

# *PROFLETRAS e a constituição de comunidades de práticas de ensino*

Vera Lúcia Cardoso **MEDEIROS\***

\*Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Professora Associada IV - Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - [veramedeiros@unipampa.edu.br](mailto:veramedeiros@unipampa.edu.br)

## **Resumo**

O artigo propõe reflexão sobre a relevância do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na formação continuada de professoras/es de Língua Portuguesa que atuam nas escolas públicas de educação básica, especificamente daquelas/es que se interessam em promover a leitura literária. Seu desenvolvimento ampara-se nos resultados obtidos em pesquisa de pós-doutorado realizada na Faculdade de Educação de São Paulo (FEUSP), entre 2021 e 2023, cujo objetivo geral foi propor uma cartografia da didática da literatura no Brasil por meio da análise de dissertações de mestrado defendidas no PROFLETRAS entre 2015 e 2020. Os achados evidenciaram algumas tendências convergentes quanto ao ensino de literatura, assim como pontos de insurgência, o que levou a refletir sobre o modelo de formação docente implementada pelo programa em rede e seu papel no estabelecimento de comunidades de práticas docentes as quais compartilham conceitos, procedimentos metodológicos, referências teóricas. O referencial teórico que embasa este artigo inclui a produção acadêmica sobre o PROFLETRAS já existente, assim como pensadoras das pedagogias decoloniais (Walsh; Candau; Tomelin; Rausch).

**Palavras-chave:** Profletras; comunidades de práticas; pedagogia decolonial; ensino de literatura.

*Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v.27, n.1, p.12-23, abril. 2024*

*Recebido em: 19/12/2023*

*Aceito em: 01/04/2024*

# PROFLETRAS e a constituição de comunidades de práticas de ensino de literatura <sup>1</sup>

---

Vera Lúcia Cardoso Medeiros

## INTRODUÇÃO

Quem acompanha o impacto do PROFLETRAS na trajetória de professoras/es que atuam nas escolas públicas de todo o país, em geral se torna entusiasta deste programa de pós-graduação que, em 2023, completou uma década, consolidando-se como uma das alternativas mais eficientes de formação continuada neste país porque afeta de modo consistente as/os docentes que nele ingressam em busca de atualização e qualificação de suas práticas.

Meu interesse pelo PROFLETRAS decorre de minha experiência como membro permanente do corpo docente de um curso dessa modalidade, o Mestrado Profissional em Ensino de Línguas (PPGEL) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), ao qual estou vinculada desde o início de suas atividades, no ano de 2014. Seja ao ministrar componentes na área de literatura ou ao orientar professoras/es da educação básica em suas pesquisas sobre literatura e ensino, testemunhei como esse tipo de pós-graduação repercute de forma muito ágil no ensino fundamental. Leituras e discussões realizadas nas aulas do programa rapidamente são transpostas para as escolas, e os resultados dessa aplicação retornam para a universidade, realimentando o debate e articulando teoria e prática de forma intensa e plena.

Da minha prática docente no mestrado profissional da Unipampa nasceu o interesse, e também a necessidade, em desenvolver pesquisa de pós-doutorado sobre a produção desses programas, basicamente, me interessava ver quais concepções de ensino de literatura estavam sendo implementadas no país a partir da produção das/dos docentes mestrandas/os. Desenvolvi, então, pesquisa junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) com o objetivo de elaborar uma cartografia da didática da literatura no Brasil com base na análise de dissertações e produtos pedagógicos desenvolvidos nesse tipo de programa. O projeto inicial era examinar a produção de todos os mestrados profissionais na área de Letras e Linguística do país, contudo, após os primeiros estudos, optei por concentrar a pesquisa apenas no PROFLETRAS, por conta de este programa ser oferecido em rede nacional, da qual participam 42 universidades públicas.

Segundo dados obtidos na Plataforma Sucupira, há, no Brasil, nove programas de Mestrado Profissional na área de Letras/Linguística: três são oferecidos em universidades federais (UNIPAMPA, UFRJ e UFPB/JP); outros três, em universidades estaduais (UEL, UNEMASUL, UEPA); um é ofertado por instituição privada (UNIFACVEST); e um outro está vinculado ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), instituição de ensino federal; e há o PROFLETRAS, programa que atinge 49 campi de 42 universidades públicas, com presença em todas as regiões do país.

Originalmente vinculado ao Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB), o PROFLETRAS inicia seu funcionamento no ano de 2013 e tem como finalidade primeira a “[...] capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência na Educação Básica, com o intuito de

---

<sup>1</sup> Revisado por: Clara Zeni Camargo Dornelles.

contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país.” (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2023). Possui uma área de concentração - Linguagens e letramentos- e duas linhas de atuação - Estudos da linguagem e práticas sociais; Estudos literários. Todas as instituições ofertam cursos que têm, em comum, finalidades; componentes curriculares obrigatórios (Fonologia, variação e ensino; Gramática, variação e ensino; Texto e ensino; Literatura e ensino); a obrigatoriedade de cursar dois componentes eletivos; carga horária mínima de 360 horas; condição para ingresso - ser docente em escola pública - e para obtenção do título - produzir pesquisa sobre ensino e/ou aprendizagem no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa em escolas públicas de Ensino Fundamental. Embora predominem, na estrutura dos cursos, os aspectos comuns a toda a rede, cada instituição pode estabelecer algumas diretrizes específicas quanto à produção final e à oferta de componentes eletivos, por exemplo.

