município de Chapecó/SC. Um dos objetivos delimitados foi “contribuir na promoção da formação de leitores e escritores” (p. 73), por meio de contos étnico-raciais, a partir do relato da experiência. Os autores consideraram, ao final do trabalho, que a proposta de ensino vivenciada dentro “uma temática única (consciência racial) [é] sempre válida[...], pois contribu[i] para formar cidadãos mais críticos e conscientes, aptos a mudar sua realidade” (p. 80).

Gonçalves (2021) relata uma experiência voltada à prática de leitura na temática étnico-racial concernente à formação inicial do professor. Ao final, a autora reafirma o papel da escola como espaço propulsor de desenvolvimento do leitor e, por conseguinte, de transformação social. Destaca também a importância de socializar formações e experiência nesse campo, por contribuírem com os processos de identificação dos leitores em temas socioculturais, que fazem parte da vida cotidiana.

Ferreira (2021) destaca que se faz necessário valorizar e contemplar, no processo de ensino e aprendizagem, a temática das relações étnico-raciais, colocando a figura do professor como fundamental para “o desenvolvimento afetivo, histórico, cultural e social dos estudantes” (p. 2). Debus e Vasquez (2009) apresentam um relato de pesquisa

documental realizada em cinco obras literárias focalizadas na cultura africana e afro-brasileira. Como um dos principais resultados, as autoras enfatizam “que um dos caminhos para o entendimento e a consciência acerca da pluralidade cultural está também na apropriação da leitura literária produtora de identidade e inclusão social” (p. 133). As autoras relatam que a referida pesquisa possibilitou divulgar a literatura como um importante caminho para se questionar e apontar aspectos do racismo estrutural brasileiro, a fim de superação das diásporas raciais.

Para Silva (2009), a docência é um ofício que ocorre no processo formativo constituído na vida pessoal e profissional, percurso este dinâmico, ininterrupto e progressivo, já que a função principal do seu trabalho pedagógico é assegurar o saber escolarizado, trilhado no currículo escolar e, para isso, “o fortalecimento da docência como profissão envolve, irrefutavelmente, a vivência e a incorporação de porções contínuas de leitura” (p. 26).

Diante das considerações até aqui realizadas, investir em pesquisas e ações formativas na área da formação do professor inicial e continuada, na prática de leituras literárias, tendo a temática étnico-racial na centralidade desse processo formativo, é algo que motivou a vivência relatada adiante. O objetivo da formação consistiu em realizar rodas de leitura com a finalidade de expor e debater coletivamente o processo comunicativo veiculado nos textos literários sobre a temática étnico-racial, abordados nas atividades planejadas para o trabalho durante os encontros no âmbito virtual, e registrar todos os momentos da formação. Desse modo, em seguida, serão apresentados a metodologia empregada e alguns resultados e discussões, fruto das práticas de leituras vivenciadas no decorrer da formação.

2 Metodologia empregada

A perspectiva metodológica adotada no estudo em tela foi do tipo intervenção pedagógica, por se configurar como uma proposta de pesquisa com vistas a colaborar para a solução de problemas práticos (DAMIANI *et al.*, 2013). Em sua segunda edição, tendo como ponto central a intervenção pedagógica acerca da formação inicial e continuada do professor leitor de textos literários, o trabalho foi realizado por meio de estratégias de leituras compartilhadas no formato roda de conversa, consolidando uma articulação teórico-prática.

Os encontros para a vivência das práticas de leitura nas rodas de conversa sobre os textos literários aconteceram em ambiente virtual, no Google Meet, devido à crise sanitária provocada pela pandemia da COVID 19. Este fato exigiu do Ministério de Educação a criação da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que normatizou, em regime contingencial, o modelo de ensino não presencial para que a educação, tanto na educação básica como na superior, no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão, continuasse em atividade durante a pandemia (BRASIL, 2020). E, assim, a intervenção pedagógica seguiu um calendário de encontros virtuais, com frequência quinzenal, no período de março a novembro de 2021, tendo duração de 1h e 30 minutos.

