REVISTA RAÍDO
FLUXO CONTÍNUO
OPEN ACCESS
UFGD
DOI: 10.30612/raido.v18i46.17986

Sequência de Atividades Formativas como um Dispositivo para a Formação Inicial Docente

Sequence of Training Activities as a Device for Initial Teacher Training

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
E-mail: eulalia@ufc.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7532-1210

Camila Maria Marques Peixoto
E-mail: camilapeixoto@unilab.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4809-5235

Resumo: Durante a formação inicial docente, o estudante do curso de Letras constrói seu repertório formativo com base em saberes teóricos e práticos necessários para seu agir em sala de aula. Enquanto objetos de ensino, no contexto formativo, esses saberes são didatizados, com o uso de dispositivos. Neste artigo, apresentamos o dispositivo Sequência de Atividades Formativas, avaliado e validado em experiências no Curso de licenciatura em Letras, durante um semestre letivo, em uma universidade pública federal do estado do Ceará. Nosso objetivo geral é apresentar fundamentos teóricos e contribuições práticas do dispositivo Sequência de Atividades Formativas, para a formação inicial de professores.

Palavras-chave: Estágio, Sequência de Atividades Formativas, Formação docente, Linguística Aplicada.

Abstract: During initial teacher training, the Literature student builds his/her training repertoire based on theoretical and practical knowledge necessary for his/her actions in the classroom. As teaching objects, in the training context, this knowledge is taught, with the use of devices. In this article, we present the Sequence of Training Activities device, evaluated and validated in experiments in the Literature degree course, during an academic semester, at a federal public university in the state of Ceará. Our general objective is to present theoretical foundations and practical contributions of the Sequence of Training Activities device, for initial teacher training.

Keywords: Internship, Sequence of Formative Activities, Teacher training, Applied Linguistics.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação inicial de professores de língua acontece na universidade, no curso de licenciatura, e seu ponto alto está nas disciplinas de estágio, quando o estudante tem acesso à sala de aula para ministrar aulas, realizar observações e desenvolver projetos. Portanto, é possível dizer que falar sobre a formação inicial de professores de língua exige entendermos que ela acontece num espaço duplo, a universidade e a escola; que esses espaços são interdependentes, mas que cada um possui suas particularidades; que a dinâmica da sala de aula pode ser entendida a partir do agir prescrito, do agir real e/ou do agir representado (Bronckart, 2008); e que os dispositivos didáticos, utilizados na sala de aula da Educação Básica, são objetos de estudo na sala de aula da universidade. Por ter esse perfil, uma análise da formação inicial docente exige estabelecer conexões diversas a depender do objetivo das reflexões a realizar.

Neste artigo, apresentamos uma reflexão sobre a formação inicial do professor de língua, influenciada pelo contexto do Programa Residência Pedagógica, desenvolvida em uma universidade federal do Estado do Ceará. Nosso foco é o dispositivo Sequência de Atividades Formativas (doravante, SAF) e suas contribuições para a sala de aula da universidade. O SAF teve origem em um curso de formação continuada de professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental, dos anos iniciais, da Educação de Jovens e Adultos, realizada pela prefeitura do município de Fortaleza, em 2009, no âmbito do projeto ProJovem Urbano, sob a nossa responsabilidade[1]. Neste texto, pretendemos responder às seguintes questões: o que é o SAF? Que suporte teórico ancora o SAF? De que maneira o SAF pode contribuir para a formação inicial? Que obstáculos os estudantes apresentaram na produção do SAF? Essas questões alicerçam as reflexões que desenvolvemos neste texto e suas respostas estão no percurso do artigo.

1 Essa formação deu origem a uma tese de doutorado em Linguística (PEIXOTO, 2011). *Representações do agir docente: análises de reconfigurações do agir no discurso do professor*. Tese de doutorado. Fortaleza, UFC, 2011. O dispositivo em questão, originalmente, foi elaborado para a realização de uma formação continuada, no Ensino de Educação de Jovens e Adultos, coordenado por Eulália Leurquin e por ela proposto. Neste artigo, retomamos e ampliamos o conceito de Sequência de Atividades Formativas SAF, agora também utilizada na formação inicial que realizamos no Curso de Letras.

Inicialmente contextualizamos a problemática; em seguida, apresentamos o suporte teórico e epistemológico que ancoram o dispositivo Sequência de Atividades Formativas; nas sequências, descrevemos as suas etapas de desenvolvimento; depois, analisamos as sequências de atividades formativas produzidas pelos residentes; e apresentamos as considerações finais.