Trata-se, portanto, de um único programa que integra aspectos próprios da pós-graduação, como o fomento à pesquisa, com a qualificação profissional, conciliando formação comum, de caráter nacional, com respeito a interesses e vocações peculiares a cada instituição integrante da rede. Tal desenho parece apropriado para alavancar a necessária qualificação dos processos de ensino e aprendizagem no país, em especial no campo das Letras.

## **UMA CARTOGRAFIA DA DIDÁTICA DA LITERATURA A PARTIR DAS DISSERTAÇÕES DO PROFLETRAS**

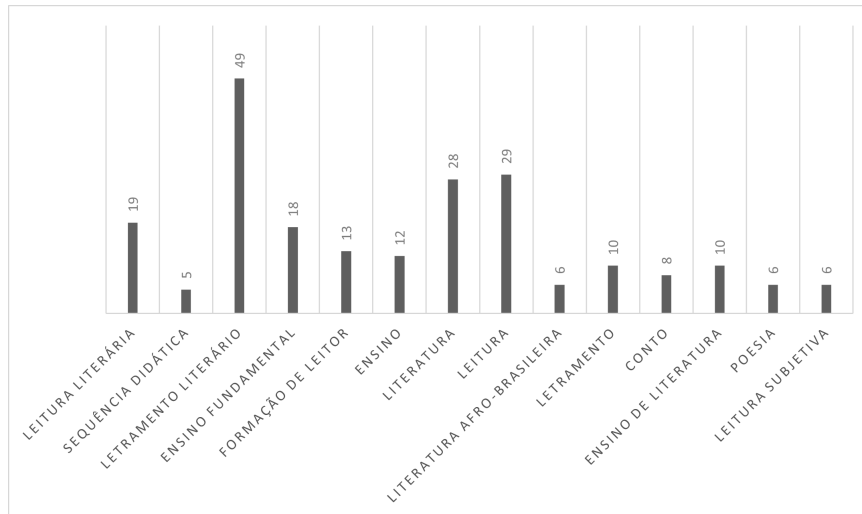
A pesquisa de pós-doutorado iniciou pelo levantamento dos trabalhos dedicados ao ensino de literatura defendidos no período de 2015 a 2020, o que se deu por meio de consulta ao repositório do PROFLETRAS [https://profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes#.ZCmv\\_XbMLIU](https://profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes#.ZCmv_XbMLIU), encontrado em página hospedada no site da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (<https://profletras.ufrn.br/>) e a páginas dos cursos nos sites das instituições vinculadas ao programa.

As dissertações não estão catalogadas por área do conhecimento ou de concentração, razão pela qual a primeira triagem selecionou os trabalhos cujos títulos apresentavam pelo menos um dos seguintes elementos: a palavra “literatura”; expressões como “ensino de literatura”, “leitura literária”, “ensino de leitura literária”, “letramento literário”, “formação do leitor literário”; referência a gêneros literários e suas formas textuais (narrativo, lírico, poema, conto etc.); títulos de obras literárias; nome de autores. Após esse levantamento inicial, dediquei-me à leitura do resumo das dissertações para refinar a busca, quando eliminei as dissertações que não se dedicaram efetivamente à literatura e a sua leitura no Ensino Fundamental; ou não trataram dos anos finais do Ensino Fundamental – 6º aos 9º anos; ou não descreveram a aplicação de proposta de ensino, uma das exigências do PROFLETRAS para obtenção do título, conforme o regimento nacional do programa. Ao final desta etapa, restaram aproximadamente 400 trabalhos para leitura e geração de dados. É fundamental destacar que iniciei a leitura das dissertações sem ter definido exatamente quais elementos seriam analisados, foi dessa leitura panorâmica que eles foram se sobressaindo como itens capazes de fornecer as linhas de uma cartografia da didática da literatura. Examinei, então, as palavras-chave que acompanham o resumo, a metodologia adotada nas propostas pedagógicas e as leituras literárias indicadas para as turmas atendidas. Em razão do tempo disponível, foi realizada análise detalhada dos dados de um conjunto de 131 dissertações de quinze instituições federais e estaduais situadas nas cinco regiões do país.

Dediquei atenção às palavras-chave por considerar que esta é uma forma sintética escolhida pela autora/pelo autor para nomear e classificar sua pesquisa, além de ser o meio pelo qual a dissertação pode ser acessada por outras pessoas via ferramentas de busca. A maior parte das dissertações analisadas traz de três a cinco palavras-chave, algumas poucas trazem número maior,

sendo que nenhuma tem mais de sete. Foram localizadas 522 palavras-chave no conjunto das 131 dissertações, e o quadro abaixo reproduz aquelas citadas cinco vezes, no mínimo.

**Figura 1** – Palavras-chave citadas no mínimo cinco vezes.



Fonte: Autora.

Pelo quadro, o trabalho com literatura no Ensino Fundamental toma por base noções interacionistas da língua, atentas às práticas sociais de leitura e escrita, especificamente de literatura. Nessa perspectiva, a prática pedagógica não se limita ao espaço/tempo da sala de aula e estimula atividades de socialização das leituras propostas. Por isso, muitos projetos preveem ações em locais mais amplos do que a sala, como o pátio ou auditório, e procuram envolver outras pessoas da escola e da comunidade externa. Essa perspectiva incide também na abordagem dos textos, que estimula as/os estudantes a refletirem sobre temas e questões de seus cotidianos a partir das leituras propostas.