No decorrer dos encontros, contou-se com dezessete participantes. Os critérios para participação na formação assim se configuraram: (a) ser professor da educação básica da rede pública de ensino; (b) estar cursando uma licenciatura; (c) ter disponibilidade para participar dos encontros virtuais da formação às terças-feiras, no turno da tarde; e (d) participar ativamente das práticas de leitura. Essa formação reuniu professores e licenciados de alguns estados brasileiros, como Pará, Minas Gerais, Mato Grosso, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Rio de Janeiro, caracterizando-se

pela pluralidade significativa e favorecedora de trocas culturais. A inscrição dos participantes na formação foi efetuada via formulário online do Google Forms.

O planejamento dos encontros era realizado pela coordenadora da formação e cinco tutoras de leitura, que ficavam responsáveis, cada uma delas, por dar um maior apoio aos subgrupos de participantes. As obras eram recomendadas para leitura ao final de cada encontro.

No momento inicial da formação, foi enviada uma enquete para cada participante assinalar cinco obras, entre 23 títulos listados, que gostaria de ler e debater durante os encontros. As obras lidas no primeiro módulo da formação foram: *O pequeno príncipe preto*, de Rodrigo França; *Amanhecer Esmeralda*, de Férrez; *Cada um do seu jeito, cada jeito é de um*, de Lucimar Rosa Dias; *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém; e *A menina das estrelas*, de Tulipa Ruiz.

A coordenadora e as tutoras de leitura sistematizaram algumas estratégias de discussão e mediação das leituras dos encontros, a saber: leitura guiada com perguntas norteadoras, levantamento de hipótese, exposição de síntese da leitura, destaque de passagens textuais seguidas de comentários do leitor, apreciação da leitura, reconto, intertextualização na leitura, leituras de imagens, confronto de ideias e posicionamentos sociais entre o texto e a vida cotidiana. Já no segundo módulo, os participantes foram convocados a indicarem as leituras que seriam debatidas e as propostas de mediação a serem empregadas, que poderiam ser aquelas trabalhadas no módulo anterior ou outras planejadas pelos subgrupos.

Ao final do trabalho pedagógico trilhado, solicitou-se dos participantes que preenchessem um formulário no Google Forms, contendo dezesseis itens relacionados aos dados pessoais e profissionais do participante, ao formato e à dinâmica do curso, bem como à avaliação da aprendizagem no decorrer da formação.

3 Resultados e discussão

Para efeito de ilustração de uma das estratégias utilizadas nas práticas de leitura durante as rodas de conversa, segue-se o relato de uma das vivências realizadas no decorrer da formação. Na vivência de leitura apresentada a seguir, a roda de conversa foi sobre o livro *Pretinho, meu boneco querido*, de Maria Cristina Furtado. Esta obra foi escolhida pelo grupo de participantes responsável pela mediação da leitura no encontro do dia 14 de setembro de 2021. O relato a seguir foi produzido por uma das tutoras de leitura, responsável pela relatoria do encontro.

3.1 Breve ilustração da vivência de leitura do livro *Pretinho, meu boneco querido*

Como de costume, o encontro começou com uma palavra da coordenadora, que lembrou aos participantes como seria a estratégia do reconto de leitura, seguido de alguns avisos. Esta dinâmica havia sido acordada de forma assíncrona, via grupo do WhatsApp, com todos os cursistas. **Cada participante iria recontar uma ou duas páginas do livro *Pretinho meu boneco querido*, a partir do seu próprio ponto de vista.** Para que não houvesse repetições de páginas, foi feita uma demarcação em todo o livro, limitando até onde iria o reconto de cada um. **Antes de começar o reconto, uma das participantes, que fazia parte do grupo responsável pela roda de leitura do dia, trouxe uma breve introdução de como surgiu a inspiração para que a autora viesse a criar o livro *Pretinho, meu boneco querido*; em seguida, outro participante que também fazia parte do mesmo grupo trouxe uma nota biográfica da autora do livro. Feito isso, foi dado início ao reconto.** A tutora de leitura responsável pelo apoio pedagógico a esse grupo iniciou o reconto do

livro, que depois seguiu com o relato da participante que falou no início sobre a motivação da autora para escrever a obra; e depois seguiu o relato das partes demarcadas anteriormente pelos demais participantes que estavam presentes, inclusive pela coordenadora da formação. Finalizado o relato, foi aberto um momento de discussão sobre a obra e a dinâmica realizada. De forma geral, todos que expressaram suas opiniões acharam muito útil a forma como se deu a roda de leitura, pois foi possível incitar a participação de todos, fazendo-se rica em conteúdo toda a dinâmica. Assim, foram apresentados aspectos muito importantes destacados no livro, que sempre devem ser levados em conta nesta sociedade atual, a respeito das questões étnico-raciais.

