



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS - PORTUGUÊS**

LUCIANA DE OLIVEIRA BARBOSA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
PLANEJANDO ATIVIDADES ATRAVÉS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

**CAMPINA GRANDE
2018**

LUCIANA DE OLIVEIRA BARBOSA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
PLANEJANDO ATIVIDADES ATRAVÉS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso em Letras da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Graduado em Letras – Língua Portuguesa.

Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof. Dra. Iara Francisca Araújo
Cavalcanti

**CAMPINA GRANDE
2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B239f Barbosa, Luciana de Oliveira.
A formação continuada para professores da educação básica: planejando atividades através da sequência didática. [manuscrito] / Luciana de Oliveira Barbosa. - 2018.
33 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2018.
"Orientação : Profa. Dra. Iara Francisca Araújo Cavalcanti, Coordenação do Curso de Letras Português - CEDUC."
1. Formação continuada. 2. Educação básica. 3. Didatização. 4. Sequência didática. I. Título
21. ed. CDD 371.12

LUCIANA DE OLIVEIRA BARBOSA

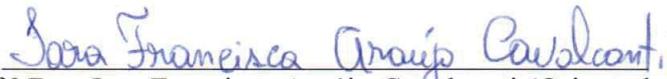
**A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
PLANEJANDO ATIVIDADES ATRAVÉS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Artigo de conclusão de curso em Letras da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Graduação em Letras – Licenciatura Língua
Portuguesa.

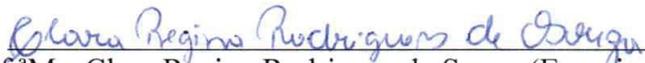
Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em: 24/11/2018.

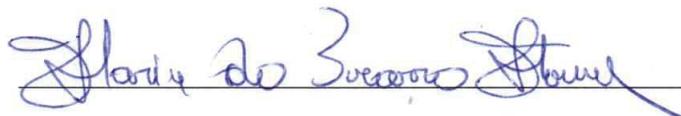
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Iara Francisca Araújo Cavalcanti (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.^a Ms. Clara Regina Rodrigues de Souza (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.^a Dra. Maria do Socorro Moura (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aos meus Deuses, pelo companheirismo e amizade,
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me dado coragem, saúde e forças para que eu pudesse chegar até aqui.

Ao meu esposo, Faustino Moura, pelo apoio, compreensão e paciência que teve comigo durante o processo de escrita deste trabalho e por sempre acreditar que eu seria capaz de chegar até aqui.

A professora Laura Dourado, que me concedeu a oportunidade de participar do curso de extensão intitulado *Didatização de Gêneros Textuais para o Ensino Fundamental*, que possibilitou a elaboração desse artigo.

A minha orientadora, Dr.^a Iara Francisca, por ter aceitado orientar este trabalho em sua fase final.

A professora Dra. Maria do Socorro Moura por ter aceitado o convite para participar da banca examinadora.

A professora Clara Regina, por fazer parte da concretização desse sonho. Pelo suporte, sugestões, paciência e correções indicadas ao longo desse trabalho, minha eterna gratidão.

A minha amiga Raiane Macedo, pelo incentivo, pelas leituras e por todas as palavras de encorajamento.

A Mirtô Guedes, outra grande amiga, pois sem a sua iniciativa este trabalho não teria saído do papel.

A minha amiga Dayane Vanderlei Muniz, por tudo que representa em minha vida hoje.

Por fim, aos colegas Maria Helena e Thiago Trajano pelas contribuições depositadas a este trabalho.

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

(John Dewey).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
2.1 Linguística Aplicada: uma reflexão sobre seu uso no contexto social da linguagem.....	11
2.2 Formação continuada: um processo de valorização do saber docente	13
2.3 Os PCN e a formação do professor de Língua Portuguesa: a importância da formação continuada na carreira do docente	16
<i>2.3.1 A relação binária entre a teoria e prática: relações fundamentais na vivência em sala de aula</i>	17
2.4 Sequência didática como ferramenta para a construção de atividades	18
3 METODOLOGIA: SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS	20
4 ELABORAÇÃO DA ATIVIDADE INICIAL E FINAL DA PROFESSORA “A”: UMA ANÁLISE ACERCA DA PROPOSTA DA SD.....	22
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
REFERÊNCIAS.....	28
ANEXO.....	30

A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PLANEJANDO ATIVIDADES ATRAVÉS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

BARBOSA, Luciana de Oliveira*

RESUMO

Entende-se por formação continuada um processo perene de aprimoramento e aprofundamento de conhecimentos, teóricos e práticos, a partir de leituras e reflexões críticas sobre o agir docente, possibilitando a melhoria do ensino/aprendizagem em determinado nível de aprendizagem. Em vista destas questões, o presente artigo tem por objetivo geral analisar o processo de didatização, realizado por uma professora de Educação Básica, durante um curso de formação continuada com professores do ensino fundamental II. Os objetivos específicos são descrever o processo de elaboração das atividades organizadas em SD, realizadas pela professora ministrante do curso, e discutir a SD como ferramenta de aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Para a realização deste trabalho, adotar-se-á a abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa do tipo documental, cujos dados foram obtidos no curso de formação continuada para professores do ensino fundamental II. Esta pesquisa está fundamentada em Araújo (2014), Barros (2001), Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), Ghedin (2009), Moita Lopes (2005), Oliveira (2010), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Pimenta e Lima (2004), entre outros, através dos quais se identificará que a formação continuada para professores da educação básica depende do planejando de atividades, do conhecimento sobre o que e como fazer a sequência didática, mas também do desejo e aceitação do “querer mudar”.

Palavras-Chave: Didatização; Formação Continuada; Sequência Didática.

1 INTRODUÇÃO

Ensinar não é uma tarefa fácil, principalmente nos dias atuais, em que os aparatos tecnológicos tendem a ser mais atrativos para os alunos do que o processo educativo tradicional. Partindo desse pressuposto, o docente precisa encontrar um método eficaz que possa prender a atenção dos alunos dentro de sala de aula, buscando, através de uma metodologia diferenciada, viabilizar o uso tecnológico, diversificando, assim, a exploração dos conteúdos, exigidos no contexto escolar, estabelecendo um elo com a vivência cotidiana

* Graduanda em Letras Português, pela Universidade Estadual da Paraíba – Campus I.
Email: anaiclu@hotmail.com

dos alunos, com as atividades e conteúdo que fazem parte do currículo regular, proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN.

Segundo Antunes (2003), a mudança do ensino de português não está nas metodologias ou nas “técnicas”, está na escolha do objeto de ensino, daquilo que fundamentalmente constitui o ponto sobre o qual o nosso olhar é lançado. Então, observando as crescentes transformações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem na educação básica, fica evidente a importância do papel do professor como mediador e motivador de discussões, buscando refletir sobre as mudanças no ensino da língua e promovendo estratégias que incentivem o aluno a querer participar de maneira efetiva em sala de aula.