O fato de dissertações elaboradas nas cinco regiões do país, nascidas, portanto, de contextos geográficos, sociais e culturais muito distintos, convergirem na escolha de uma palavra-chave – letramento literário- que remete a concepções de língua, literatura e ensino, sinaliza algumas das diretrizes teóricas e metodológicas desenvolvidas no âmbito do PROFLETRAS. É oportuno mencionar que letramento é uma noção que surge na esfera dos estudos da Educação e da Linguística (Soares, 2009) e que se faz presentes nos documentos oficiais que trazem as diretrizes para a educação brasileira desde a década de 1990. Por outro lado, o interesse pelas questões sobre ensino de língua e, por extensão, de literatura são acolhidas como pauta prioritária pela Linguística Aplicada. E uma consulta ao catálogo de disciplinas do PROFLETRAS revela a forte presença de autoras/es deste campo entre as referências dos componentes obrigatórios. Daí, então, a percepção de que a concepção de letramento é marcante nos estudos propostos nas disciplinas e nas pesquisas realizadas no programa.

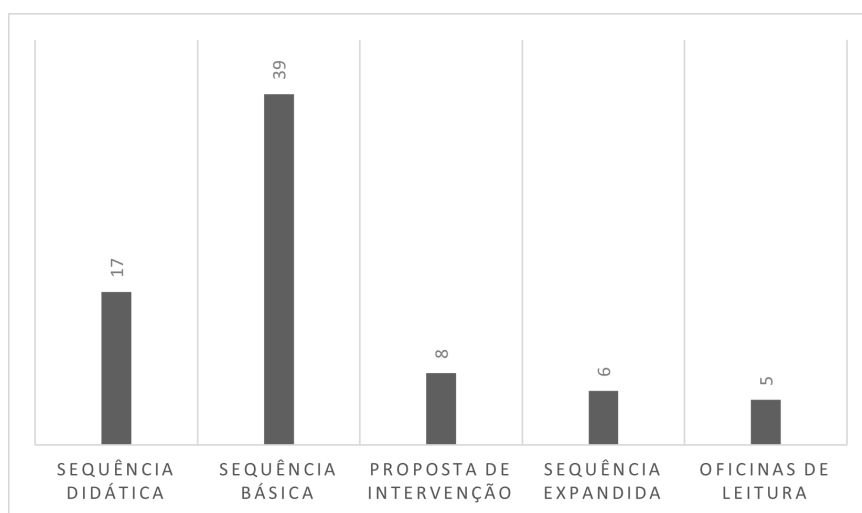
A presença do letramento literário como umas das diretrizes teóricas do PROFLETRAS é mencionada por Dias e Maués (2019) no histórico que fazem acerca da inserção de disciplina obrigatória dedicada ao ensino de literatura no programa, o que gerou dificuldade inicial para encontrar docentes do campo específico, a Literatura, interessados em atuar no programa e, em consequência, aproximar-se dos dilemas que a Educação Básica impõe. Por isso, a disciplina foi assumida, em muitas unidades da rede, por docentes do programa ligados aos colégios de Aplicação, ou ao ensino de língua estrangeira ou mesmo de Linguística, de maneira que “A perspectiva teórica do letramento literário justificou-se, portanto, pelo conjunto heterogêneo de profissionais reunidos para construir as ementas das disciplinas [...]” (Dias; Maués, 2019, p. 128).

Em outro estudo dedicado à situação dos estudos de literatura no PROFLETRAS, Dias, Penna, Barbalho e Cardoso (2020, p. 2) observam que o programa “[...] começou sua trajetória tangenciando os estudos literários [...]”, e isso implicou em abordagens de textos e obras de literatura voltadas “[...] os gêneros textuais, dos quais o literário constituiria parte, apenas com certa especificidade”.

Em síntese, os dois artigos acima mencionados, cujos autores são docentes ou discentes do programa, tornam evidente que a opção teórica pelo letramento literário é efeito dessa estrutura inicial e do perfil dos docentes encarregados de assumir a nova disciplina. E as dissertações analisadas corroboram a opinião dos autores, e mais, mostram que a perspectiva teórica seguiu como ponto de unidade para muito além dos primeiros anos, uma vez que o corpus examinado envolveu trabalhos produzidos até 2020.

Já quanto ao segundo item analisado, o método usado na construção das propostas pedagógicas, considere importante observá-lo por entender que sua escolha demonstra como as/os docentes pensam acerca dos procedimentos que julgam adequados e viáveis para o trabalho com literatura nas aulas de língua portuguesa.

**Figura 2** – Propostas metodológicas citadas no mínimo cinco vezes.



Fonte: Autora.

Ao observar o levantamento, fica evidente a opção das/os professoras/os mestrandas/os pelo formato de sequências, predominando as propostas específicas para o ensino de literatura formuladas por Rildo Cosson. Sua proposta de sequência básica, a mais citada, foi escolhida em 39 projetos; já a expandida foi a opção de 06 trabalhos, sendo a quarta alternativa mais citada; portanto, os modelos criados por Cosson somam 47 ocorrências. O formato de sequência didática de Dolz, Schneuwly e Noverraz, o segundo mais citado, foi a opção de 17 trabalhos. Na verdade, esses números podem ser ampliados já que alguns autores empregaram expressões genéricas – atividades de leitura, leitura guiada, oficinas de leitura – as quais se reportam a um dos modelos citados acima ou adotam parcialmente suas etapas ou seus procedimentos, mesmo que não sejam referidas expressamente. É o que ocorre com a terceira expressão mais utilizada, a proposta de intervenção; dos oito trabalhos que assim foram nomeados, cinco citam as sequências elencadas no parágrafo anterior.