Como uma das vivências de leitura proporcionadas no decorrer da formação do professor leitor, o relato aqui ilustrado traz uma síntese do trabalho desenvolvido. Apesar de ter ocorrido em uma sala virtual do Google Meet, a instituição, à época, não dispunha mais do dispositivo de gravação deste aplicativo, que passou a ser pago por meio de assinatura e às Instituições de Ensino Superior (IES) era facultada a compra desse recurso. Dada a recessão financeira enfrentada pelas universidades públicas, não foi feita essa opção por parte da administração central da IES, responsável institucional pela formação, de adquirir a assinatura de gravação do Google Meet. Havia a necessidade de alocação de recursos em outros itens essenciais para o acesso e o funcionamento do ensino não presencial, como no caso do auxílio conectividade, que serviu para auxiliar aqueles estudantes que não dispunham de recursos para compra de equipamentos, como tablets e pacotes de internet, para participação nas aulas remotas.¹

Contudo, pode-se perceber a palavra como elemento fundamental no processo de interação verbal, na vivência da leitura da obra, entre os participantes da formação. A palavra, como signo verbal por excelência, favorece um momento de partilha de conhecimentos, de confronto entre o lido no texto literário e o vivido na vida cotidiana, a leitura da realidade que transversaliza as histórias de cada leitor, a palavra da autora representada na sua obra. Com isso, o diálogo é corporificado e vai transformando os posicionamentos dos leitores, bem como uma nova obra surge a partir do relato de cada leitor, porque, ao recontar, não se faz de modo literal e sim por um processo de produção de sentidos, que se constrói a partir do encontro marcado entre os leitores e a autora por intermédio do texto literário (BAKHTIN, 2011).

Na roda de conversa sobre a leitura dos textos literários, a língua ganha vida, é dinâmica, e a negociação dos significados acontece porque o lido e o vivido se encontram no ato da leitura compartilhada, por meio da estratégia do relato (KOCH, 2018). Com isso, tem-se um leitor produtor de sentidos que atua ativamente nos processos de desenvolvimento mútuo de leitura (GONÇALVES; FERREIRA, 2019; 2018; GONÇALVES, 2021).

Outro ponto que merece destaque é a mediação de leitura realizada por alguns integrantes do grupo. No caso da participante que iniciou a mediação com uma breve contextualização, apontando os motivos que levaram a autora a produzir a obra, ela é pedagoga, professora dos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Cuiabá (MT), evidenciando que o percurso profissional do professor e sua formação inicial são elementos histórico-culturais que determinam a ação de leitura que realizamos. O desenvolvimento do leitor é constante e os elos se consomem continuamente entre a trajetória de vida que construímos com todas as experiências culturais que ainda estão por vir, promovendo um processo dinâmico de desenvolvimento humano, integral e contextual das pessoas engajadas nas atividades sociais, no caso aqui em particular, na prática de leitura em rodas de conversa.

¹ Disponível em: <https://uepb.edu.br/auxilio-conectividade-estudantes-falam-sobre-a-importancia-da-iniciativa-para-a-continuidade-da-formacao/>.

Do mesmo modo agiu o participante que trouxe uma nota biográfica da autora, haja vista que ele é formado em Pedagogia e, no momento da formação, estava cursando a licenciatura em História e atuando como professor da educação infantil na rede municipal de ensino de Olinda (PE), corroborando a perspectiva integral de desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2009) e de formação de professor pautada na engrenagem de um processo dinâmico e ininterrupto, em articulação com os saberes escolarizados e a prática social (SILVA, 2009).

Outro ponto que merece destaque foram as respostas dadas pelos participantes no formulário de avaliação da aprendizagem consolidada na formação. Destacam-se aqui os itens contemplados no instrumento utilizado com a finalidade de conhecer os comentários e as ponderações dos participantes a respeito da formação em tela. Dos dezessete participantes que concluíram a formação, treze preencheram o instrumento avaliativo, como consta adiante.