Pimenta e Lima (2004) afirmam que o conhecimento do professor não é formado apenas por experiências concretas do sujeito ou somente pela teoria vista nas aulas da academia, mas por uma prática reflexiva, que possibilite responder às situações novas de incerteza e indefinição a partir da ótica do professor como investigador/pesquisador. Nesse contexto, levando em consideração que a responsabilidade não é somente do docente, mas também de toda uma conjuntura educacional e social na qual ele está inserido e tendo em vista que o próprio sistema educacional almeja um profissional competente, que possa contribuir intelectualmente para um ensino de qualidade, pode-se considerar que o professor-investigador está sempre à procura de mecanismos que facilitem e solidifiquem o processo de conhecimento, tanto dele quanto de seus educandos.

Mediante as reflexões em torno do agir docente e da problemática do professor como investigador, é possível afirmar que a aprendizagem não emana exclusivamente do docente, mas também de tudo aquilo que possibilita o exercício de sua prática, como os alunos e a escola. Assim, o conhecimento crítico-reflexivo torna-se algo mútuo, contínuo e, por conseguinte, intrinsecamente ligado à investigação.

A LDB¹ assegura a liberdade de aprender e ensinar com qualidade, por conseguinte, ensinar é um direito que não pode ser desrespeitado. Com isso, é válido perceber a importância da formação continuada dos profissionais de Língua Portuguesa do Ensino Básico, configurando-se como uma opção de aprimoramento dos conhecimentos específicos, ao passo que se caracteriza como um elemento essencial para tornar a prática docente crítica e reflexiva e não tradicionalista, pois “ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudança e inovações, a perspectiva do professor reflexivo e

¹ LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em 20 de dezembro de 1996, como Lei 9394/96. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis>. Acesso em 25/10/2018.

pesquisador pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 52). Neste processo, é relevante, pois, que o educador se perceba como um produto do meio, para além do individualismo, no qual, através da sua “investigação”, se proporrá às mudanças e ao novo.

A formação continuada tem esse objetivo, de mostrar ao professor que ele pode se submeter às novas tecnologias, diferenciando sua metodologia sem desconsiderar o currículo comum. A formação docente tem início na graduação, a partir do estágio supervisionado, que é componente curricular obrigatório dentro dos cursos de licenciatura, bem como tem sequência através dos cursos de extensão, especialização ou algum outro tipo de pós-graduação, que tem por finalidade o aprimoramento dos modos de ensinar apreendidos durante a graduação. Logo, observam-se outras formas de ensinar e como fazer para despertar a atenção dos alunos. Um exemplo disso é o ensino através da inserção da sequência didática (SD) na sala de aula, em que se escolhe um gênero a ser trabalhado e organiza-se as atividades em módulos, com o propósito de facilitar a aprendizagem dos alunos, já que a SD tem o intuito de que as atividades sejam organizadas em sequências (módulos), de forma contextualizada.

Diante disso, a formação não se inicia apenas nas disciplinas de estágio supervisionado, contudo a cada disciplina da grade de um curso de licenciatura que pense na prática docente na sala de aula. Desse universo de disciplinas, há as específicas para se pensar e intervir no ensino de forma ainda mais enfática. Sendo assim, é através desses componentes interdisciplinares que se torna possível unir a teoria à prática escolar durante o processo inicial da docência.

O estágio supervisionado propicia ao acadêmico contemplar e analisar o universo da docência. Desse modo, “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 29), ou seja, proporciona a cada discente a experiência única do contato inicial, muitas vezes, com o contexto educacional. No entanto, Pimenta e Lima (2004) chamam a atenção para outra visão sobre o estágio supervisionado, valorizando-o como experiência vivenciada, mas também como primeiro passo para se reconhecer como profissional crítico-reflexivo, relacionando este intercâmbio com o processo formativo à luz de pressupostos teóricos, mas também de experiências reais entre alunos e professor.

Uma grande dificuldade relacionada ao ensino se encontra em como tornar as aulas atrativas, uma vez que se trata de uma “competição” entre o ensino regular em escolas com

infraestruturas inadequadas, profissionais mal remunerados ou sem formação continuada (e por isso, desmotivados), falta de apoio pedagógico, livros didáticos inadaptados à realidade do educando e o aprazível mundo tecnológico: interativo, colorido e libertador, onde ele tem a autonomia de exteriorizar sua visão social, política e sexual. Logo, o professor necessita adaptar-se a essas vicissitudes, para além da realidade idealizada na graduação, assim como buscar mecanismos que possibilitem a desafiadora “missão” de educar. Um dispositivo de corroboração é a sequência didática, que viabiliza a seleção de conteúdos, atividades e metodologias de acordo com as séries/anos a serem trabalhados, segmentados por módulos previamente esboçados no plano de aulas.

O uso e o estudo da sequência didática apresentam-se como um importante tema a ser trabalhado e discutido em cursos de formação inicial ou continuada, como objeto de ensino/aprendizagem. Portanto, este artigo discute, à luz da Linguística Aplicada, como uma professora do Ensino Fundamental II, da rede pública de Campina Grande, utiliza-se da sequência didática para a realização de atividades em sala de aula, voltadas para a realidade dos alunos. O planejamento pedagógico para o estudo da SD foi realizado através de um curso de extensão² voltado para a formação continuada.

O estudo da SD abordado no curso foi baseado nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pois se acredita que esta é uma maneira mais didática e organizada de ensino, em que as atividades são constituídas por módulos, facilitando a aprendizagem do aluno. Em suma, são “atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). A SD se configura como um importante elemento auxiliador para a prática docente, tendo em vista que os professores muitas vezes sentem dificuldade para lecionar determinados assuntos de forma prática e objetiva.

No contexto do curso de formação continuada, é importante salientar que as práticas com sequências didáticas se configuram como importantes recursos no processo de ensino/aprendizagem. Algumas questões, levantadas por este trabalho, relacionadas com a habilidade e o planejamento didático dos professores de Língua Portuguesa no ensino fundamental, apontam exatamente para a utilização da SD em sala de aula: a elaboração, a execução e os resultados desse processo. Assim, considerando a importância dessas questões,

² “Didatização de Gêneros Textuais no Ensino fundamental”, realizado pela UFCG – Universidade Federal de Campina Grande, em 2016.

o objetivo geral desse trabalho é analisar o processo de didatização vivenciado por uma professora em um curso de formação continuada para professores do ensino fundamental II.