Portanto, em um conjunto de 131 projetos de ensino de literatura, 64 informam explicitamente a opção por um mesmo modelo – as sequências –, o qual engloba métodos, procedimentos, referencial teórico, enfim, princípios e concepções sobre ensino e aprendizagem de

língua e literatura, apontando uma tendência quanto às formas de ensinar e aprender literatura no Brasil. E, assim como ocorreu na observação da palavra-chave, entende-se que a convergência quanto ao método de ensino está ligada às concepções partilhadas no PROFLETRAS.

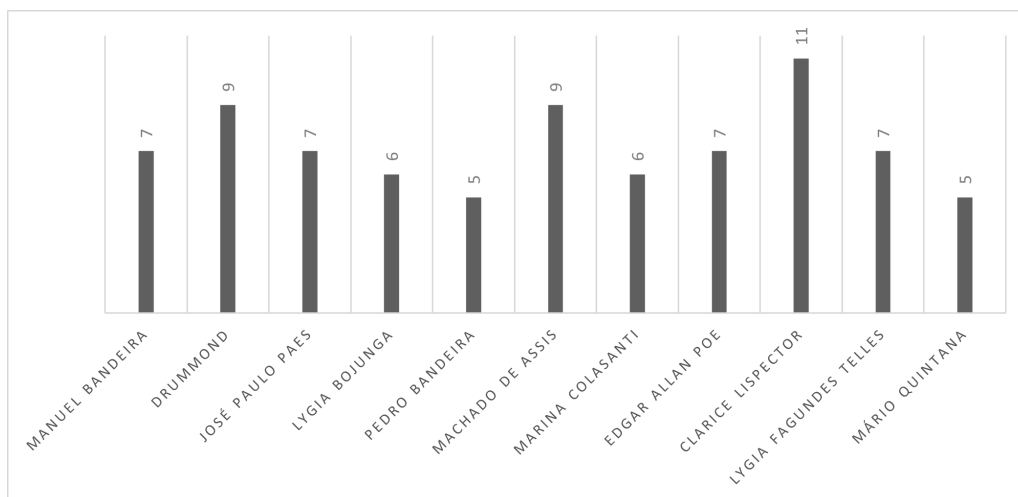
Esse predomínio das sequências didáticas como opção metodológica nas propostas pedagógicas analisadas nas dissertações do PROFLETRAS foi objeto de análise em tese de doutorado de Maria de Jesus Melo Lima (2022), que observou os discursos referentes à escolha. Entre suas constatações, está a de que as/os docentes recorrem às ferramentas para atender a BNCC, estimulados também pela aceitação das sequências no meio acadêmico, nos livros didáticos e em programas como a Olimpíada de Língua Portuguesa.

Embora a pesquisa de Lima (2022) não faça distinção entre língua e literatura no exame do corpus, ao contrário da investigação que desenvolvi e aqui apresento, seus achados corroboram a percepção da preferência pelas sequências didáticas nas produções oriundas do PROFLETRAS, o que implica concepções de ensino, aprendizagem, organização do espaço/tempo da aula etc., que adiante serão analisadas.

Passo para o terceiro item abordado na análise de dissertações e produtos pedagógicos e que diz respeito às leituras indicadas pelos docentes em seus projetos de ensino, as quais podem ser observadas por diferentes aspectos – a obra propriamente, a autora/o autor, o gênero, os temas etc. Destaco aqui os achados quanto às autoras e autores citados mais citados e reflito sobre a questão do cânone literário e o trabalho com a leitura literária na escola.

Em linhas gerais, a observação dos achados constata a opção pela leitura de formas narrativas – conto, lenda, crônica, romance, fábula – de escritoras/es do cânone literário tradicional: Clarice Lispector, Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Lygia Fagundes Telles, Manuel Bandeira, José Paulo Paes, Lygia Bojunga. O quadro a seguir traz os nomes de quem foi citado cinco vezes ou mais.

**Figura 3 – Autores mais citados.**



**Fonte:** Autora.

Tal retrato do conjunto geral das dissertações aponta para a tendência de aulas de língua portuguesa em que a leitura literária está centrada em obras de autoras/es que integram o cânone tradicional. Esse repertório responde à preocupação das/dos docentes com a qualidade do acervo literário oferecido às/os estudantes, bem como é sinal do esforço para inserir as/os jovens estudantes na cultura letrada brasileira, função inequívoca da escola brasileira. Acrescento, a esses aspectos, um outro, de ordem material, que é a relativa disponibilidade de obras desses autores em



bibliotecas escolares, permitindo o acesso ao livro, nos casos do trabalho com narrativas longas. Tais escolhas também podem ser explicadas pelo acervo de leituras literárias das/dos professoras/es, muitas vezes restrito aos títulos a que tiveram acesso em sua trajetória escolar e acadêmica, em geral dominada pelo cânone tradicional.