CONTEXTUALIZANDO A PROBLEMÁTICA

Dividimos com Gomes e Leurquin (2021) o entendimento de que o estágio docente é o espaço privilegiado da formação inicial de professores de língua portuguesa, mesmo sabendo que, em muitas universidades, as disciplinas de estágio docente são ofertadas no final do curso de Letras, momento em que alguns estudantes já se encontram em sala de aula, assumindo o papel de professor (Leurquin, 2023)[2]. O fato de essas disciplinas serem deslocadas para o final do curso, assegura que o Curso de Letras licenciatura tenha um percentual bastante superior de disciplinas teóricas e termina por contribuir para o fortalecimento de uma cultura de formação docente cuja base se encontra em teorias linguísticas. Esse perfil de formação docente distancia-se do maior objetivo do curso de licenciatura em Letras que é formar professores capacitados para assumir a sala de aula da Educação Básica.

Com o objetivo de interferir positivamente na formação inicial de professores de língua portuguesa, o Governo Federal lançou dois grandes e importantes programas: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e o Programa Residência Pedagógica[3]. O primeiro tem atuação na primeira etapa do Curso de Licenciatura em Letras e o segundo atua na segunda etapa desse curso. Em ambos, a formação da equipe conta com um coordenador institucional (um docente representante da instituição de ensino superior), um coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais (um docente da instituição de nível superior), um coordenador de Área/Campo (um docente da instituição de nível superior), um bolsista de supervisão (um docente da Educação Básica) e bolsistas (estudantes do Curso de Letras). Aqui, nosso foco

2 Apresentação no VIII Fórum internacional de Linguística Aplicada ao Ensino e aprendizagem de Línguas e II Congresso Nordestino de Linguística Aplicada, em 23 de novembro de 2023, em mesa redonda sobre o panorama do estágio no Brasil.

3 O Programa Residência Pedagógica foi extinto em 2024 e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência permaneceu, mas mudou o seu perfil; passou a funcionar durante todo o Curso de Letras.

é o trabalho desenvolvido por bolsistas do Programa Residência Pedagógica (PRP), orientados pelo coordenador de Área/Campo, em atividade de produção do dispositivo SAF, no espaço da sala de aula da universidade.

O PRP chega às universidades com um propósito maior de intervir positivamente no aperfeiçoamento dos licenciandos, visando à inserção deles no mundo do trabalho do professor, a partir da segunda metade do curso. Foi criado no ano de 2018, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, através da Portaria nº 38 / 2018, tendo sido incorporado à Política Nacional de Formação de Professores no Brasil. Atualmente, ele está em sua terceira versão. É apoiado legalmente pelo Edital Capes nº 24/2022 e pela Portaria Capes nº 82/2022, e tem a duração de 18 meses.

Em nenhuma hipótese, os programas citados substituem o estágio curricular obrigatório, porque, assim como o PRP e o PIBID possuem os seus objetivos, o estágio curricular obrigatório também possui os seus. Esses objetivos estabelecem uma relação de complementariedade, que se encontro no ponto de convergência que é ter a melhoria da formação docente e pensar os seus desdobramentos na Educação Básica como meta. Outrossim, o estágio curricular obrigatório faz parte do conjunto de disciplinas e/ou de atividades do Projeto Pedagógico do Curso de Letras, enquanto o PRP e o PIBID são programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com a função de investir na melhoria da qualidade da formação inicial docente.

Neste artigo, analisamos a experiência de formação ocorrida no subprojeto Letras-Língua Portuguesa desenvolvido na Unilab-CE, destacando, especificamente, o processo de construção de *sequência de atividades formativas* (SAF), produzidas por 15 residentes, no decorrer do ano de 2023. A produção de SAF tem sido orientada com base no modelo de Formação de Professores em Serviço (FORPROS), desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (Gepla), em 2009. Esse modelo de formação foi utilizado em diferentes contextos e adaptado a eles, a depender dos objetivos propostos; seus resultados encontram-se em pesquisas de mestrado (Bandeira[4], 2021), doutorado (Peixoto, 2011[5]; Melo[6], 2021) e pós-doutorado (Mold, 2017[7]; Silva, 2023), por exemplo.

4 Dissertação realizada na Secretaria de Educação da cidade de São Tomé, na África, 2021
5 Formação realizada com professores do município de Fortaleza/CE no PROJOVEM Urbano.
6 Formação docente realizada em Cabo Verde, através da Secretaria de Educação, em parceria com a Universidade de Brasil e com a Universidade Federal do Ceará.
7 Formação realizada em uma ONG na cidade de Munique, Alemanha, com professores que atuam em sala de aula de português língua de herança.