Os objetivos específicos são:

- a) Descrever o processo de elaboração das atividades da SD realizadas pela professora ministrante do curso;
- b) Discutir a SD como ferramenta de aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Atentando para essas considerações iniciais, justifica-se a importância da formação continuada para professores de Língua Portuguesa do Ensino Básico, configurando-se como uma alternativa para aprimorar seus conhecimentos específicos, sua prática docente e sua capacidade crítica e reflexiva e, dessa forma, melhorar o processo de ensino aprendizagem.

As concepções teóricas que embasam essa pesquisa estão respaldadas em Araújo (2014), Barros (2001), Ghedin (2009), Moita Lopes (2005), Oliveira (2010), PCN (1998), Pimenta e Lima (2004), entre outros, a fim de discorrer sobre a formação continuada para professores da educação básica, que dependem do planejamento de atividades e do conhecimento sobre o que e como fazer a sequência didática.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Linguística Aplicada: uma reflexão sobre seu uso no contexto social da linguagem

Os percursos teórico, analítico e metodológicos desenvolvidos neste trabalho situam-se nas discussões da Linguística Aplicada (LA). Convém ressaltar aqui a LA pode ser mensurada como conhecimento da linguagem nos mais variados contextos sociais e da sua ação em relação às práticas multidisciplinares, que em seu contexto investiga as ações dentro e fora do ambiente escolar, num contexto mais amplo. Seguindo essa linha de pensamento, Rodrigues e Cerutti-Rizatti, afirmam:

Agora, esse campo do conhecimento extrapola o universo escolar para ganhar espaço na sociedade em seu desenho mais amplo, focalizando os usos da língua nas diferentes instâncias, nos diferentes contextos, nas mais variadas interações e nos problemas suscitados nesses universos múltiplos (RODRIGUES; CERUTTI-RIZATTI, 2011, p. 27).

Pode-se dizer, pois, que a LA não é uma aplicação de conteúdo ao ensino, mas sim um estudo de como a linguagem pode ser utilizada nos mais diversos contextos sociais, de maneira a observar que o ensino é mais uma das instâncias sociais que pode mobilizar o conhecimento de LA. De modo geral, pode-se destacar a imensa contribuição que a Linguística Aplicada tem no cenário escolar, isto é, a sua metodologia trouxe uma reflexão interdisciplinar sobre as conjunturas atuais de ensino, pois evidencia o falante e o contexto social, ou seja, através do estudo da Linguística Aplicada é possível compreender a linguagem em todos os aspectos e diversos contextos.

Lopes (2006) afirma que com as mudanças no cenário das teorias linguísticas, o estudo que vem sendo analisado dentro do contexto da Linguística Aplicada defende uma postura transdisciplinar e/ou interdisciplinar, ficando evidente que a valorização da diversidade potencializa ações criativas no cenário educativo, de maneira que esse olhar sistêmico transmuta o ensino-aprendizagem para além do mecânico e reprodutivo, ou seja, para além dos conteúdos do livro didático, que são praticamente obrigatórios, a LA leva o aluno a pensar, a expor e trocar ideias e opiniões, a indagar sobre determinado assunto, a questionar e a falar de acordo com o seu conhecimento de mundo e do que é apresentado em sala de aula, de maneira a se constituir como questionador, e não apenas ouvinte e/ou reprodutor de conteúdo.

A Linguística Aplicada aborda um questionamento que foge do padrão estabelecido, pois a discussão está voltada para a prática do que Lopes (2006) denomina de “desaprendizagem”, como forma de aprendizagem, ou seja, a Linguística Aplicada trabalha para (re)formular certos conceitos a partir da disciplina que estuda a língua. Sendo assim, observou-se a primeira atividade da professora “A”³, preparada para as turmas do 6º ano do ensino fundamental II, a fim de analisar se ela conseguiu utilizar a proposta de sequência didática instruída e discutida durante todo o curso, pois

As questões ligadas ao processo de formação do professor, na sociedade brasileira, exige novos olhares a respeito dos currículos formadores das instituições de ensino, como também é preciso redimensionar o papel de participação social do professor, como agente de transformação social (SILVA, 2009, p. 35).

No contexto da formação inicial, podem-se afirmar que apenas as disciplinas de estágio supervisionado dos cursos de licenciaturas não capacitam de maneira sólida os

³ Aluna do curso de formação continuada. Denominou-se de professora “A” com intuito de preservar sua identidade.

profissionais da educação, de modo que muitos chegam às salas de aula com dúvidas básicas sobre sequência didática, produção de atividade e/ou registro de aula. Dessa maneira, a alternativa para tais problemáticas não está apenas em sanar lacunas na formação de novos professores, mas sim pensar em programas de atualização e capacitação que atendam a demanda dos que já lecionam de maneira inadequada, até mesmo, porque, nas licenciaturas dá-se início a formação de professores, daí o nome de formação inicial, sendo necessário que ocorra a formação continuada. Neste sentido, trago Regina Leite Garcia (2015, p. 17) para corroborar com essa ideia, quando ela afirma que:

A professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com [os alunos] na sala de aula e com as suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da sala de aula, nas leituras que faz, nos cursos de que participa, nas reflexões que produz. A cada sucesso ou fracasso, ela se faz perguntas, para as quais busca ou constrói respostas explicativas sobre o sucesso ou fracasso. Ao se tornar pesquisadora vai se tornando capaz de encontrar/construir novas explicações que enfrenta no seu cotidiano.

Essa reflexão dessa autora faz com que ampliemos o sentido do conceito de formação continuada, que pode se dá em diferentes momentos da prática pedagógica do professor, basta que o professor busque atualizar, de diferentes formas, a teoria adquirida em sua formação inicial, ora por intermédio de leituras desenvolvidas, ora em conversas com os seus pares, ora nos cursos e/ou palestras de que participa, ora nas reflexões que produz.

2.2 Formação continuada: um processo de valorização do saber docente

A formação continuada de professores não é só uma questão de nomenclatura, mas, sobretudo de conceito, como vê-se em Falsarella (2004), ao evidenciar conceitos como “treinamento em serviços” (1983), “treinamento participativo” (1992), “qualificação docente” (1994), dentre outras denominações. Atualmente, estudiosos e pesquisadores da área da educação utilizam, de forma recorrente, a designação “formação continuada”, entendida como um processo perene de aprimoramento e aprofundamento das práticas docentes a partir de leituras e reflexões críticas em torno de tais práticas e de novos pressupostos teóricos e metodológicos relacionados ao ensino e à docência.