Embora o panorama geral das leituras indicadas aponte para a opção preferencial por obras e escritoras/es canônicos, a visão panorâmica que lancei à produção de mestrandas/os do PROFLETRAS evidenciou as convergências, mas também – ou por isso mesmo – iluminou algumas dissonâncias, rotas alternativas que estão sendo traçadas, abrindo perspectivas outras de trabalho com o literário na Educação Básica. Refiro-me à presença de obras de autoras/es que representam tendências contemporâneas da literatura brasileira – e do seu ensino –, como Ferréz, Sérgio Vaz, Conceição Evaristo, Cuti, Júlio Emílio Braz, Carolina Maria de Jesus, Cristiane Sobral, Márcia Wayna Kambeba, Daniel Muduruku, entre outros. E também ao interesse pela literatura afro-brasileira e por produções literárias locais, em que são estudadas obras produzidas na região, cidade ou comunidade em que o trabalho de leitura será realizado.

As propostas pedagógicas que priorizam estes nomes e obras estão abrindo espaço para formas, estilos e vozes que se ligam à emergência de grupos sociais e culturais apartados do cânone tradicional – e da vida brasileira – por décadas e cuja inserção no campo literário tem sido apontada como possibilidade de sobrevivência e renovação do campo das Letras, como assinala Regina Zilberman (2020, p. 397). Quando presentes na sala de aula da escola pública, essa produção tem potencial muito peculiar para despertar o interesse das/dos estudantes pela leitura, algo sempre almejado pelas/os docentes, porque pode provocar experiências de identificação entre leitoras/es e texto, favorecer o reconhecimento com personagens, espaços, temas, angústias, desejos.

A cartografia demonstrou que a opção pelas escritas que não se inscrevem no cânone tradicional está dispersa entre os cursos do PROFLETRAS de todo o país, mas é nítido que o trabalho com obras de autoras/es locais está sensivelmente concentrado nas regiões norte e nordeste do país. Como a pesquisa realizada debruçou-se sobre as dissertações e propostas pedagógicas, não há informações sobre as razões que geraram esse quadro.

## **ENTRE CONVERGÊNCIAS E INSURGÊNCIAS, A CONSTITUIÇÃO DE COMUNIDADES DE PRÁTICA DE ENSINO DE LITERATURA**

Os dados brevemente descritos acima permitiram-me alcançar o objetivo geral da pesquisa de pós-doutorado e traçar uma cartografia da didática da literatura no Brasil que, em síntese, demonstra que, na perspectiva do que docentes das escolas públicas brasileiras relataram e analisaram em suas dissertações desenvolvidas junto a cursos que formam a rede do PROFLETRAS, o trabalho com literatura no Ensino Fundamental é conduzido como processo atento às práticas sociais de leitura literária, assentado em noções interacionistas de língua, almeja a formação de comunidades de leitores e propõe atividades estruturadas e sistematizadas na condução de suas aulas. As propostas pedagógicas convergem significativamente em dois aspectos: o letramento literário como principal perspectiva teórica adotada e a opção pela organização de aulas no formato de sequências. No tocante às leituras literárias indicadas, também há uma tendência à indicação de textos de autoras/es consagradas/os, no entanto, os dados obtidos demonstram que há um grupo de trabalhos que se abre para maior diversidade quanto aos repertórios de leituras e, por extensão, às concepções acerca da literatura. A isso tratei de insurgências.

A percepção dessas convergências e insurgências provocou indagações que não constavam dos objetivos previstos inicialmente na pesquisa e que computei entre os desdobramentos da investigação. Quais relações podem ser estabelecidas entre tais achados – convergências e

insurgências - e o contexto em que as dissertações foram geradas, ou seja, os cursos de Mestrado Profissional oferecidos em universidades públicas que integram a rede do PROFLETRAS? O que esse quadro revela sobre a formação continuada desenvolvida no PROFLETRAS? O que os achados podem oferecer para pensar a formação continuada para além deste programa?

É evidente que parto da premissa de que tanto as convergências quanto as insurgências certamente estão atreladas às concepções que embasam o PROFLETRAS, aos debates e disputas que acompanharam a construção do programa e perduram ao longo dessa década de existência, ao perfil de seu corpo docente, às linhas comuns adotadas por todas as instituições, bem como a atenção às peculiaridades locais, que permite a cada curso estabelecer algumas diretrizes próprias. Cito aqui o caso do gênero de trabalho final, que, em algumas instituições, deve ser uma dissertação, enquanto outras optam pelo memorial.

Reitero, pela importância para a reflexão, que a convergência entre trabalhos nascidos em contextos diversos em decorrência do local de oferta (afinal, o PROFLETRAS alcança todas as regiões do país, está em cidades de todos os portes e em instituições igualmente diversas, desde as tradicionais estabelecidas nas capitais dos estados mais desenvolvidos do país, até aquelas localizadas em pontos distantes, áreas rurais, com menor infraestrutura) é reveladora de uma ação formativa integrada, que partilha concepções comuns, no caso investigado, especificamente quanto à literatura e a seu ensino. Entendo que a escolha pela perspectiva teórica do letramento literário e pela sequência didática são decorrentes do desenho geral do programa. Igualmente pode-se supor que a composição do quadro docente do programa também colabora para essas convergências. Professoras e professores que atuam no PROFLETRAS seguem formas similares de ingresso e permanência na carreira, uma vez que são servidores públicos, ainda que de diferentes níveis – federal e estadual; atuam conjuntamente em bancas, grupos de pesquisa, comissões interinstitucionais; compartilham formação semelhante em nível de graduação ou pós-graduação. Tudo isso favorece o estabelecimento de posturas razoavelmente articuladas, a despeito de discordâncias e divergências teóricas ou conceituais.