As reflexões sobre o SAF fazem parte de uma discussão em desenvolvimento no Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA) sobre a formação do professor e o letramento professoral, envolvendo os gêneros de textos do trabalho do professor, o repertório formativo, a interação formativa e os dispositivos formativos. A proposta do SAF está alinhada aos pressupostos teóricos e epistemológicos do Interacionismo sociodiscursivo, como veremos na sequência.

O DISPOSITIVO SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES FORMATIVAS: DECISÕES TEÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS

A Sequência de Atividades Formativa (SAF) é um dispositivo utilizado na sala de aula de formação docente, inicial ou continuada, com o objetivo de mediar o processo formativo entre o professor – formador e o professor em formação ou entre o professor-formador e o estudante-estagiário[8]. Seu objetivo maior é ensinar o professor em formação e o estudante-estagiário a produzir e utilizar um dispositivo didático em sala de aula da Educação Básica. Ele consiste em um conjunto planejado de atividades que possibilita, ao professor-formador, ensinar a ensinar; e auxilia o estudante-estagiário na apropriação de um **saber-ensinar**. A expectativa é que, na escola, o estudante-estagiário e o professor em formação tenham melhores condições para mobilizar saberes nos estudantes secundaristas a fim de que eles ampliem suas capacidades de linguagem (Dolz; Schneuwly, 2004) nos quatro eixos do ensino e aprendizagem da língua portuguesa: Leitura, Oralidade, Produção de texto e Análise linguística/semiótica (Brasil, 2017; 2018), a partir dos mais diversos gêneros de texto.

O SAF está alinhado teoricamente e epistemologicamente aos pressupostos assumidos pela escola genebrina de gênero de texto, o Interacionismo sociodiscursivo, quanto ao conceito de texto, linguagem, gênero de texto, dispositivo e engenharia didática, em particular. Pelo fato de ter como objeto de ensino o dispositivo sequência didática (Dolz; Schneuwly, 2004), os módulos também são organizados em acordo com a proposta bronckartiana, observando os níveis do texto (Bronckart, 1999, 2023).

8 Doravante, trataremos apenas do contexto de formação inicial. Portanto do dueto professor – formador e estudante- estagiário.

Ajustado a essa construção, foi desenhado um posicionamento em que o professor deve ser reflexivo, crítico e não alheios a questões sociais, politicas e educacionais.

É nessa direção que esta proposta se articula com a necessidade de construção de práticas educativo-progressivas (Freire, 1996) para a dimensão social da formação humana. Essa escolha epistemológica assume a responsabilidade ética, descrita por Paulo Freire como ética universal do ser humano, em que assume o ponto de vista dos injustiçados da terra, dos "condenados da Terra", dos excluídos de seus direitos, não aceitando manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. Com base nesse pensamento, compreendemos que por uma "[...] ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar" (Freire, 1996, p. 10). Portanto, não basta formarmos indivíduos que se dizem apenas não racistas, não homofóbicos, por exemplo, é necessário investir na formação antirracista, anti-homofóbica, antitransfóbica ou feminista, explicitamente contra o patriarcado.

O SAF agrupa uma sequência de atividades apresentadas de forma modular, a partir de um movimento geral que vai do complexo para o simples. Ancorado numa perspectiva interacionista vigotskiana do desenvolvimento, o papel da mediação assumido pelo professor-formador tem destaque. As dificuldades apresentadas são retomadas nos módulos produzidos e cada um focaliza uma ou outra capacidade necessária ao domínio da condução da aula de língua portuguesa. O desenho da formação apresenta três grandes etapas: a inicial, na universidade, quando há uma preparação do futuro professor para a entrada na sala de aula; a segunda, quando ele realiza seu estágio na escola; e a terceira, quando ele retoma à universidade e é feita uma avaliação geral do agir do estudante-estagiário.

Na universidade, há um movimento que envolve saberes mobilizados na situação de formação docente. **Os saberes a ensinar** que correspondem a saberes teóricos, conceituais e normativos do universo do trabalho docente, utilizados pelo professor em formação ou pelo estudante – estagiário; entre outros; e os **saberes para ensinar a ensinar**, necessários para a construção e uso dos dispositivos didáticos utilizados na Educação Básica, como a sequência didática (Dolz; Schneuwly, 2004), o itinerário (Dolz; Lima; Zani, 2020) ou a aula interacionista de leitura (Leurquin, 2014).

Na escola, para ensinar a língua portuguesa, são trabalhados os saberes a ensinar, o conteúdo planejado para ensinar, os saberes para ensinar, conhecimentos necessários para didatizar os saberes a ensinar, e os saberes institucionais, saberes

prescritos que definem, orientam ou normatizam o ensino e aprendizagem da língua portuguesa (Hofstetter; Schneuwly, 2009; Vanhulle, 2009), disponíveis no repertório didático (Cicurel, 2011). Para além desses saberes, também entram em jogo os objetivos envolvidos, as condições de trabalho, as intenções e os impedimentos (Leurquin, 2014), que, pelo papel que assumem no processo de ensino e aprendizagem, se tornam conteúdos a estudar na sala de aula de formação docente.