Partindo do pressuposto acerca da qualidade do ensino da Educação Pública, surge a importância da formação continuada dos professores, pois vemos diariamente através dos noticiários que a educação Básica na Rede Pública em quase todo o Brasil apresenta graves dificuldades (sociais, econômicas etc.), que comprometem o processo de ensino-aprendizagem. Dentre elas, podem-se destacar professores e alunos desmotivados, escolas sucateadas e a inexistência de suporte por parte do Governo. Diante disso, a formação continuada pode também vir a ser um meio para que o professor da Educação Básica não fique absolutamente preso ou exclusivamente dependente do livro didático, fato que é amplamente reconhecido nas práticas de ensino em diferentes áreas do conhecimento. Sabendo, ainda, que:

Além de consagrado em nossa cultura escolar, o livro didático tem assumido a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula do Ensino Básico, Impulsionados por situações adversas, grande parte dos professores brasileiros o transformaram no principal ou, até mesmo, o único instrumento auxiliar os trabalhos nas salas de aula (IN FERREIRA, 2003, apud SILVA, 2012, p. 806).

A partir disso, é importante destacar que o uso do livro didático é indispensável, contudo, deve ser associado a outras modalidades de recursos e atividades didáticas a fim de que as aulas não se tornem repetitivas e conseqüentemente cansativas e desgastantes, tanto para o professor quanto para o aluno. A partir das reflexões teóricas de José William Vesentini, entende-se que “o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte única de referência e contrapartida dos erros das experiências de vida” (VESENTINI, 2007, p. 166). Ainda, segundo o autor, muitos professores veem o uso do livro didático como uma “ditadura”, quando é necessário evidenciá-lo como suporte para a prática docente, que precisa ser aliado a outras estratégias de ensino. Embora entendamos que:

Se hoje a qualidade dos livros didáticos é criticada, dentro e fora do circuito acadêmico, a utilização deste instrumento nas salas de aula parece não sofrer questionamentos incisivos. Incorporado ao sistema educacional brasileiro, segundo o próprio Ministério da Educação (MEC) sua utilização tem uma boa aceitação dos mais diversos agentes (SILVA, 2012, p. 805).

Para além do uso do livro didático, ao analisar as questões que envolvem a formação continuada, infere-se que esse processo oferece uma oportunidade de evolução profissional para os docentes e, conseqüentemente, corrobora com a melhoria institucional da escola e do seu meio. Diante de tal processo, um dos principais objetivos/desafios é ultrapassar os limites das teorias, pois é através da conexão do dia a dia entre mestres e alunos e na lida com indivíduos que dispõem de diferentes percepções e conhecimentos da realidade e do mundo que o professor tem a oportunidade de aferir seus conhecimentos.

Sendo assim, cabe ao docente estabelecer um contato com o viés teórico e a prático, verificando a aplicabilidade das teorias, analisando o material mais criticamente e interferindo nas propostas a fim de completá-las, já que “os objetivos de ensino não estão prontos e acabados, mas são (re)construídos pelos professores e alunos nas interações verbais em sala de aula” (BUNZEN, 2009, p. 140). Sobretudo, quando parte-se do princípio de que se deve “considerar a escola como um espaço de construção, desconstrução e reconstrução” (GARCIA, 2015, p. 17).

Pode-se afirmar, desse modo, que a formação continuada e/ou permanente possibilita um equilíbrio entre as teorias acadêmicas e as práticas diárias. A educação pautada apenas na reprodução de conhecimentos, na simples transmissão dos conteúdos de livros didáticos, sem criar oportunidades para que seus alunos possam ter condições de fazer uma análise crítica e reflexiva acerca dos temas abordados, não encontra ecos que possam reproduzir ideias e dar subsídio para o aprofundamento e vivências individuais.

Em razão das ideias expostas, nota-se que é importante que os docentes estejam sempre em busca de novos conhecimentos, para além dos adquiridos na graduação, pois como exposto no decorrer do nosso trabalho, o sistema espera que haja um ensino diferenciado, algo que chame a atenção dos alunos com práticas pedagógicas inovadoras, pois

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja bem-sucedido, o professor precisa assumir o papel de mediador, fazendo que a relação professor-aluno se construa como verdadeira colaboração entre os alunos e o grupo de sala de aula, caracterizada pela autenticidade, pela segurança e pelo respeito no desenvolvimento das atividades (GHEDIN, 2009, p.97).

Nesse caso, espera-se que tais conhecimentos possam ser alcançados também nos cursos de formação continuada, com o objetivo de serem aplicados em sala de aula. Dentre os diversos aspectos necessários a uma prática de ensino dinâmica, faz-se necessária a realização de outras ações, voltadas para professores, buscando aprimoramento, discussões e estratégias no contexto de ensino.

2.3 Os PCN e a formação do professor de Língua Portuguesa: a importância da formação continuada na carreira do docente

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam orientações didáticas e pedagógicas que defendem uma prática de ensino na qual o professor, independente do conteúdo que leciona, deve ser um mediador do processo ensino-aprendizagem na construção do conhecimento. Assim, ao estabelecer essa proposta metodológica, os PCN propõem uma ruptura com o ensino tradicional, no qual o docente dispunha do monopólio do saber, sendo o centro do processo, enquanto o aluno era mero receptor dos conhecimentos transmitidos por ele. Além disso, destacam que

A língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita o homem significar o mundo e a realidade. Assim aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com meio social que entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (PCN, 1997, p. 23).

Assim, o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica diz respeito ao uso de recursos didáticos para a facilitação da produção e aquisição de conhecimentos. Nesse contexto, os PCN apontam a utilização de diferentes gêneros textuais com suas diversas linguagens: quadrinhos, charges, tirinhas, cinema, música, cordel, jornais, bem como as novas ferramentas voltadas para a comunicação, a exemplo das redes sociais, como *Facebook* e *WhatsApp*. A utilização desses gêneros e suportes permite o desenvolvimento de aulas e de práticas de ensino mais dinâmicas, despertando maior atenção e interesse do aluno, fatores indispensáveis para a aquisição do conhecimento.

É importante salientar, assim, que todos os professores, sobretudo os de Língua Portuguesa não devem limitar-se apenas à formação inicial do Curso de Licenciatura em Letras, mas adequar-se aos desafios do ensino de LP na Educação Básica, tendo em vista as constantes transformações socioculturais. Dentre outros aspectos necessários a uma prática de ensino dinâmica, faz-se necessária a realização de cursos de formação continuada direcionados para professores de Língua Portuguesa, buscando aprofundamento das discussões e estratégias em determinados contextos do ensino da disciplina, conduzindo os professores/alunos a uma problematização e uma releitura dos processos didáticos. Refletindo sobre esses pressupostos, Paulo Freire afirma:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta, problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir dele novo pronunciar (FREIRE, 1987, p. 42).

Nesse sentido, cumpre destacar que as ações e as atividades pedagógicas realizadas durante a formação continuada para professores de português são importantes por possibilitarem também um contínuo processo de discussão, de atualização e do aprofundamento do conhecimento na área de linguagens. Esse processo, por sua vez, contribui para um saber diferenciado e qualificado e, de uma forma geral, com uma prática docente com mais qualidade, e que está interligada diretamente com o sujeito, nesse caso o professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. Nota-se que existe uma preocupação em torno do desenvolvimento letrado do docente, principalmente após a finalização do Curso, posto que a referida atividade ultrapassa os limites do saber/aprender.