Tudo isso leva a afirmar que, por conta da capilaridade deste programa replicado em dezenas de instituições de ensino, o PROFLETRAS vem contribuindo para o estabelecimento de um conjunto de saberes e fazeres sobre ensino de língua portuguesa e de literatura partilhado por profissionais das letras de todo o país, em atuação nas escolas de Educação Básica e nas universidades, em cursos de formação de professores. Vejo, então, que o programa colabora para a formação de comunidades de prática de ensino de língua portuguesa e/ou literatura. No campo da pedagogia, a expressão é cunhada por Jean Lave e Etienne Wenger (1991), interessados no estudo das práticas sociais de aprendizagem. Para eles, as comunidades de práticas congregam pessoas que têm interesses, preocupações ou paixões em comum e envolvem-se em um processo de aprendizagem coletiva, em que diferentes formas de interação colaboram para o sucesso do aprendizado; são caracterizadas por interesse mútuo, compartilham práticas e repertórios, distinguindo-se de outros grupos sociais. Vilas Boas e Cerqueira Barbosa (2016, p. 1099), ao comentar o conceito de Lave e Wenger, acentuam que “[...] a aprendizagem é um processo de tornar-se um participante pleno em determinada prática social.” Os autores concluem que a aprendizagem docente “[...] é composta por duas outras aprendizagens: a aprendizagem na docência e a aprendizagem para a docência.” (Vilas Boas; Cerqueira Barbosa, 2016, p. 1104).

À luz dos conceitos de Lave e Wenger, fica nítido que programas de Mestrado Profissional, são espaços propícios para instituição de comunidades de práticas profissionais. Restringindo a reflexão ao PROFLETRAS, aí convivem docentes de níveis variados - ensino básico e superior -, que interagem em busca de alternativas para qualificar sua atividade profissional, a docência. Há constante partilha de informações sobre os cenários de prática – escola e universidade –, reflexões e impasses repercutem mutuamente em todos os envolvidos, afetando suas concepções e práticas docentes. Além das implicações desse convívio quando cada uma/um retorna para sua sala de aula, espera-se que as/os docentes que convivem no Mestrado Profissional desenvolvam práticas



acadêmicas conjuntas, como redação de artigos, apresentação de trabalhos em eventos científicos, entre outras, acentuando ainda mais o processo de aprendizagem.

No artigo “Literatura no PROFLETRAS: caminhos de formações mútuas”, Dias e Maués examinam os impasses específicos sobre ensino de literatura enfrentados por professoras/es da universidade e professoras/es da educação básica. Em breve relato sobre uma sala de aula do PROFLETRAS e com a ressalva de que o grupo é heterogêneo, de forma que alguns amam literatura, enquanto outros não nutrem esse mesmo interesse, o texto anuncia, desde o título, que a formação é mútua:

“A conquista desses colegas da escola básica, nesse sentido, é também a dos colegas universitários. Ao darem sentido a suas práticas, os mestrandos ajudam seus professores a encontrar sentido para suas próprias, nas salas da licenciatura, na pós-graduação” (Dias; Maés, 2019, p. 142).

Diante da tarefa de promover a leitura literária, as/os envolvidas/os – docentes da escola e da universidade – encontram-se no mesmo cenário desafiador, e o fato de partilharem suas vivências e a predisposição para mudanças e transformações leva a alterações significativas na forma como lidam com os desafios. Ainda de acordo com Dias e Maés, o problema da leitura literária não é resolvido, mas redimensionado. Em educação, esse é um importante movimento para revigorar práticas e atitude.

A constituição de comunidades de práticas de ensino no âmbito do PROFLETRAS está materializada, também, nas diversas publicações realizadas conjuntamente por docentes e discentes do programa. Embora a publicação de textos científicos seja uma exigência para todos os cursos de pós-graduação do país e conste como item muito importante no sistema oficial de avaliação dos programas. No caso do Mestrado Profissional, a parceria na escrita envolve profissionais que estão em etapas diferentes de formação, está claro, mas o saber produzido mutuamente tem potencial para incidir na qualificação de todas/os. Muitos desses materiais estão disponíveis no *site* do programa, hospedado na página da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O sentimento de pertença à comunidade afeta de forma muito positiva qualquer indivíduo ou profissional, e isso é especialmente relevante para categorias como a docente, que se coloca como anteparo de tantas mazelas sociais. Refiro-me especialmente a docentes da escola pública, sujeitos à instabilidade decorrente das periódicas trocas de governantes, sem contar nos baixos salários, na falta de plano de carreira justo e digno, na violência que adentra prédios e salas. Para as/os profissionais que se mantêm na carreira, sentir-se parte de uma comunidade com a qual possam efetuar trocas é uma das formas de resistir e sobreviver. Os depoimentos de mestrandas/os colhidos por Dias e Maués atestam isso.

O fato de as pesquisas realizadas no programa apresentarem pontos de convergência quanto a enfoques teóricos ou metodológicos é outro indício da instituição de uma comunidade de prática de ensino e faz com que o caráter de rede do PROFLETRAS não se resuma a um aspecto organizacional apenas, mas torna-se uma de suas linhas de força.

