



**MESTRADO PROFISIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

2020

**ALFABETIZAÇÃO EM FOCO: DIALOGANDO COM A SEQUÊNCIA
DIDÁTICA DE GÊNEROS TEXTUAIS**

**ELIZABETH CARVALHO
PIRES**

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS MESTRADO
PROFISSIONAL PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

ELIZABETH CARVALHO PIRES

PRODUTO ELABORADO A PARTIR DA PESQUISA

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS TEXTUAIS: O
ENFOQUE NA PRÁTICA REFLEXIVA DOCENTE EM
SALAS DE ALFABETIZAÇÃO**

**ALFABETIZAÇÃO EM FOCO: DIALOGANDO COM A
SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS TEXTUAIS**

SANTOS

2020

1 INTRODUÇÃO

A reflexão sobre as nossas experiências acalma as inseguranças.

Nos fortalece diante delas.

Renata Violante

Muito se tem falado sobre a formação continuada em serviço ou em processo, principalmente ao que tange evidenciar os professores e seus saberes. As possíveis reflexões têm como *lócus* a prática educativa, trazendo questões que perpassam a profissão docente.

Todavia, sendo a escola o local que permite a interação entre diversos grupos e nessa dinâmica também está o professor - que anseia por compartilhar e se apropriar de saberes, são as relações que se estabelecem nesse ambiente que vão possibilitando a constituição do saber do sujeito, sobretudo o seu desenvolvimento social, pois a apropriação do conhecimento, socialmente construído pela humanidade, efetiva-se na interação entre membros representantes da cultura e no interior de práticas sociais. E, em nossa sociedade, essa apropriação se dá nas esferas do cotidiano e em instituições criadas para este fim, como a escola.

Dentro dessa perspectiva, a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, e está inserida no ambiente escolar, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, trazendo novos contextos, permitindo articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010).

Sacristán (1999) já destacava a relevância da formação continuada ao ressaltar que “o debate em torno do professorado é um dos polos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos” (SACRISTÁN, 1999, p. 64).

Dessa forma, promover espaços, dentro da escola, para o diálogo e a formação em serviço ou em processo, por meio da prática pedagógica reflexiva, que é aquela marcada pelo desejo de mudanças e pela busca e implementação de novos

valores que venham a dar uma nova direção à prática social, fazem com que o profissional se mantenha vivo, energizado, atuante no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade profissional e pessoal de cidadão.

Claro que, entende-se que tornar-se professor é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado (NÓVOA, 1999), pois afinal, “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 589).

Portanto, pensar e agir dessa maneira são ações necessárias a todo profissional da educação, uma vez que as ações promovidas em espaços de diálogo contribuem para a sua autorreflexão e auxiliam em sua prática pedagógica e, conseqüentemente, promovem subsídios para os problemas apresentados pela escola, bem como favorece o seu crescimento individual e profissional.

Diante desse contexto, acredita-se que a formação continuada realizada na escola seja uma das alternativas para a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, pois, além de contribuir com a reflexão e a possível modificação ou não da prática pedagógica, ela é feita a partir das necessidades e dos interesses dessa comunidade.

Sendo assim, atendendo aos interesses e aos problemas comuns a toda comunidade, poderá ser a formação continuada, no cotidiano da escola, um caminho mais seguro na transformação da realidade escolar.

2 OBJETIVOS

*Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais,
é só a fazer outras maiores perguntas.*

João Guimarães Rosa

2.1 OBJETIVO GERAL

Promover reflexões por meio do estudo da modalidade organizativa de sequência didática de gêneros textuais aos professores de 1º e 2º ano da educação básica - anos iniciais no trabalho com a produção textual escrita dos alunos.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para atingir o objetivo geral, propõe-se os seguintes objetivos específicos:

- Refletir sobre a prática pedagógica de leitura e de escrita, tendo como foco o estudo de gêneros textuais e sequências didáticas;
- Revisitar e aprofundar conceitos sobre gêneros textuais e sequências didáticas;
- Promover um espaço de reflexão sobre a prática de sala de aula, permitindo a (re)construção do fazer docente.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

*Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é
senão uma gota de água no mar.
Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.
Madre Teresa de Calcutá*

3.1 INDAGAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Muitos são os desafios na educação contemporânea para se conseguir alcançar as metas de um ensino com qualidade. E, o professor, como parte desse processo, necessita alçar caminhos para contribuir com esse ensino. Freire (1991) aponta que a formação permanente é uma conquista da maturidade, diz respeito à consciência do ser e, por isso a formação em serviço traz a reflexão permeando a prática docente e a prática da vida do professor, tornando-o vivo, energizado, atuante no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade profissional e pessoal de cidadão.

Ao citar a formação continuada, é necessário entender que ela vem de um processo de formação profissional que se dá em continuidade à formação inicial, quando o sujeito exerce uma profissão, e no caso aqui, quando o professor atua em sala de aula, estando inserido em um contexto profissional, e para realizar seu trabalho docente, é preciso que se aproprie constantemente dos avanços das ciências e das teorias pedagógicas, algo que a formação continuada procura suprir.

O próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC) já institui em seus documentos a importância de implementar mudanças nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores no país. Nessa direção, o referido documento, aponta que

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na

perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada se estenda às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe. (BRASIL, 1999, p. 70)

Conforme Lima (2000), compreender que essa formação deve estar “a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade” (LIMA, 2000, p.32), faz toda a diferença na busca pelo ensino de qualidade.

Assim, ao propor uma formação em serviço a qual enfatize uma prática pedagógica reflexiva pressupõe-se que haja uma relação teórico-prático, pois ambas se encontram indissociáveis e só por um processo de abstração é que podemos separá-las. Corroborando com isso, Christov (2007) afirma que:

[...] é importante sabermos que elas andam sempre juntas, mesmo que não tenhamos muita clareza sobre as teorias que estão influenciando nossa prática, pois, toda ação humana é marcada por uma intenção, consciente ou inconsciente. Desta forma, ressalta a autora, sempre podemos encontrar aspectos teóricos em nossas ações, ou seja, aspectos de vontade, de desejo, de imaginação e finalidades. (CHRISTOV *apud*. GUIMARÃES et. al. 2007, p. 32)

Nesse sentido, é necessário que nos processos de formação de professores, sejam apresentadas as condições mínimas para que se relacione teoria e prática, para que o profissional da educação possa compreender o conhecimento em suas múltiplas dimensões, sendo capaz de construir seu pensamento e sua ação voltados às necessidades de seu cotidiano, rompendo com o muro da escola.

E quando há a formação em serviço ela se torna um processo dinâmico, proporcionando um aperfeiçoamento constante, conduzindo a uma investigação da prática. Os saberes docentes se transformam e se ampliam a partir do momento que esse profissional busca compreender seus atos, investigando sua própria atuação em sala de aula (TOZETTO, 2010).

Dessa forma, se faz necessário pensar em uma formação para os professores que proporcione um ir e vir refletido sobre sua prática pedagógica, uma construção constante que auxilie sua busca por suprir as lacunas existentes no contexto escolar.

3.2 A REFLEXÃO CRÍTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

A formação de professores dentro de uma perspectiva que enfatize a reflexão da prática compreende o mesmo como um intelectual capaz de produzir conhecimentos e teorias a partir da reflexão sobre a sua prática. E, assim, o professor reflexivo será “[...] um investigador da sala de aula, que formula suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica [...]” (ALMEIDA, 2002, p. 28), fazendo com que a postura reflexiva desse profissional não centralize-se somente no “saber fazer”, mas que enfatize o “saber explicar”, ou seja, entender e explicar sua prática e as decisões tomadas sobre ela e perceber se essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem do seu aluno.

A partir dessa perspectiva, quando se propõe uma formação continuada que priorize a reflexão da prática, conquista-se um espaço privilegiado que permite a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar e que estão baseadas em aprendizados, planejamentos e reflexões.

Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o *feedback*, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novashabilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula. (HARGREAVES, 2002, p.114).