3.2 Comentários dos participantes acerca do percurso formativo

Comente um pouco os aspectos de que você mais gostou nesse percurso formativo?
(Item 7 do formulário de avaliação da aprendizagem da formação)

1. A diversidade na leitura
2. As metodologias, os livros propostos na primeira e segunda parte da formação. O contato direto da professora e tutora.
3. Gostei muito da diversidade de pessoas, de regiões diferentes, que trouxeram bastantes conhecimentos de suas culturas e a realidade afro das suas regiões, que são importantíssimas para a nossa formação. Além disso, a contribuição das leituras e realidades de cada um foi importante para o nosso conhecimento.
4. Gostei dos livros abordados, assim como das abordagens sobre eles.
5. O que mais gostei foram as trocas de conhecimentos e opiniões que as leituras possibilitaram, principalmente por estarmos em contato com diferentes pessoas, com diferentes ocupações e de diferentes áreas.
6. Nesse percurso, eu amei cada proposta de livro, cada encontro, cada abordagem que um ou outro trouxe e cada realidade que foge e se encontra em determinados lugares com a minha formação. Um dos aspectos que mais gostei foi a troca de saberes, de aprender com o outro, de ver que a regionalidade de cada um/uma influencia e agrega e muito em nossos papéis como professores. Então pude compreender que o processo de ensino-aprendizagem é realmente de desconstrução e assim formulação de novas práticas.
7. Aspectos quantitativo e qualitativo dos acervos sobre a cultura afro-brasileira.
8. Gostei muito da troca de conhecimentos entre os participantes, das leituras estudadas, pois adoro ler e pesquisar.
9. Gostei muito das obras escolhidas para as leituras, algumas que eu não conhecia e tive o privilégio de conhecer, e outras que já havia lido, mas tive a oportunidade de reler. Os encontros no Meet, interativos e com partilhas e trocas de conhecimentos, experiências e saberes. E as dinâmicas adotadas para as discussões dos contos lidos, a exemplo da elaboração de questões que suscitaram o debate.
10. Os livros escolhidos são muito interessantes para abordar; também a forma didática como estão sendo feitas as discussões.
11. Foram muitos os aspectos positivos, entre eles destaco: a interação com colegas de várias regiões do país; as leituras e rodas de conversa sobre as obras sugeridas; os debates em sala. Estes me trouxeram muitos ensinamentos e aprendizagem.
12. Gostei do formato, ou melhor, da dinâmica do grupo que envolveu todos os componentes.
13. Às interações com a turma, com pessoas de diferentes estados do Brasil. Os livros escolhidos também foram um ponto muito interessante da formação.

Nos comentários em torno do que mais os participantes gostaram na formação, alguns elementos foram recorrentes, aparecendo com certa predominância nas respostas. Um desses elementos foi a ênfase no compartilhamento de experiências e nas práticas de leitura dos textos literários com colegas de outras regiões do Brasil. Outro elemento recorrente foram as obras escolhidas e lidas durante a formação. E alguns participantes mencionaram gostar da metodologia de trabalho realizada durante a formação.

Assim, a análise em torno dos comentários realizados sobre esses elementos ressalta a importância do fortalecimento de cursos voltados para a formação do professor leitor que focalizem a diversidade cultural dos participantes, como favorecedora de desenvolvimento pessoal e profissional, podendo incidir na ressignificação das práticas pedagógicas dos professores envolvidos no processo formativo. As trocas de saberes dos participantes de diferentes regiões brasileiras produziram um fenômeno cultural com potencial de transformação educativa, imerso na experiência de um processo de aprendizagem democrático, humanizado e eticamente constituído, ou melhor dizendo, com uma ação docente pautada numa jornada dialética ético-cognitiva (BAKHTIN, 2011).