O dispositivo SAF é um instrumento de mediação (Vigotski, 1998, 2001) na interação formativa, entre o professor-formador e o estudante-estagiário, cujo objetivo é ensinar a ensinar. Alinhado aos conceitos vigotskiano, retomamos os conceitos Cicurelianos (2011) de repertório didático, agir professoral e interação didática, para propor repertório formativo, agir do estagiário e interação formativa, por se tratar da situação de formação inicial docente. A interação formativa acontece em uma situação de produção e contexto de produção diferentes; e com objetivos a cumprir também diferentes. Os **saberes a ensinar** e os **saberes para ensinar a ensinar**, componentes do repertório formativo, têm origem nos estudos desenvolvidos por Hofstetter e Schneuwly, (2009) e Vanhulle (2009).

Também da escola genebrina, para produção das atividades da intervenção, surgiu a organização modelar da intervenção, cuja fonte está na proposta da sequência didática e do itinerário (Dolz; Schneuwly, 2004, 2021; Dolz; Lima; Zani, 2020) que, no nosso caso, são organizadas com base no interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2023)[9].

Portanto, dentro do contexto dos **saberes a ensinar**, conceitos desenvolvidos por Vygotski (1991, 1993), tais quais interação, instrumento, linguagem, desenvolvimento humano e pensamento; conceitos bakhtinianos, provenientes de sua cosmovisão de linguagem dialógica, de forma a introduzir o próprio conceito de discurso como social, situando a fala num espaço mais amplo, do seu conteúdo ideológico, com significado e sentido (2010); conceitos bronckartianos de texto, de gênero de texto e conceitos que fazem parte dos componentes dos mecanismos de textualização, como conexão, coesão nominal e coesão verbal, dos mecanismos enunciativos, como vozes e modalizações, da infraestrutura, como plano geral do texto, tipos de discurso e sequências textuais (Bronckart, 1999, 2023) e conceitos do universo da Didática, segundo Dolz e Schneuwly (2004, 2021) e Leurquin (2014) são mobilizados.

9 Para o contexto de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, utilizamos os estudos dos autores citados, mas para o contexto de interação formativa, os conceitos foram redefinidos.

Para tratar dos saberes **para ensinar a ensinar**, entram em jogo um saber-ensinar em ação na prática formativa, a própria funcionalidade da engenharia didática, a qual “visa a conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino de língua” (Dolz, 2016, p. 5).

Por isso, em sala de aula de formação docente, os dispositivos já citados são ensinados, produzidos e avaliados. Posteriormente, são validados a depender do resultado de seu uso na sala de aula da Educação Básica. Para a aula de leitura, ensinamos o dispositivo aula interacionista de leitura*;* e para a aula de produção de texto, ensinamos os dispositivos sequência didática e itinerários didáticos. A construção desses dispositivos está dentro do SAF e tem base no quadro teórico genebrina Interacionismo Sociodiscursivo. Quando necessário, a depender dos objetivos da aprendizagem, também utilizamos outras teorias, desde que não apresentem incoerências. Os saberes institucionais (leis, documentos, material didático, entre outros), no contexto da formação docente, passam a ser objeto de estudo, isto é, **saberes a ensinar.** Utilizamos o conceito de contexto de produção e o de conteúdo temático do ISD, no momento das análises dos dispositivos.

Uma formação de professores, engajada nessa visão, pode trazer mudança social, criar ações práticas progressistas para o desenvolvimento de leitores e produtores de texto críticos para agir socialmente mediados pelos gêneros textuais nas mais diversas atividades sociais. O SAF possui suas etapas e cada uma tem suas particularidades, conforme veremos.

ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DAS SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES FORMATIVAS: DESCRIÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA

Nessa seção, apresentamos o quadro geral da formação e o SAF em desenvolvimento, para ensinar a produção de uma sequência didática e a produção do dispositivo aula interacionista de leitura. A experiência aconteceu com estudantes do Curso de Letras, no Programa Residência Pedagógica, durante um semestre letivo. A primeira parte do dispositivo SAF em questão realizou-se com três módulos e tem o objetivo de apresentar posicionamentos teóricos, epistemológicos e éticos. Cada módulo está

centrado em um eixo, desenvolvido em um módulo. A segunda parte do dispositivo SAF trata da preparação e desenvolvimento de sequências formativas