Nesse sentido, a reflexão proposta na formação continuada se torna um meio de articular antigos e novos conhecimentos nas práticas dos professores, embasadas na teoria, podendo gerar mudanças e transformações no fazer pedagógico dos profissionais.

Mediante a ruptura de tradições, inércia e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, é abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. Isso implica uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social. (IMBERNÓN, 2010, p. 15).

Entretanto, refletir sobre a prática e as relações que acontecem a partir desta, não ocorre de forma tão simples. Mesmo a reflexão sendo inerente ao ser humano, ganha um novo significado no campo profissional docente, pois esse profissional ao refletir sobre a sua prática e, possivelmente tentar modificá-la, constrói seu próprio conhecimento por meio da troca e do diálogo com o outro. Então, “[...] dentro deste enfoque o docente enfrenta necessariamente a tarefa de gerar novo conhecimento para interpretar e compreender a específica situação em que se move” (PÉREZ GÓMES, 1998, p. 373).

Assim, ao refletir o professor produz uma forma pessoal de entender a situação a qual foi exposto, interiorizando a teoria e o conhecimento vivenciado e transformando de fato a sua prática.

E quando há um espaço coletivo, no caso a escola, onde os professores podem trocar esses conhecimentos com seus pares, esse espaço se torna privilegiado para a produção de conhecimento, para a reflexão sobre a prática e para a compreensão do fazer pedagógico em sala de aula, não se constituindo em algo sem significado, como acontece quando são oferecidos cursos, palestras, etc.

Está claro que o acúmulo de informações advindas de cursos, seminários, encontros etc. não tem sido eficaz em levar o professor a refletir e, conseqüentemente, renovar a sua prática. Este esquema tradicional de formação do magistério encara o professor como alguém que tem pouco a dar, mas que, por outro lado, tem muito a aprender [...]. (KRAMER, 2002, p.29)

Portanto, é na escola que se tem o espaço favorável à formação docente, por favorecer a apropriação de saberes e propiciar a troca de conhecimento de acordo com as demandas as quais os professores estão inseridos. Sob essa perspectiva, Candau (1999), afirma que “o dia-a-dia na escola é um *lócus* de formação”, pois o cotidiano escolar favorece a compreensão da realidade de cada instituição (CANDAU, 1999, p. 144).

Dessa forma, sendo a escola o ambiente favorável à formação, ao propor a reflexão crítica sobre a prática, contribui-se diretamente com a proposta de formação de professores pesquisadores, uma vez que ao refletirem, buscam novos conhecimentos e embasamentos teóricos sobre o seu fazer pedagógico.

3.3 PROPOSTA FORMATIVA

Como proposta formativa para os professores pesquisados propõe-se um curso presencial a ser realizado na escola dos participantes, nos momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Esses momentos ocorrem duas vezes por semana, com quarenta e cinco minutos cada, o que favorece a proposta do ir e vir das atividades.

A princípio será oferecido um curso de vinte horas (presenciais e não presenciais) para abordar os módulos necessários para se atingir os objetivos propostos, mas que poderá, posteriormente, ser transformado em um curso permanente para ampliar os estudos sobre o tema.

O curso cria um espaço de aprendizagem coletiva sobre o uso da leitura e da escrita a partir da apresentação de uma sequência didática com o estudo de um gênero textual, sendo aprofundados alguns de seus aspectos composicionais e estruturais, incentivando assim, a reflexão sobre o tema como meio para discutir e apontar caminhos que possibilitem o desenvolvimento pleno da competência leitora dos alunos. Vale ressaltar que a opção pelo gênero textual escolhido pelos professores se deu a partir do levantamento feito no questionário solicitado aos mesmos, no momento da pesquisa, no qual apontaram os gêneros textuais que mais utilizam em suas salas de aula.

É necessário pontuar que, mesmo o professor apresentando um bom conhecimento dos conceitos referentes a sequência didática de gêneros textuais a serem revisitados, muitas vezes ele não consegue realizar sua transposição didática, pois uma coisa é conhecer a teoria e outra, muito diferente, é colocá-la em prática.