2.3.1 A relação binária entre a teoria e prática: relações fundamentais na vivência em sala de aula

A relação entre teoria e prática sempre é objeto de investigação de diversos pesquisadores que têm analisado processos de didatização de gêneros textuais, a exemplo de Pereira (2010). Nesse contexto, é importante refletir sobre a aplicação das práticas metodológicas que norteiam o conhecimento de determinados professores. Por isso, antes da aplicação efetiva, há uma seleção na qual se buscam métodos e estratégias que possam aperfeiçoar a qualidade da prática docente. Nessa busca, o professor acaba encarregando-se de prever os mais variados problemas de ensino-aprendizagem que possam ocorrer na sala de aula, e tem a liberdade para escolher o método que utilizará desde que atenda às realidades de cada escola e da maioria dos alunos.

Como forma de contribuir e de orientar alunos do ensino fundamental II, a fim de que obtenham as necessárias competências e habilidades, no que concerne à didatização de gêneros textuais, uma boa sequência didática será uma ótima aliada, já que tem como função primordial fomentar a capacidade do aluno em desenvolver um gênero textual, seja oral ou escrito.

Por vezes, alguns docentes atribuem somente ao aluno a responsabilidade de compreender os enunciados das atividades realizadas, quando, usualmente, eles mesmos

produzem questões tão confusas que os discente não conseguem interpretá-las. O que se espera, pois, é que haja compreensão naquilo que se lê, tendo em vista que num processo de ensino-aprendizagem é letrado aquele que consegue ler e compreender, e não somente decodificar o que está escrito, já que por trás de cada texto está o sistema de linguagem (BAKHTIN, 2003).

Essa problemática é encontrada com frequência a partir da reflexão em torno das atividades dos livros didáticos, em que se apresentam enunciados descontextualizados e/ou ambíguos, levando o aluno a não ter exatidão na resposta ou a questionar se a sua interpretação (diferente da resposta do livro ou do pensamento do professor) não seria algo equivocado. É importante problematizar que pensar diferente não é equívoco, no entanto, uma má elaboração enunciativa leva a uma interpretação errônea sobre determinado assunto. É essencial, portanto, que o educador, na condição de leitor das atividades por ele produzidas, observe a sua construção, refletindo que precisam estar condizentes com a realidade do aluno, sobretudo no que concerne ao vocabulário.

Dessa forma, “a construção do educador pesquisador, em cada profissional da educação, é um processo contínuo de formação e exige intervenções de formação continuada” (WITTNANN apud MOREIRA, 2002, p. 15). Nesse sentido, a aprendizagem se dá a partir da cooperação do professor, ao passo que estimula o seu alunado a responder oralmente às questões postas até que se chegue a uma resposta apropriada dentro do contexto; porém, durante a realização de atividades fora da sala de aula, sem a presença do docente, é importante que ele observe a realidade de cada turma no que concerne à leitura, a fim de melhor planejar a produção das atividades e de seus respectivos enunciados.

Diante disso, entende-se a importância da reflexão do trabalho em sala de aula a partir do planejamento e da própria sequência didática. Assim, no próximo subtópico postular-se-á reflexões mais específicas em torno da SD e sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem.

2.4 Sequência didática como ferramenta para a construção de atividades

Para a elaboração da sequência didática, o professor precisa estar ciente de qual gênero irá trabalhar antes de expor na sala de aula, pois essa escolha ajudará o educando na aproximação com o objeto de estudo, possibilitando a elaboração de módulos que promovam o desenvolvimento de linguagem, leitura e escrita.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97-98) dizem que a sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, com finalidade de “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”. Essa seleção de atividades é elaborada da seguinte maneira: apresentação da situação; produção inicial; módulos de atividades e produção final. Os módulos são compostos por conjuntos de atividades, cuja finalidade é desenvolver no sujeito habilidades em torno do gênero selecionado pelo docente.

Em conformidade com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática tem como propósito

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Partindo desse pressuposto, para ajudar o educando a se tornar um sujeito crítico e reflexivo acerca de um determinado gênero, a SD torna-se um método eficiente para internalizar esses processos na prática.

Por isso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam que, uma sequência didática tem por objetivo ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. É certo que a sequência didática requer do educador uma agilidade para que possa adequar o gênero selecionado de acordo com os conhecimentos e competências de cada discente, com o intuito de formar um leitor questionador, como também examinar o contexto social no qual ele está inserido.

Conseqüentemente, pode-se reiterar que a construção de uma SD é um instrumento pedagógico de grande importância para o professor sistematizar e planejar de maneira eficiente suas atividades e para que o aluno compreenda que o trabalho vai além desse processo avaliativo, necessário para o crescimento do sujeito crítico/reflexivo indispensável para a vida. As etapas sugeridas pela SD podem ser alternadas, de acordo como o professor julgar que seja mais eficaz, o importante é contemplar todas elas. Este é um aspecto fundamental para dialogar com os alunos e para a avaliação.

Todavia, antes do docente fazer a sua real aplicação, há critérios a serem estabelecidos, tais como: as estratégias e métodos que cada professor busca para aperfeiçoar a qualidade de sua prática docente. Como dito anteriormente, cada professor tem a liberdade para buscar mecanismos que melhor se adequem às necessidades da aula. Pois, “é no transcorrer

das aulas que o planejamento realmente se efetiva, haja vista a realidade que se evidencia a partir dos questionamentos, das dúvidas, do (des)conhecimento dos alunos” (BARROS, 2014, p. 22).

Partindo desse pressuposto, entende-se que para o real sucesso da aplicação da sequência didática, é necessário ao docente uma flexibilidade para adequar tempo à elaboração de atividades extras, como também aperfeiçoá-las quando for preciso. Assim, o educador tem que mediar os conhecimentos para aprimorar sua eficiência na prática docente, já que, como tal, lida com a ciência. Portanto, é indispensável que se mantenha atualizado, uma vez que o conhecimento também se transforma (BARROS, 2014). Sobretudo, quando temos consciência de que o conhecimento não é estático, mas, sim, dinâmico.

3 METODOLOGIA: SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS

A metodologia aplicada para a análise dos dados é de natureza qualitativa, empregada em pesquisa de campo, em que os dados e as informações coletadas se revestem de um caráter subjetivo, não exigindo, desse modo, um tratamento estatístico.