O sentimento de pertença a essa comunidade, experienciado por docentes da Educação Básica e discentes do programa e pelas/os próprias/os docentes do mestrado, contribui para que se afirme e reafirme positivamente a identidade desses profissionais, mais especificamente, a identidade das/dos docentes das escolas públicas brasileiras, sujeitos a inúmeras vicissitudes da carreira, como baixos salários, precariedade das condições de trabalho, demandas constantes das mantenedoras – secretarias estaduais e municipais de educação -, tensões e conflitos próprios do ambiente escolar. O Mestrado Profissional é oportunidade de fala e de escuta, de externar angústias, frustrações, sucessos e alegrias, de ver-se e reconhecer-se nas/nos colegas. Isso é explicitado na maioria das dissertações e é facilmente comprovável para quem tem a oportunidade de participar das rotinas desses cursos.

A constatação de que o PROFLETRAS tem potencial para constituir comunidades de práticas de ensino de língua portuguesa e/ou literatura não significa que ele só promove convergências. O olhar extensivo às dissertações geradas no programa flagrou focos de insurgência quanto às obras indicadas para execução das propostas pedagógicas. Como atesta acima a Figura 3, as indicações de leitura privilegiam escritoras/es já consagradas/os, e, a esse dado, correspondem outros, relacionados a temas predominantes, tipo de enquadramento da obra (clássica, popular, oral, entretenimento), gêneros textuais etc. Apesar desse predomínio, também são notados nomes, títulos, estilos, temáticas representativas de vertentes menos convencionais daquilo que habitualmente a escola reconhece como literatura. Sabemos que, em geral, a escola ainda é pouco aberta às tendências contemporâneas da literatura, sobretudo aquelas que mais se insurgem quanto às premissas do cânone. Por isso, chama atenção que um conjunto de propostas opte por estimular a leitura de obras representativas dos múltiplos sistemas que compõem o polissistema literário (Even-Zohar, 2013).

Das 131 dissertações analisadas, 34 indicam leituras cuja autoria corresponde às vozes emergentes na literatura brasileira contemporânea – Conceição Evaristo, Cuti, Ferréz, Márcia Kambéba, Daniel Munduruku, entre outros -; ou que abordam temas da cultura afro-brasileira; há trabalhos voltados para formas poéticas de circulação local, como cantos e contos do Reinado e até para forma poética criada em cidade do interior mineiro, a aldravia. Também são encontradas propostas dedicadas a escritores locais, com destaque para os da região amazônica e de alguns estados nordestinos.

Ao longo deste artigo, venho tratando essas opções como insurgências, termo que busco do campo teórico das epistemologias decoloniais, sobretudo a partir de Catherine Walsh. Aqui insurgência tem a ver com resistência ao modelo colonizado de ser, pensar, existir, aprender, ensinar; também aponta para reflexões e considerações que, em última instância, provocam e inspiram releituras quanto à problemática da (des) humanização e (des) colonização (Walsh, 2009, p. 31).

Observada à luz desse referencial, a indicação de leituras que esgarçam os limites das convenções sobre o que é literatura e sobre qual literatura apresentar às/aos jovens estudantes tem força para superar padrões estabelecidos. Nesse sentido, vale lembrar a importância da legislação que introduziu o estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica na proposição de projetos de ensino dedicados a autoras/es representativos dessas culturas. O interesse em implementar a aplicação dessa legislação é apontado por mestrandas/os como justificativa para construção de suas propostas pedagógicas. Essas insurgências detectadas na análise das dissertações incidem sobre conteúdos ou objetos de aprendizagem das aulas, aspectos difíceis de serem alterados, dada a cristalização do sistema de ensino convencional. E isso reforça os méritos do programa que acolhe esse tipo de movimento.

Entre as convergências e insurgências apontadas acima, em torno do PROFLETRAS constituem-se comunidades de práticas de ensino e caminhos para a formação continuada e em serviço de docentes das escolas públicas. Por um lado, persistem padrões de fazer pedagógico afeito a técnicas e métodos estabelecidos, com efetivamente pouco – ou nenhum – espaço para autoria, criatividade, subjetividade. A opção pela sequência didática, identificada nas dissertações analisadas, é exemplo disso, traduzindo a necessidade que as/os docentes sentem em encontrar formas estruturadas de organizar suas aulas, necessidade essa surgida de imposições por parte do sistema oficial e da própria sociedade.

Por outro lado, ao observar os discursos de mestrandas/os na escrita de suas dissertações, fala-se em respeito a individualidades, a subjetividades, aos saberes e fazeres locais, em estímulo à participação efetiva e criativa das/dos discentes no processo de ensino-aprendizagem. Ora, como formar jovens autônomos e criativos se, ao longo dos anos de escolaridade, suas vivências não foram dessa natureza?

Antes das/dos jovens estudantes, as/os docentes precisam ter assegurado espaço para expressão de sua subjetividade, de autoria e autonomia. Para isso, a formação e transformação docente passa por alimentar “[...] um desejo de insurgência em oposição a determinados fazeres.” (Tomelin; Rausch, 2020). Nesse caminho, a formação continuada pensada pelo viés da pedagogia decolonial está comprometida com o fortalecimento da “[...] autoria do professor, para que este faça o mesmo em relação aos seus alunos [...]” e com uma pedagogia que não imponha silêncios e que saiba respeitar polissemias; uma “[...] pedagogia sem modelos e hegemonias, mas que respeite o rigor ético entre culturas” (Tomelin; Rausch, 2020).