No primeiro módulo, discutimos o eixo epistemológico, a partir de Paulo Freire, para a construção de práticas progressistas para o ensino de língua portuguesa; e de uma visão interacionista sociodiscursiva para a questão das práticas sociais linguageiras. No segundo módulo, trabalhamos o eixo teórico-prático, com base no conceito de gênero textual e sua relação com o desenvolvimento humano; questões sobre a formação do leitor crítico; o planejamento da aula interativa de leitura; a leitura de textos multisemioticos; o ensino de textos literários com foco em autoras africanas e afro-brasileiras, teoria e prática sobre a construção de sequências didática; discurso de ódio nas escolas, relação oralidade e escrita e ensino da análise linguística como um direito fundamental para o domínio da leitura e da escrita. No terceiro módulo, do eixo formativo-ético, questionou-se o ensino da literatura periférica como direito fundamental do indivíduo e de construção de consciência de classe.

Conforme já anunciamos, nosso objeto de estudos era o dispositivo sequência didática e aula interacionista de leitura. Esta próxima etapa do SAF, ao mesmo tempo em que ensinamos este dispositivo, também realizamos uma sequência didática. Portanto, durante três meses, em dupla, trabalhamos a preparação e o desenvolvimento da sequência didática. Solicitamos uma produção *inicial do texto.* Essa produção deveria ter funcionalidade para os alunos e deveria possibilitar a apropriação de um gênero textual secundário em um contexto social reconhecido pelos estudantes secundaristas em uma perspectiva de reflexão e transformação social. Essa atividade serviu como diagnóstico para a produção das *sequências didáticas*. Enfatizamos os parâmetros do contexto de produção: quem escreve o texto? Para que escreve? Quem lê ou escuta o texto? Qual a função social do texto? Qual o gênero? Onde o texto vai ser publicado? Qual o lugar social de produção e recepção?

Os estudantes-estagiários (participantes do PRP) deveriam relacionar a produção de texto a um evento escolar relevante; com importância social, numa perspectiva reflexiva sobre os direitos humanos e sobre a construção de uma consciência de classe, em favor de uma educação antirracista, anti-homofóbica, feminista, etc. A avaliação dos textos aconteceu pelas duplas. Na sequência, cada autor reformulou o seu texto.

A revisão de texto e o planejamento de um novo texto foram realizados pelos estudantes-estagiários, encerrando a atividade formativa. Nessa etapa, os residentes construíram parâmetros para a avaliação da produção do texto inicial e propuseram etapas para a produção do texto final que seria publicado.

O ensino da aula de leitura teve como base o dispositivo aula interacionista de leitura (Leurquin, 2017), considerando as suas três etapas: pré-leitura (para acionar o repertório do leitor); leitura com objetivo (com foco em entradas linguístico-discursivas descritas pela autora); religar os conhecimentos e transformar o texto foram apresentadas (para ressignificar a leitura coletivamente). As atividades versavam principalmente sobre o conteúdo temático e características gerais dos gêneros trabalhados, mas não entravam efetivamente na reflexão sobre os usos da língua. Esses problemas foram identificados, mas não foram resolvidos nesse momento da formação.

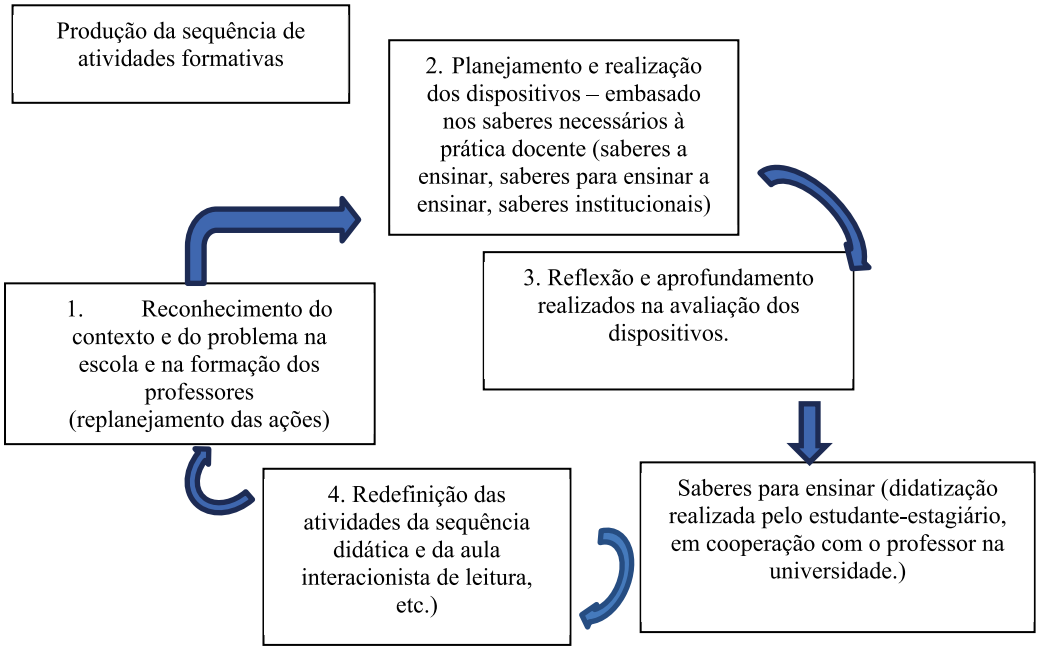
A última etapa do SAF aconteceu no ambiente virtual e no presencial. Ela constou de três movimentos: da avaliação da sequência didática feita pelos estudantes-estagiários; da criação de hipóteses sobre os problemas encontrados na produção inicial; e da elaboração de módulos com atividades de leitura. O objetivo era intervir didaticamente nos problemas apresentados na produção inicial e também na leitura. Os estudantes-estagiários problematizavam o conteúdo temático, características gerais do gênero e, ao invés de criarem questões que mobilizassem saberes relacionados à gramática em movimento no texto, de forma a refletir sobre os usos da língua nas diversas situações, criavam questões de gramática normativa em que o texto era apenas pretexto para o ensino de regras gramaticais.

ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES FORMATIVAS

O dispositivo SAF foi realizado em quatro etapas, com base em um conjunto de atividades. A primeira etapa constou da discussão sobre questões epistemológicas da formação docente e de questões relacionadas ao contexto da escola. A segunda etapa constou da preparação e desenvolvimento de uma sequência didática para a atividade de produção de texto e para a produção de atividade de leitura, quando foram mobilizados os **saberes a ensinar** e os **saberes para ensinar a ensinar**, envolvidos na formação docente. A terceira etapa constou de três movimentos: da avaliação da sequência didática feita pelos estudantes-estagiários; da criação de hipóteses sobre os problemas encontrados na produção inicial; e da elaboração de módulos com atividades de leitura. A quarta etapa constou da avaliação do SAF.

A análise das atividades de produção de textos e de leitura foram realizadas de acordo com Schneuwly e Dolz (2004) e com Leurquin (2014), respectivamente. O esquema que segue ilustra o movimento da produção do SAF, de acordo com a descrição já feita neste artigo.

Esquema 1: Demonstrativo do processo formativo



Fonte: a autora.

A opção por focar a atividade de produção de textos e a de leitura no SAF tem base no resultado da observação do contexto de ensino da língua portuguesa, realizada pelos estudantes-estagiários. Eles destacaram os problemas que deveriam ser alvo de uma intervenção e, dentre eles, havia o trabalho com a gramática que precisava ser melhorado; o uso do texto como pretexto para o ensino da gramática normativa; as aulas de leitura tradicionais e a pouca presença da literatura afro-brasileira e africana; a produção de texto voltada quase exclusivamente para Enem, entre outras questões.

Em seguida, foram discutidos o conceito de gênero de texto, a organização do texto, o contexto de produção; e o conceito de sequência didática, advindos do ISD. Para as questões didáticas, discutimos as etapas de uma aula interativas de leitura e as fases da produção de textos. Isso se deu a partir da compreensão do ensino em uma perspectiva decolonial na formação de leitores e produtores de texto críticos, no ambiente virtual e no presencial. Sobre o ambiente virtual, consideramos as respostas de um questionário dirigido sobre os textos teóricos. No ambiente virtual de aprendi-

zagem da Unilab, os estudantes-estagiários interagiram nos fóruns de discussão. No espaço presencial de formação, eles participaram de aulas expositivas-dialogadas com foco no aprofundamento dos textos teóricos.

Os enunciados de produção de texto e o planejamento do esquema geral de suas sequências didáticas foram criadas em dupla. Na produção da *apresentação* da *situação inicial*, os estudantes-estagiários criaram o contexto de produção que gerariam as produções iniciais com os estudantes da Educação Básica. Nessa perspectiva, os parâmetros do contexto de produção foram explicitados em enunciados de produção de texto que gerassem textos significativos para os alunos e para a comunidade escolar. Foram escolhidos os gêneros cordel feminista, documentário sobre igualdade de gênero, debate regrado, redação do Enem, slam e conto, entre outros.