Os dados e as informações coletadas para a realização deste trabalho constituem-se em uma pesquisa documental de campo, com fontes de dados que permitem diferentes informações e análise, conforme a perspectiva do pesquisador, fato que confere a esta pesquisa, como foi citado, uma abordagem qualitativa. Tendo em vista que o procedimento adotado na obtenção dos dados se aplica a uma pesquisa do tipo documental, é importante destacar o significado do documento:

No entanto, o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimento que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (SILVA, 2009, p. 5).

Todos os dados e documentos coletados para a realização deste trabalho firmaram-se na participação no *Curso de Formação Continuada em Gêneros Textuais*, na averiguação documental de um banco de atividades enviadas, por e-mail, pelas alunas do curso, para a professora coordenadora, assim como o relatório final apresentado, também pela coordenadora e o artigo de Alves e Meira (2018), pois no curso em si não se teve acesso a

todas as atividades elaboradas pelas alunas. O referido curso de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental foi realizado pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, no período de julho a dezembro de 2016, na cidade de Campina Grande.

De início, cumpre destacar a importância e a valorização dessa modalidade de curso e a temática abordada na área de Língua Portuguesa voltada para professores que atuam no Ensino Básico. Objeto de reflexão e de orientação nos PCN, a formação continuada em gêneros é ofertada por diferente IES (Instituição de Ensino superior) de todo o Brasil. Todas enfatizam a necessidade do processo de apropriação das novas teorias e métodos por parte dos professores do Ensino Básico. Este processo pode ser possibilitado por cursos de Formação Continuada, oferecendo ao professor a viabilidade para mudança na prática do ensino e linguagem tradicional.

O curso de *Didatização de Gêneros Textuais no Ensino Fundamental* teve por objetivo a Formação Continuada de professores de Língua Portuguesa e Pedagogia, vindos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Campina Grande e de cidades circunvizinhas. O curso contou também com a participação de graduandos, que tiveram a oportunidade de serem monitores desses docentes. Eles tiveram a chance de conhecer melhor a realidade que cada professor enfrenta dentro de uma sala de aula e suas legítimas dificuldades. O curso foi ministrado no Museu Vivo de Ciência e Tecnologia, sendo o corpo docente formado por professores da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

Inicialmente, o curso abordou uma reflexão do ensino-aprendizagem no contexto atual. Desse modo, as atividades desenvolvidas durante o curso possibilitaram uma perspectiva linear entre a teoria e a prática do docente em sala de aula. As orientadoras apresentaram questionamentos e aspectos relacionados a vários eixos temáticos, entre os quais figuravam: Gêneros Textuais, Sequência Didática, Leitura e Escrita.

Através dos eixos temáticos citados anteriormente, as orientadoras do curso mostraram os desafios que os professores enfrentam durante a trajetória profissional. É importante ressaltar também a gratidão externada pelos profissionais da educação em estar em sala de aula quando ocorre a percepção de que os alunos estão aprendendo e evoluindo em sua jornada rumo ao conhecimento. Nesse sentido, o desafio reside não apenas em ensinar, mas, igualmente, em alinhar prática vivenciada no dia a dia na escola e a teoria adquirida na formação continuada.

A primeira etapa do curso foi uma reflexão de como o conteúdo vem sendo transmitido pelos professores aos seus alunos e quais efeitos eles vem causando. No decorrer do curso, foi mostrada ainda a importância do conhecimento prévio, esse saber que, de forma

eficiente e didática, leva em conta o contexto social em que está inserida a escola e seus alunos. A premissa transmitida era a de que quanto mais o professor conhece a realidade de seus alunos, melhor ele poderá adequar suas aulas para que tenha um resultado satisfatório.

Durante o período da execução do Curso de Formação, os professores sentiram a necessidade de formular e reformular cada etapa da sequência didática visando sempre o ensino-aprendizagem e fazendo um paralelo com o cenário educacional. Com um tema já estabelecido: “Direitos Humanos”, cada docente escolhia o gênero textual com o qual gostaria de trabalhar, sempre enfatizando que para se trabalhar com o gênero é necessário reconhecer que ele depende mais do contexto e da cultura, do que da sua forma em si. Isso significa dizer que os gêneros são construídos na sociedade e são moldados com o tempo.

É importante destacar que a segunda atividade analisada nesse trabalho da professora “A”, como será visto no tópico de análise, foi retirada da revista SOLETRAS, a qual foi publicada num artigo intitulado *A sequência didática no contexto do Ensino Fundamental: relações entre a concepção docente e o planejamento de atividades*.

4 ELABORAÇÃO DA ATIVIDADE INICIAL E FINAL DA PROFESSORA “A”: UMA ANÁLISE ACERCA DA PROPOSTA DA SD

No que se refere à abordagem da SD dentro do Curso de formação continuada (segue em anexo o quadro mostrando o estudo da (SD), esta foi apresentada como um elemento desafiador, porém fomentador para o ensino aprendizagem. As professoras ministrantes do curso, de início, explicara, através de exemplos no Datashow e através de atividades impressas, como elaborar atividades e trabalhar com os alunos através da sequência didática, ao mesmo tempo foram explicitando a sua importância dentro da sala de aula.

Contudo, algumas professoras relataram certa dificuldade na elaboração e execução da SD e, conseqüentemente, não paravam para refletir sobre as atividades preparadas: se geravam atenção, interesse e reflexão aos alunos. Em vista disso, evidencia-se que o ensino pautado por essas professoras era o de método tradicional ensino⁴, leitura do livro, questões

⁴ A abordagem tradicional do ensino parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações, das mais simples as mais complexas. Nessa perspectiva É preciso decompor a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar o patrimônio de conhecimento a ser transmitido ao aluno que, por sua vez, deve armazenar tão somente os resultados do processo. Desse modo, na escola tradicional o conhecimento humano possui um caráter cumulativo, que deve ser adquirido pelo indivíduo pela transmissão dos conhecimentos a ser realizada na instituição escolar (Mizukami, 1986). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>. Acessado em 26/11/2018.

que não levavam o aluno a refletir, sem questionamentos acerca da atividade, o porquê deles terem respondido/escrito de tal forma, ou seja, um ensino metódico e habitual, o mesmo de sempre.

Por esse motivo, a importância de se elaborar atividades através da SD, pois ela requer do docente de Língua Portuguesa habilidade e flexibilidade para que possa inserir o gênero e as atividades na realidade social do seu aluno, ou seja, tenta adequar ao máximo cada contexto dentro do tema, pois é evidente que em uma sala de aula existem diferentes perfis e diferentes realidades, posto que cada aluno carrega dentro de si diferentes percepções.