Santos (2005) aponta que ao apoiar-se em experiências do passado e do presente para promover a reflexão, o professor consegue relacioná-las com sua atuação em sala de aula. Assim, é necessário que os professores tenham contato com inúmeros conhecimentos escolares, entre eles as estratégias metodológicas de ensino e de aprendizagem, permitindo com isso a assimilação de saberes e estejam aptos a transpor esse conhecimento para sua prática.

Espera-se que, com essa proposta de formação, os docentes da escola “investigados” possam produzir, posteriormente em suas salas de aula, com base em

seus saberes e a partir de suas práticas, um modelo próprio de sequência didática de gênero textual.

Ao propor a reflexão sobre a prática, por meio do diálogo estabelecido nas atividades do curso, procura-se levar os docentes a apropriação e a compreensão sobre a identidade docente, ou seja, ao invés de reproduzir os modelos de formação continuada, baseados no paradigma do saber antes do fazer, estabelece-se um curso a partir da prática dos próprios professores participantes.

Assim, para a sistematização do trabalho com o gênero textual no curso, opta-se por adotar os procedimentos previstos pelo que tem sido chamado de sequência didática, por acreditar que esta propicia um trabalho efetivo para o estudo do gênero textual, e que esse desenvolvimento auxilia na reflexão das práticas docentes.

3.3.1 DADOS DO CURSO

Para entender o funcionamento do curso é importante elencar dados preliminares sobre ele. Portanto, se faz necessário saber qual é o seu objetivo, sua carga horária, o número de vagas, a duração, o público-alvo, a ementa e a justificativa que deixam claras quais são as metas que se pretende alcançar.

Essas informações estão descritas no quadro 12 e comentadas posteriormente.

Quadro 12 – Dados do curso

Nome do curso	Alfabetização em foco: dialogando com a sequência didática de gêneros textuais.	
Objetivo do curso	O curso compreende um eixo teórico, no qual são estudados temas relacionados ao gênero textual escolhido e a elaboração de sequências didáticas (SD), e um eixo prático, no qual o participante envolve-se em diversas atividades para que perceba as possibilidades de transposição didática de tais práticas para o trabalho com gêneros e SD na escola. Ao final, o participante é orientado a elaborar o seu texto, de acordo com o gênero escolhido para ser compartilhado com seus pares.	
Carga Horária	Presencial	15 horas.

	Não Presencial	05 horas.
Número de vagas	Inicialmente os 12 professores participantes da pesquisa.	
Duração do Curso	A carga horária prevista do curso ocorre com 1h30 por semana (duas vezes de 45 minutos), totalizando 20 horas.	
Público-alvo	Professores atuantes em salas de alfabetização (1º e 2º anos do Ensino Fundamental).	
Ementa	Planejamento participativo do curso e critérios de avaliação elaborados com os professores como etapas da SD. Gêneros textuais na escola. Estudo e reflexão sobre um gênero textual. A sequência didática como ferramenta para o estudo de gêneros textuais. Produção de texto de acordo com o gênero escolhido.	
Justificativa e relevância	Realizar um curso em torno do estudo de gêneros textuais e sequências didáticas (SD), voltado para professores da rede pública, com o objetivo de possibilitar que o participante compreenda as práticas de leitura e escrita como práticas culturais, presentes no nosso dia a dia. Além de proporcionar possibilidades de transposição didática de tais práticas para o trabalho com gêneros textuais e SD na escola.	

Fonte: Elaborado pela a autora.

O curso é voltado para os professores alfabetizadores que compõem a pesquisa, em torno de um gênero textual que possibilite aos participantes uma vivência dos passos de uma sequência didática (SD) para a apropriação desse gênero, levando-os a compreender, a partir dessa vivência, quais são os princípios do trabalho com gêneros e com SD.

É importante deixar claro que, até mesmo em função do tempo disponibilizado para o curso, o objetivo é o de garantir aos participantes que entendam os princípios de trabalho dessa abordagem e não necessariamente que já saiam do curso com todos os conceitos necessários para elaborar sequências didáticas completas e para diferentes gêneros, já que uma SD para ensinar um gênero é, geralmente, fruto de estudo e de tempo.