Para criação do cordel com base no feminista negro (Collins, 2019), por exemplo, uma dupla propõe o seguinte enunciado na apresentação da situação inicial:

> Estamos próximos de novembro, que é o mês da consciência negra. Nesse contexto, teremos um evento na escola, em interação com a Unilab, que discutirá a importância da cultura afro-brasileira na construção identitária do brasileiro. O evento contará com a participação da comunidade escolar, além de professores e alunos da Unilab. Propomos aqui, para participarmos do evento, a construção de cordéis com temáticas sobre o feminismo negro, contando histórias sobre mulheres negras que impactaram na formação identitária dos brasileiros e brasileiras ou sobre a própria história das alunas ou mães negras que impactaram na vida de cada um. Os textos serão expostos em varal criado pela turma e serão lidos em um sarau literário.
> Para criação do cordel, selecione repertórios socioculturais que te representam como indivíduo. (apresentar que a utilização dos mesmos será para auxílio da produção do gênero cordel)
> 1. Apresentar recortes do livro de Jarid Arraes para exemplificação de construção. (história de Aqualtune)
> 2. Construir cordéis de forma individual, porém, com a ajuda mútua de todos os presentes em sala de aula.
> 3. Ajustar o material de forma coletiva, de acordo com a dimensão temática e organizacional do gênero.
> 4. Depois de escrever os cordéis, fazer xilografia em isopor inspirando-se nos textos e com auxílio nos vídeos explicativos do Youtube. Exemplo: https://www.youtube.com/watch?v=PxasQHMB-Dw
> 5. Organização do espaço e exposição das produções textuais.

O enunciado é composto por três etapas. Na primeira, há elementos do contexto específico necessários para a produção de texto, embora haja informações em

excesso e questões linguística a resolver. A segunda orienta para a produção, quanto ao repertório do aluno. Há questões linguísticas do plano geral a resolver. A terceira dá encaminhamentos metodológicos para a construção do texto. Eles acontecem de forma desordenada, quanto à construção das informações, gerando pouca clareza. O foco da proposta é apresentar instruções para a produção do cordel, incluindo índices para a produção das xilogravuras.

A etapa seguinte da atividade seria para a revisão do texto, gerando uma produção inicial, no entanto, por conta das demandas específicas apresentadas, marcando as condições de trabalho do estudante-estagiário, ela não foi desenvolvida. Então, passamos a trabalhar o dispositivo aula interativa de leitura, com base na proposta de Leurquin.

A aula de leitura analisada teve como foco o cordel de Jarid Arraes, intitulado: *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*. A autora é uma cordelista negra que reconta a história de quinze mulheres negras heroínas na história do Brasil, cujas histórias foram apagadas e elas silenciadas pela versão contada pela classe dominante. A primeira etapa, a saber: pré-leitura, aconteceu com base na fotografia da autora e na capa do livro, a partir de uma breve contextualização sobre o livro e a contação de histórias em forma de cordéis, seguida das questões: *você conhecia Jarid Arraes? Conhece o gênero cordel? Poderia falar algumas das características desse gênero? Conhece a história de alguma das mulheres descritas pela autora?*

Em seguida, os estudantes-estagiários estudaram o cordel Aqualtune, que conta a história de uma princesa congolesa escravizada no Brasil. Em cumprimento da segunda etapa, leitura com objetivo, os estudantes-estagiários produziram apenas questões sobre o conteúdo temático e sobre a forma específica do cordel, em relação à forma. Eles se detiveram, nas atividades produzidas, à problematização do conteúdo temático, características gerais do gênero e discussão crítica da temática; faltaram-lhes o conhecimento linguístico-discursivo de análise dos textos, problema apontado pelos estudantes-estagiários. Na sequência, analisamos o texto escolhido por eles em relação aos usos dos verbos e seus efeitos de sentido no texto e solicitamos o refazimento da atividade, sem devolutiva até agora.

As hipóteses criadas sobre problemas encontrados na produção inicial dizem respeito a dificuldades com o engajamento da própria história ao modelo do cordel; à falta de referencial e pouco contato com o gênero para a produção; e também dizem respeito ao bloqueio criativo e processo de rimas e prosódia). Para a resolução des-

ses problemas, foram produzidos três módulos, que tratavam especificamente sobre: 1. Características gerais do cordel em uma perspectiva decolonial; 2. Análise de cordéis com a temática feminista ou que contassem história de mulheres importantes na história do Brasil; 3. Análise de aspectos formais em relação às rimas e à prosódia em cordéis. A sequência foi concluída com o planejamento da versão final. Os estudantes-estagiários apresentaram uma grade de análise comparativa, com o texto da versão inicial e o texto da versão final, expuseram o planejamento do próprio evento do sarau literário, incluindo a divisão das tarefas a realizar.