A seguir, tem-se a primeira proposta de atividade da Professora “A” para a turma, no início do curso de formação, enviada por e-mail à professora formadora:

Figura 01: Atividade inicial

Costumo trabalhar os princípios da Declaração dos Direitos da Criança. Um exemplo de atividade focado no 8º princípio (A criança figurará, em quaisquer circunstância entre os primeiros a receber proteção e socorro) seria:

Escrita: *Produza um princípio/direito que oriente as ações dos professores na nossa escola com relação as atividades que você faz em sala de aula.*

Leitura: A leitura do princípio e a compreensão do mesmo:

Leia o 8º princípio da declaração dos direitos da criança e ilustre:

Análise linguística:

Trabalharia o **significado** das palavras **proteção e socorro; ampliação do vocabulário** com o estudo da palavra circunstância e com relação a expressão "os primeiros" analisar quem seriam "os outros".

Att,

Professora “A”.

Fonte: Coordenadora do curso de Formação Continuada

Elaborar atividades às vezes é um processo árduo, pois é atribuída ao professor toda uma carga de responsabilidade e conhecimento sobre o tema ou gênero escolhido. Segundo Barros (2014), caso o docente não tenha esse conhecimento prévio sobre o gênero que se propõe a trabalhar, dificilmente ele conseguirá transpor para sua turma. O exemplo acima faz referência à primeira atividade feita pela professora “A” do curso de formação, preparada para as turmas do 6º ano do ensino fundamental II. Percebe-se uma dificuldade para identificar sua

familiaridade com o gênero solicitado, nota-se também que a professora “A” não obteve êxito na proposta sugerida no início do curso. Dessa forma, a atividade elaborada não traz atrativos para construção do saber do discente em sala de aula.

Ainda acerca da primeira atividade, conforme o quadro 01 é sabido que cabe ao professor administrar suas aulas da forma que ele considere ser a mais produtiva, conforme as normas estabelecidas. Porém, não pode apenas atribuir responsabilidades para o aluno, em compreender e interpretar enunciados muitas vezes desconexos, sem relação com os temas expostos e de difícil entendimento. Nota-se que nessa atividade falta estrutura organizacional para o aprendizado do aluno, o texto não tem conexão, não dá para saber para qual nível ela foi elaborada, nem que o tema proposto foi executado. Observa-se uma escrita mal elaborada, como se a professora “A”, não tivesse sapiência, acerca da proposta feita no curso de formação, já que parte-se do princípio de que o professor, como ser humano, é passível de erro.

Após discussão sobre a primeira atividade e ao longo de todo o curso, as professoras ministrantes levaram a professora “A” a melhorar sua atividade, como será visto abaixo, visto que a primeira não obteve êxito e nem contemplou as expectativas esperadas.

Figura 02: Atividade final

EscolaMunicipal: _____
 CampinaGrande, ___/___/___
 Sou: _____
 Professora: _____ -1º ano – tarde

Cascão está em perigo e deve ser socorrido rapidamente, pois é uma criança. A partir do que você observa na tirinha, responda:



- 1- Você conhece os personagens que aparecem na tirinha? _____
- 2- Quem são os autores das tirinhas? _____
- 3- Você já viu esse tipo de texto em algum lugar: _____ Onde? _____
- 4- Pra que servem os balões nas tirinhas acima? _____

- 5- O que a palavra CABRUM representa no texto? _____
- 6- Por que na palavra **SOCORRO** do primeiro quadrinho, as letras aparecem diferentes da palavra **obrigado** no terceiro quadro (1ª tira) _____
- 7- Descreva a situações de perigo em que Cascão se envolveu:

- 8-Do quê Cascão tem medo? _____
- 9- Na tirinha de nº 1 Cascão pedia Socorro nos dois primeiros quadrinhos. O motivo é o mesmo?

- 10-Que fenômeno climático acontece na tirinha? _____
- 11-O que aconteceu no último quadrinho? _____
- 11-A ajuda de Cebolinha no terceiro quadrinho deixou Cascão agradecido por quê? _____
- 12- Se você fosse contar essa história a alguém, como você faria?

Fonte: SOLETRAS – REVISTAS

Aqui podemos observar que a professora “A” atendeu adequadamente ao objetivo estrutural de uma atividade, tais como: a contextualização do assunto, apresentação da situação através do gênero exposto (tirinha), foram abordados os pontos gramaticais, ortográficos, visando a capacidade linguística do educando. Dito isto, a professora “A” seguiu todas as etapas e procedimentos para a construção do seu módulo. As professoras cursistas tiveram a oportunidade de aliar teoria e prática e, assim, contemplar todos os requisitos necessários para execução que julgue satisfatória a SD durante todo o curso de formação. O processo que o professor percorre não é fácil, porém é bastante enaltecido quando se chega ao objetivo desejado.

Sendo assim, ao observar a primeira atividade da professora “A”, percebe-se que a mesma não utiliza a proposta de sequência didática, não deixa clara a argumentação para a produção do texto pelos alunos, não organiza o enunciado da questão e nem mesmo se preocupa com a estilística da atividade. Enquanto que, num segundo momento, ao fim da formação, constata-se sua preocupação com todos os aspectos supracitados, antes não levados em consideração.

Ainda em relação à atividade 02, a partir da análise dos dados presentes na tirinha da turma da Mônica, considerando alguns elementos utilizados como linguagens, perfil dos personagens e objetos, é possível identificar algumas categorias de análises em língua

Portuguesa, possibilitando um estudo dessas categorias em sequências didáticas que poderiam culminar em uma produção textual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista de todos os aspectos que foram discutidos neste trabalho, acerca da Formação Continuada e de sua importância como aprimoramento para professores de Língua Portuguesa da educação básica, faz-se necessário que as Instituições de Ensino Superior, em particular, as Instituições Públicas, ofereçam continuamente esta modalidade de curso. Dito isto, ressalta-se a importância da formação continuada na vivência do cotidiano⁵ do docente.

Analisando as contribuições teóricas de todos os autores apresentados neste estudo, os quais discorrem sobre os processos didáticos que devem ser utilizados em sala de aula para a melhoria do ensino aprendizagem, corrobora-se que a sequência didática se constitui em um recurso metodológico dinâmico e eficaz para o aprimoramento do ensino na educação básica. A sequência didática, como já foi visto, viabiliza a seleção de conteúdos, atividades e metodologias de acordo com as séries/anos a serem trabalhados no ensino básico. Trata-se, dessa forma, de um processo indispensável para ser utilizado pelos professores que lecionam Língua Portuguesa no ensino fundamental.

Por isso, como já foi apresentada anteriormente, a formação do professor, para o ensino básico, não se encerra com a obtenção do título da graduação no curso de licenciatura. Assim, a partir da experiência vivenciada dentro do curso de formação, justifica-se a importância deste artigo, para mostrar a necessidade de refletir sobre a importância do docente continuar buscando formação profissional durante todo seu percurso como educador e não estancar nos conhecimentos adquiridos durante a graduação. Dessa maneira, o trabalho com as práticas educacionais em sala de aula tem como finalidade promover o desenvolvimento das habilidades através da sequência didática, em um processo entre a prática docente e o ensino-aprendizagem.