Voltando à formação docente oferecida no PROFLETRAS, a cartografia esboçada na pesquisa de pós-doutorado mostra uma alternativa de formação que espelha necessidades empíricas de quem está na escola, enfrentando os desafios de motivar e mobilizar as juventudes contemporâneas, assim como de atender as demandas dos sistemas oficiais de ensino. Nesse sentido, as convergências.

Mas o programa não se limita a seguir ou impor modelos; por sua capilaridade, pelas concepções teóricas adotadas, pelo corpo docente, pelas peculiaridades de cada instituição integrante da rede, há sinais de rupturas, abertura para inovação, autonomia, espaço para a interculturalidade. Nesse sentido, as insurgências.

Entre umas e outras, se estendem possibilidades de trocas efetivas entre profissionais e indivíduos, mais ainda, entre instituições. Escola e universidade se aproximam de maneira muito intensa por meio do PROFLETRAS, teoria e prática se articulam efetivamente, e os resultados dessa aproximação, que não se faz sem tensões, quase imediatos, são sentidos nas salas de aula da Educação Básica e da universidade. O processo de ensino e de aprendizagem mobiliza e impulsiona quem dele participa, sente-se aí ecos de uma formação de que faz em comunidade.

A percepção dos pontos convergentes entre as dissertações produzidas no PROFLETRAS faz pensar que esse programa colabora para que alternativas teóricas e metodológicas cheguem à escola pública brasileira, bem como oferece apoio técnico e interlocução às/aos professoras/es durante o período em que estão formalmente vinculados ao programa, na condição de mestrandas/os, e depois, como egressas/os. Trata-se de uma das melhores iniciativas de qualificação docente implementadas neste século, com efeitos imediatos nas escolas de todo o país, visto que as discussões, as leituras, enfim, os aprendizados ocorridos nas aulas do mestrado chegam imediatamente a meninas e meninos, muito antes de a dissertação ser defendida.

Como pontuei em alguns momentos deste artigo, sou professora de um programa de Mestrado Profissional que não integra a rede do PROFLETRAS, o qual conheço pelo estudo de parte da produção acadêmica de seu corpo discente. Por essa razão, observo-o com certa distância e, deste lugar, atribuo grande importância a sua potencialidade para instituir comunidades de práticas de ensino de língua e literatura e, assim, seguir e intensificar os positivos efeitos gerados pelas ações implementadas e que indubitavelmente colaboram para qualificar a educação nacional.

Finalizo estas reflexões ressaltando que muito já foi feito no âmbito do PROFLETRAS, e esses resultados podem ser aferidos nas dissertações e nos produtos pedagógicos gerados. No momento em que se observa o renascimento das condições políticas que resultaram na criação desse programa e em que se fala na retomada de iniciativas de formação docente continuada e em serviço, é desejável que gestoras/es nacionais, responsáveis pelas novas políticas, olhem para a experiência existente, invistam em seu aprimoramento e a levem em consideração para a proposição e implementação de outras alternativas similares.

## REFERÊNCIAS

DIAS, Ana; MAUÉS, Fernando. Literatura no PROFLETRAS: caminho de formações mútuas. *Revista A cor das letras*, Feira de Santana, v. 20, n. 2, p. 123-144, out./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/4921>. Acesso em: 11 dez. 2023.

DIAS, Ana; PENNA, Andressa; BARBALHO, Audrey; CARDOSO, Nathalia A presença da literatura no Profletras: educação literária em debate. *In*: DAMULAKIS, Gean; ALMEIDA, Patrícia; DIAS, Ana C.; GOMES, Danielle (org.). *Reflexões sobre a sala de aula: contribuições do PROFLETRAS*. Rio de Janeiro: Rio Books, 2020. v. 1, p. 1-22.

EVEN-ZOHAR, Itamar. Teoria dos polissistemas. *Translatio*, Porto Alegre, RS, n. 5, p. 2-21, 2013. ISSN eletrônico: 2236-4013

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.

LIMA, Maria de Jesus Melo. *Novas formações, velhas práticas: o discurso tecnicista no ensino de sequências didáticas nas dissertações do Profletras*. 2022. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2022.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TOMELIN, Nilton Bruno; RAUSCH, Rita Buzzi. Decolonialidade na formação continuada de professores insurgentes. *In*: ROCHA, Paulo Henrique B.; MAGALHÃES, José Luís Quadros de; OLIVEIRA, Patrícia Miranda P. *Decolonialidade a partir do Brasil*. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020. v. 2. *E-book*.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS Rede Nacional. *Apresentação*. Natal, RN: UFRN, 2023. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/organizacao/apresentacao>. Acesso em: 11 dez. 2023.

VILAS BOAS, Jamille; CERQUEIRA BARBOSA, Jonei. Aprendizagem do professor: uma leitura possível. *Ciência & Educação*, Bauru, SP, v. 22, n. 4, p. 1097-1107 oct./dic. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320160040016>

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-43.

ZILBERMAN, Regina. Letras – uma área em busca de justificativa. *Gragoatá*, Niterói, RJ, v. 25, p. 384-400, jul. 2020. Número Comemorativo.