A presença constante da equipe da formação, auxiliando nas inquietações, dúvidas e questionamentos com relação ao cronograma dos encontros e ao material de leitura direcionado, foi algo que ficou representado nos comentários dos participantes, demonstrando, com isso, existir uma sincronia para o bom funcionamento da formação entre os participantes, a coordenação e as tutoras de leitura. A tutoria foi uma estratégia de monitoramento utilizada desde a primeira edição da formação do professor leitor, que, por ter dado um resultado significativo ao trabalho desenvolvido, foi mantida na segunda edição. Como se pode confirmar com a apreciação dos participantes, é uma estratégia de trabalho eficiente e produtiva numa formação dessa natureza, sobretudo por acontecer em ambiente virtual (GONÇALVES, 2021).

Por último, relativamente aos comentários dos participantes sobre o que mais gostaram no percurso formativo, foi o fato de ter sido oportunizada aos participantes a escolha das obras que gostariam de ler, por meio do recurso didático da enquete, mediante a consulta ao acervo disponível para o andamento das rodas de conversa sobre as leituras a serem realizadas.

O gesto pedagógico de ofertar títulos com vistas a possibilitar a escolha dos textos literários a serem lidos é uma iniciativa que enaltece elementos cruciais no trabalho com práticas de leitura, que, nesse caso, se configuram como o prazer de ler e a opinião do leitor. Com isso, chamar a atenção do leitor, através dos títulos das obras, àqueles que o atraem e incitam à descoberta do conteúdo temático da leitura antecipa, dessa maneira, o rompimento de uma concepção de leitura centrada no assujeitamento do leitor aos cânones literários, cuja prática na escola ainda se faz muito presente (BORTOLANZA, 2018).

Desse modo, pode-se afirmar, em linhas gerais, com base nos comentários apresentados aqui, que a segunda edição da formação do professor leitor trouxe prazer, segurança e satisfação aos participantes, tendo como ponto basilar o papel essencial que o planejamento pedagógico tem nesse tipo de processo formativo. O planejamento teve como estratégia de trabalho pedagógico a organização e divisão de tarefas e funções de cada membro da equipe formadora, a fim de garantir o atendimento das demandas e o cumprimento das atividades previstas para acontecerem no transcurso didático; bem como a atitude de receptividade às questões que surgissem na caminhada de trabalho, com práticas de leituras, indicações de novos títulos, abertura para sugestões e ideias dos participantes, redefinição de calendários dos encontros, entre outras necessidades inerentes às particularidades do grupo.

Outro item do formulário tratado adiante foi destinado a conhecer as aprendizagens alcançadas pelos participantes ao longo da formação para saber os efeitos pedagógicos produzidos, no campo da temática das relações étnico-raciais, a ponto de favorecer a prática de leitura como as vivenciadas no dia a dia da sua sala de aula atual, para aqueles que já atuam, e futura, para aqueles que ainda vão iniciar sua atividade profissional de ensino no contexto escolar da educação básica.

3.3 Relato dos participantes acerca das aprendizagens alcançadas

Relate um pouco, a partir dessa formação, sobre as aprendizagens alcançadas por você acerca das práticas de leituras de contos étnico-raciais ??

(Item 10 do formulário de avaliação da aprendizagem da formação)