Além disso, acredita-se que o curso de formação continuada, intitulado *Didatização de Gêneros Textuais no Ensino Fundamental*, obteve pontos bastante benéficos para a formação

⁵ Cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente”. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior”. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada [...] O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível...” (CERTEAU, 1996, p. 31).

do professor cursista, pois, permitiu que os docentes refletissem criticamente sobre suas atividades elaboradas e, assim, tivessem a chance de reelaborá-las. Desse modo, os educadores que participaram do curso supracitado, usufruíram de um aparato teórico-metodológico. Ademais, o estudo não ficou apenas na base teórica, e sim, entre a prática e a teoria, pois são vertentes que devem andar juntas para um resultado de excelência.

THE CONTINUING EDUCATION FOR BASIC EDUCATION'S TEACHERS: PLANING ACTIVITIES THROUGH FOLLOWING TEACHING

ABSTRACT

Continuing education can be comprehended as an perennial process of enhancement and deepening of theoretical or practical knowledges, by reading and reviews about the act teacher, allowing improvement of teaching/learning in especifics levels of lerning. In the view of these issues, the following article has by general objective an analysis of the activites preparation's process in FT (following teaching), realized by the course's active teacher, and discuss FT as a tool of Portuguese Language teaching-learning's betterment. In order to this work's achievement, it will be used the qualitative approach staring from a documental research, which the data was obtained in the course of continuing education for middle school teachers. This research is fundamented in Araújo (2014), Barros (2001), Dolz Noverraz Shneuwly (2004), Ghedin (2009), Lopes (2005), Oliveira (2010), National Curricular Parameters (1998), Pimenta e Lima (2004), among others, through that what will be identified as the continuing education for basic education teachers depends on the activities planning, on the knowledge about what and how do following teaching, but also on the "will to change"s desire and acceptance.

Keywords: Didatization. Continuing Education. Following Teaching.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, Denise Lino de. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modo de fazer**. Olinda: Livro Rápido, 2014.
- BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; REGISTRO; Segati Eliane Rios (Org.) **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2014.
- BUZEN, Clécio. Da Era da composição à Era dos gêneros: o ensino de produção no ensino médio. In: BUZEN, Clécio; MENONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p.102-122, jan. 2005.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernad. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, SP: Associados, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GARCIA, Regina Leite. **A Formação da Professora Alfabetizadora**. Reflexões sobre a prática. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. ed. 2. São Paulo: Cortez, 2009.
- GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- LEURQUIN, Eulália; COUTINHO, Maria Antónia; MIRANDA, Florencia (Org.). **Formação Docente: textos, teorias e práticas**. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PAIVA, Vera Lúcia de Menezes de Oliveira. **Reflexões Sobre ética e pesquisa**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/03.pdf>. Acesso em: 11 de setembro de 2018.

PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **A didatização de gêneros no contexto de formação continuada em EAD**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZATTI, Mary Elisabeth. **Linguística Aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: UFSC, 2011.

SILVA, Maria Lúcia da. A Linguística e a Sociolinguística numa perspectiva brasileira. **Revista Filosofia Capital**. Vol.4, n.8, Brasília, 2009, p. 23-39.

SILVA, Jackson Ronie Sá. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história e ciências sociais**. Rio Grande do Sul, v. 1, n. 1, p. 1-15. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>. Acesso em 13 de outubro de 2018.

VESENTINI, José William. A questão do livro didático no ensino da Geografia. In: CARLOS, Ana Fani (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. Ana Fani Alessandri Carlos. (Org.). 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

ANEXO – SEQUÊNCIA DIDÁTICA FINALIZADA DA PROFESSORA “A”

ORGANIZAÇÃO DA SD	AÇÕES DESCRITAS PELA PROFESSORA
ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	Aplicação de atividades diagnósticas sobre o gênero textual a ser trabalhado; análise dessas atividades para construção do plano de ensino sobre o gênero.
Módulo 1 Trabalho com a leitura e com aspectos do gênero estudado.	Leitura coletiva de tirinhas junto aos alunos. Pesquisa para trazerem exemplares de tirinhas; produção de cartaz com as tiras trazidas e outras ampliadas para destaque dos elementos gráficos do gênero.
Módulo 2 Trabalho com a leitura e com aspectos do gênero estudado.	Observação coletiva dos suportes que fixam as tirinhas; exercícios em folhas digitadas/xerocadas sobre o gênero. Distribuição de tirinhas para lerem em casa e nas horas vagas (caixa que ficará disponível na sala de aula para leitura deleite); Ordenação de quadros para compor a tira; textualização de tirinhas (oral e escrita).
Módulo 3 Trabalho com os elementos linguísticos e gráficos que compõem o gênero tirinha.	Audição ou imitação de sons que são representados pelas onomatopeias; aula expositiva com tipos de balões; Construção do jogo de onomatopeias.
Módulo 4 Atividades de produção textual (orais e escritas)	Atividades com o texto não verbal e os balões para as crianças construírem diálogos coerentes com as imagens; Retextualizações coletivas (orais) e depois individuais (escritas) de tirinhas.
Módulo 5 Trabalhando a temática e os personagens das tirinhas estudadas(considerando que uma boa	Exibição de vídeo da turma da Mônica pra reconhecimento das características dos personagens.

parte das tirinhas é da turma da Mônica)	
Produção Final	Composição de um “gibi” de tirinhas com as produções da turma para presentear-los individualmente no final da sequência/ano (se conseguirmos reescrever).

ENCONTRO IX	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	METODOLOGIA
15/09/2016	Problematizar acerca da diferença entre suporte e gênero textual.	1) Discutir os resultados da análise da sequência didática “Regras de jogo”; 2) Analisar a sequência didática sobre o gênero reportagem; 3) Diferenciar suporte e gênero textual	Noções de Suporte e Gêneros textuais.	Análise das duas provas. Primeira etapa: Discussão da Sequência didática “Regras de jogo”. Segunda etapa: Análise da Sequência didática sobre reportagem. Terceira etapa (das 19h30min às 19h45min): Discussão da análise da Sequência didática sobre reportagem. Quarta etapa: atividade com questões específicas sobre a Sequência Didática sobre o gênero reportagem. Quinta etapa: Apresentação das noções de suporte e gênero textual. Sexta etapa: Rever as respostas acerca das análises da Sequência didática sobre reportagem. Atividade para casa: Solicitar que os cursistas façam uma atividade diagnóstica de leitura em casa para ser encaminhada para o e-mail

Fonte: relatório final do curso de extensão. Tabela 1 – MÓDULO I - Encontro IX: 15/09/2016