O desdobramento dessa atividade aconteceu na proposta de uma formação específica para criação de questões de análise linguística e estudos teóricos do texto, com base nas categorias de análise do ISD e na perspectiva funcional de análise dos textos, durante dois meses. Por essa razão, retomamos ao replanejamento das ações e reformulação dos produtos construídos pelos estudantes-estagiários em seus trabalhos de transposição didática.

CONCLUSÕES

Neste artigo, apresentamos a origem da proposta, a fundamentação teórica e os posicionamentos epistemológicos, através de uma reflexão teórico-prática. De uma maneira geral, o SAF cumpriu o seu objetivo, com relação à produção, análise, avaliação e validação das *sequências didáticas* e da *aula interacionista de leitura*, produzidas pelos estudante-estagiários. No entanto, percebemos pouco interesse com as atividades de análise linguística/semiótica, nos dois dispositivos utilizados.

Esse dispositivo já tinha mostrado eficácia do seu uso na formação continuada de professores em experiências citadas neste texto. O desafio maior era trazer essa discussão para a formação inicial, devido à complexidade do contexto de regência. Isso foi possível devido ao fato de que o Curso de licenciatura em Letras é um espaço de formação inicial. Nele, podemos articular as ações realizadas na universidade e na escola de forma mais produtiva e funcional; e porque o Programa Residência Pedagógica apresenta uma real possibilidade de investimento para a formação docente, articulando os dois espaços e seus objetivos. É possível perceber mudanças, embora ainda discretas, provenientes do PRP na escola e nos anos finais da formação docente. Mas, as dificuldades de rompermos com a distância entre teoria e prática (os *saberes a ensinar* e os *saberes para ensinar)* é muito grande. Isso demanda de um tempo que não temos ainda e de condições precárias de trabalho do estudante-estagiário.

O estudante-estagiário mostrou seu apego ainda a um ensino normativo de gramática, mesmo dentro de uma formação com base no texto e no discurso, em uma perspectiva interacionista. Esses dados foram citados, porém não avaliados pois não era o objetivo. Eles serão fonte de reflexões posteriores.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN /VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem***.** 14. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 24 maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital Capes nº 06/2018 – *Programa de residência pedagógica*. Brasília, MEC, 2018.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos***:** por um Interacionismo Sociodiscursivo*.* Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999*.*

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos***:** por umInteracionismo Sociodiscursivo*.* Trad. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Fábio Delano Vidal Carneiro. 2. ed. revista e corrigida. Fortaleza: Parole et vie, 2023*.*

COLLINS, Patrícia Hill. *Pensamento Feminista Negro*: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Trad. Jamile Pinheiro Dias. São Paulo: Bontempo. 2019.

CICUREL, F**.** *Les interactions dans l´enseignement des langues***:** professoral et pratiques de classe. Paris: Didier, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona**)**. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *Revista DELTA*, v. 32, n. 1. São Paulo: PUC/SP, p. 237-260, 2016.

GOMES, R; LEURQUIN E.V.L.F. Agir professoral e o trabalho de professores em formação inicial representados em relatórios do projeto residência pedagógica. *Revista da ANPOLL*, v. 52, p. 110-124, 2021.DOI: https://doi.org/10.18309/ranpoll.v52i1.1480

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Profissionalização e formação de professores: uma tipologia dos saberes de referência para a docência. *In*: W. R. Valente, (org.), *Ciências da educação, campos disciplinares e profissionalização***:** saberes em debate para a formação de professores. São Paulo, SP: L F Editorial, 2020.

LEURQUIN E.V.L.F; Peixoto, C.M.M. Por um agir reflexivo do professor: a formação dos professores do Projovem Urbano à Luz do Interacionismo Sociodiscursivo. *In*: LEURQUIN E.V.L.F; COUTINHO, M. A.; MIRANDA, F. (org.). *Formação docente, textos, teorias e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, v. 1, 2015, p. 15-25.

LEURQUIN E.V.L.F; MODL[10], F.; BIAVATI, N. D. F. Cenas de uma atividade de leitura em um contexto de ensino-aprendizagem de português como língua de herança: apontamentos interculturais. *Fólio - Revista de Letras*, v. 12, p. 391, 2020. DOI: https://doi.org/10.22481/folio.v12i1.6970

LEURQUIN E.V. L. F; E.F. BANDEIRA; R.E.C.FREITAS. Contribuições da Linguística Aplicada para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa com foco no texto literário. *Leia Escola*, v. 1, p. 80-92, 2021. DOI http://dx.doi.org/ 10.35572/rle.v21i5.2258

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes,1991.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes 1993.

10 Formação realizada em uma ONG na cidade de Munique, Alemanha, com professores que atuam em sala de aula de português língua de herança.