1. O respeito e a diversidade cultural foram temas bastante abordados.
2. A riqueza dos contos é imensa. Aprendi a ver a cultura e a história africana por uma ótica de superação e aceitação. A sociedade deve aprender a valorizar o outro sempre.
3. Aprendemos bastante com os contos apresentados no curso, contos esses que fomos nós mesmos que escolhemos para serem trabalhados e que foi muito salutar para nossa formação. Eu aprendi a explorar mais os textos étnico-raciais através das experiências dos colegas, que são de diversas regiões do nosso país.
4. Aprendi não apenas sobre aspectos da cultura, mas também sobre métodos de discussão das leituras.
5. A inserção da temática étnico-racial na educação visa garantir uma educação que supere o racismo e as desigualdades sociais, culturais.
6. Sem dúvida, os contos étnico-raciais são um acervo memorial que nos possibilita saber e aprender sobre a cultura africana, crenças, costumes, lutas, resistência, representatividade, etc. Assim, a partir dessa formação e das leituras e reflexões dos contos contemplados, pude conhecer um pouco desses aspectos supracitados.
7. Durante a formação, eu pude refazer meus conceitos e aprender sobre as leituras étnico-raciais por meio dos livros trabalhados no curso.
8. Compreendi que tais obras e contos necessitam de maior espaço nas escolas, pois percebi com a formação que tal leitura só me chegou por conta do grupo de formação.
9. De uma forma geral, os contos apresentados foram riquíssimos tanto no que diz respeito à parte lúdica quanto para discussões de assuntos relacionados a cor da pele, cabelo, valorização do ser negro. Achei tudo bem pertinente.
10. Para mim, a formação foi de suma importância. Confesso que, enquanto professora, nunca tinha participado de uma formação que trabalhasse a temática étnico-racial e, a partir da leitura dos contos sugeridos do compartilhamento das vivências /práticas de alguns colegas sobre o tema - não só aprendi, como também estou replicando com alunos e colegas.
11. Conhecer outras abordagens literárias relacionadas a questão da negritude; estratégias de leitura; organizar e planejar em grupos menores para o grupão; criar link diferenciado para uma discussão; entender as vozes, de quem fala, de onde eu falo; contexto; territorialidade.
12. Eu aprendi que a cor da pele não faz de nós pessoas melhores que outras de cor diferente. O que faz de nós pessoas especiais é o nosso caráter.
13. Foi muito importante entender que os livros paradigmáticos com temas étnico-raciais podem ser ótimos instrumentos para discutir a temática, tão necessária e importante na sala de aula, de forma lúdica.

A partir dos relatos, observou-se um destaque acentuado para o fato de a temática das relações étnico-raciais ter se configurado como elemento central nos textos literários trabalhados. Alguns participantes trazem, em seus relatos, ter sido a primeira vez que fizeram uma formação com essa temática.

Apontam também o trabalho com textos literários com o tema das relações étnico-raciais como propulsor de superação das desigualdades sociais e econômicas alimentadas pelo racismo. Com práticas de leituras literárias, levando em conta obras

que abordam o tema aqui em relevo, há a probabilidade de despertar os estudantes para o combate à exclusão e à discriminação racial, de conscientizar as crianças e os jovens sobre os malefícios provocados no psiquismo das pessoas que passam por situações sociais racistas, misóginas, por preconceitos de gênero, de orientação sexual, dentre uma gama de atitudes provocadas no seio de uma sociedade de classes, como é o caso da brasileira, em que o racismo possui um lastro de atuação abissal (DEBUS; VASQUEZ, 2009).

Outro aspecto que possibilita uma aprendizagem com vistas a contribuir com a formação de cidadãos críticos, conscientes de sua responsabilidade e compromisso social perante a temática das relações étnico-raciais, é a desconstrução das narrativas voltadas para retratar a imagem social do negro como alguém incapaz, subalterno e inferiorizado, por se distanciar dos padrões de beleza impostos socialmente no transcurso da história, do conhecimento ocidentalizado, eurocentrado e “norteamericanizado”.

A oportunidade de divulgar culturas africanas ou afro-brasileiras, por meio das práticas de leitura de textos literários na temática étnico-racial, aponta para a formação de uma postura crítica diante do mundo e, por conseguinte, para uma educação cidadã e emancipatória em uma sociedade marcadamente miscigenada como a brasileira (MARCHESAN; BORSA; MUELLER, 2021).

Os relatos também deflagram uma urgência na divulgação, circulação e práticas de leituras com obras literárias envolvendo a temática étnico-racial na escola. Pois, se até mesmo os participantes, que são professores ou estão em formação para o exercício do magistério, informam não terem tido acesso, até aquele momento da formação do professor leitor, ao assunto de forma mais sistemática, como então os professores têm experimentado uma formação dessa natureza? O que tem provocado o apagamento desse tema literário na formação do professor? Afinal, este profissional é um dos principais agentes que fazem a circulação do material de leitura acontecer na escola junto aos estudantes.

Além disso, a responsabilidade pedagógica por promover a leitura literária na escola não deve ficar a cargo apenas do professor de Língua Portuguesa. Por ser a literatura um bem cultural imaterial, é dever de todos os professores e demais profissionais da educação garantir os meios de divulgação e promoção da leitura, sobretudo numa temática que atinge diretamente a constituição étnica do povo brasileiro. O próprio perfil acadêmico dos participantes retrata a necessidade de professores de variadas áreas do conhecimento terem participado da formação, pois teve participantes das áreas de História, Geografia, Letras, Matemática e Pedagogia. Atitudes assim acrescentam valores culturais e democráticos na formação cidadã dos estudantes da educação básica (FERREIRA, 2021).

O compartilhar saberes teve um papel importante no relato da aprendizagem dos participantes. Esse foi um dos elementos que apareceram em quase todas as respostas, tanto no bloco dos aspectos de que o participante mais gostou, como no bloco das aprendizagens alcançadas. Isso confirma o tesouro pedagógico que a diversidade cultural possui e a potência que se tem em mãos para dinamizar e ampliar o conhecimento de mundo que o leitor aciona nas situações de significação da leitura, que se entrelaça com o conhecimento textual veiculado no texto literário. A vivência intercultural traz uma robustez ao processo de compreensão e interpretação da leitura. A troca comunicativa instaurada em grupos interculturalmente compostos é salutar e rica de sentidos e significados produzidos nas práticas de leitura vivenciadas pelo grupo. Novos pensamentos e posicionamentos vêm à tona por conta das trocas interculturais.

Outra aprendizagem merecedora de destaque é o fato de os participantes relatarem o quanto as estratégias de leitura vivenciadas os ensinaram a trabalhar o texto literário com parcimônia. Isso provocou um adensamento nas discussões coletivas nas rodas de conversa e uma explosão de múltiplas de ideias que emergiram nos encontros, a partir do gênero do discurso primário conversa, provocado pelo diálogo entre o autor e o leitor, via texto literário. Novamente há a ideia da língua como um atributo humano, vivo e dinâmico, e não com uma perspectiva de imanência (KOCH, 2018). O ato de franquear a palavra para todos os participantes da roda provocou uma participação mais ativa e responsiva diretamente relacionada às obras lidas durante os encontros.

Por fim, os efeitos da formação na prática pedagógica foram evidenciados em um dos relatos dos participantes, quando alega já levar as aprendizagens alcançadas na formação do professor leitor para o trabalho de leitura que realiza com seus estudantes. Assim compreendemos que formação é um processo permanente, e não aqueles momentos em que a escola faz uma reunião pedagógica, traz um profissional esporadicamente para fazer uma palestra sobre algum tema, que muitas vezes não é nem uma demanda do corpo docente da escola. Com efeito, os processos de apropriação e ressignificação dos saberes pedagógicos necessitam de uma extensão de tempo que permita a consolidação da díade reflexão-ação no processo de ensino-aprendizagem.

4 Considerações finais

Com a finalidade de promover uma formação do professor leitor voltado à exposição e ao debate coletivo de textos literários na temática étnico-racial, em que esse trabalho está assentado, é que, à guisa de reflexões e encaminhamentos, são realizadas algumas considerações.

Em primeiro plano, considerou-se que esse trabalho formativo trouxe elementos pedagógicos que agregaram saberes aos participantes de modo dinâmico, horizontalizado e compartilhado por todos os envolvidos, não havendo uma direção única no processo de aprendizagem, uma vez que tanto a equipe formadora como o grupo de participante fundiram seus saberes, suas compreensões acerca dos temas tratados por meio da conversa, os quais se materializaram nas palavras ditas e não ditas, mas apreendidas durante as práticas de leitura ao longo dos encontros. Apesar de os encontros no Google Meet terem uma frequência quinzenal, o grupo do WhatsApp não parou de funcionar, pré e pós-encontro, o que revela o engajamento e o trabalho educativo de aprendizagem mútua.

Em segundo plano, constatou-se que os participantes tiveram prazer em realizar essa formação do professor leitor, sentiram-se acolhidos nas suas demandas, valorizados com as suas opiniões e compreensões sobre as obras lidas, tendo sido gerado um clima de satisfação no grupo e, por conseguinte, um espaço democrático e humanizado no processo formativo.

Em terceiro plano, destaca-se a vontade do professor em participar de formações dessa natureza a fim de ressignificar a sua prática pedagógica, de transformar o processo educativo da sua sala de aula em um espaço problematizador, reflexivo e, assim, favorecer o desenvolvimento integral daqueles que, sob sua responsabilidade, estão em processo de escolarização.

Por outro lado, ainda se faz necessário expandir a prática de leitura literária na escola, sobretudo na temática étnico-racial, pois ficou evidente, a partir do relato dos professores, o apagamento da divulgação, implicando a falta de conhecimento de obras literárias comentadas e relatadas pelos participantes.

A divulgação e a circulação das obras literárias no interior das escolas e das instituições de ensino superior precisam ser ostensivas e intensivas ao mesmo tempo, porque a literatura é um bem intangível, com uma riqueza cultural incalculável e inalienável, que precisa chegar a todos as pessoas em uma sociedade letrada, em cujas práticas sociais e histórico-culturais, a todo tempo, a palavra é um dos recursos comunicativos mais contundentes. A leitura literária mantém o diálogo transgeracional e transcultural em constante prática.

Fica patente ainda que a jornada é longa, quando se trata da formação do professor leitor nas práticas de leitura literária sobre a temática étnico-racial. Até mesmo ousa-se frisar aqui a formação do leitor de maneira ampla em temáticas diversificadas, porque é comum, no âmbito do ensino, pensar a leitura como uma atividade espontânea e que se adquire sem a necessidade de sistematização, como é visto contrariamente no ensino da escrita.

Assim, como último plano, necessário se faz explorar metodologias e estratégias de leitura durante o percurso escolar e acadêmico das pessoas, para que a formação do leitor crítico se estabeleça a partir dos processos de democratização e humanização dos saberes pedagógicos e culturais.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. O problema do autor. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 173-192. (Coleção Biblioteca Universal)

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. A leitura literária na escola: desafio para a formação de professores. **Horizontes - Revista de Educação**, 2(3), p. 35-48, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3047>. Acesso em: 11 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 15 jul. 2022.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisa do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [45], 57-63, maio/ago. 2013.

DEBUS, Eliane Santana Dias; VASQUES, Margarida Cristina. A linguagem literária e a pluralidade cultural: contribuições para uma reflexão étnico-racial na escola. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.

DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um**. Campo Grande, MG: Editora Alvorada, 2012.

FERREIRA, João Rydllem Alcântara. Formação docente e a inclusão das relações étnico-raciais na educação básica. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-8,

2021. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6021/5447>. Acesso em: 12 jul. 2022.

FERRÉZ. **Amanhecer Esmeralda**. São Paulo: Editora DSOP, 2014.

FRANÇA, Rodrigo. **O pequeno príncipe preto**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2020.

FURTADO, Maria Cristina. **Pretinho, meu boneco querido**. São Paulo: Editora Brasil, 2009.

GONÇALVES, Fabíola Mônica da Silva. Práticas de leitura de contos étnico-raciais na formação inicial do professor leitor. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, Paraná - Brasil. v. 17, e2117690, p. 01-13, 2021. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/17690>. Acesso em: 11 jul. 2022.

GONÇALVES, Fabíola Mônica da Silva; FERREIRA, Sandra Patricia Ataíde. Sentidos produzidos por professoras alfabetizadoras sobre a aprendizagem do ensino da leitura no contexto do PNAIC. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, p. 11-27, mar. 2019.

GONÇALVES, Fabíola Mônica da Silva; FERREIRA, Sandra Patricia Ataíde. A formação continuada do professor alfabetizador e o processo de ensino-aprendizagem na leitura do PNAIC. *In*: SALVINO, Francisca Pereira; ROCHA, Vagda Gutemberg Gonçalves (Org.). **Currículo e formação docente: múltiplos diálogos**. 1. ed. Curitiba, Appris, 2018. p. 43-66.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **Desvelando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MARCHESAN, Ani Carla; BORSA, Matheus Eduardo; MUELLER, Marina. O gênero conto para a promoção da consciência racial e para o estímulo da leitura e da escrita: uma experiência extensionista. **Extensio: R. Eletr. de Extensão**, ISSN 1807- 0221 Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 68-82, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/73092/45996>. Acesso em: 11 jul. 2022.

RUIZ, Tulipa. **A menina das estrelas**. São Paulo: Kidsbook – Itáú, 2017.

SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva. Formação de leitores literários: o professor leitor. *In*: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. 1. ed. São Paulo: Global, 2009. p. 23-36.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.