Portanto, abordar um eixo teórico e prático no curso facilita o entendimento da produção de uma SD a partir de um gênero textual. Logo, fica claro que o desenvolvimento desse curso proporciona uma experiência real de aprendizagem e/ou de aprimoramento da capacidade de escrever um gênero textual, usando a sequência didática como modalidade organizativa.

4 PROCEDIMENTOS ACERCA DA FORMAÇÃO

A escola cada vez mais está inserida em um contexto multicultural e diversificado, não cabendo mais a utilização de metodologias tradicionais, tanto ao que diz respeito a práticas oferecidas aos alunos como aos cursos de formação de professores.

Dessa forma, propõe-se um curso de formação que privilegie o trabalho cooperativo, respeitando a partilha de responsabilidades, as possibilidades de intervenção e ao estabelecimento de relações positivas entre todos os participantes do curso (professores pesquisados e pesquisadora).

Na opinião de variados autores, a aprendizagem cooperativa constitui-se como uma metodologia capaz de permitir ultrapassar as limitações da metodologia tradicional a nível da coesão dos grupos e da partilha intra e intergrupos, tão necessária a uma aprendizagem de qualidade. Na cooperação salientam-se os ideais de solidariedade, de conjugação de esforços, de responsabilidade individual e de interdependência positiva: os objetivos são alcançados se e só se todos os atingirem (LOPES; SILVA, 2009, p. 10).

A partir do momento em que haja cooperação entre os pares enfatiza-se as dimensões da aprendizagem (saber, saber fazer e saber ser), permitindo uma reflexão em conjunto, onde todos interagem, trocam informações e avaliam suas ações, implicando na “troca entre pares, na interação entre iguais e no intercâmbio de papéis” (LOPES; SILVA, 2009, p. 4).

Portanto, o curso tem como proposta atividades cooperativas que promovam a reflexão dos professores acerca dos procedimentos referentes a elaboração de sequências didáticas de gêneros textuais, por meio da criação de diferentes módulos, descritos a seguir, enfocando as etapas de uma sequência didática de gênero. Para tanto, serão abordadas atividades possíveis de serem utilizadas e adaptadas para as salas de alfabetização dos professores participantes, privilegiando o gênero selecionado. Paralelamente, em cada módulo, serão trabalhados os “apontamentos norteadores”, que consistem no registro individual e coletivo das reflexões acerca do estudo sobre sequências didáticas de gêneros textuais. Lembrando que cada módulo será desenvolvido em uma semana, portanto englobará dois HTPC (45 minutos cada).

4.1 MÓDULO I: QUEM SOMOS NÓS?

Objetivo

- Conhecer o perfil dos participantes;
- Apresentar a proposta de formação em processo;
- Refletir, por meio de questões, premissas relacionadas ao tema desenvolvido.

Conteúdo

- Boas-vindas ao grupo (Vamos nos conhecer? /gênero perfil);
- Compartilhando a proposta do trabalho (Apresentação da estrutura do curso);
- Questões para os apontamentos norteadores.

4.2 MÓDULO II: TURBILHÃO DE IDEIAS

Objetivo

- Criar um clima informal, livre de tensões por meio da investigação de conhecimentos prévios;
- Compartilhar informações, desenvolvendo ideias que auxiliem na reflexão sobre o tema proposto no módulo;
- Produzir um texto coletivo com o gênero a ser trabalhado;
- Refletir sobre os conceitos referentes a sequência didática de gêneros textuais;

Conteúdo

- Dinâmica de “turbilhão de ideias” (conhecimentos prévios sobre o que são textos e para que servem);
- Apontamentos norteadores (questões reflexivas);
- Produção coletiva com o gênero selecionado;
- Definição de sequência didática;

4.3 MÓDULO III: GÊNERO E TIPOLOGIA TEXTUAL - I

Objetivo

- Sensibilizar os participantes sobre os propósitos e a finalidade da leitura;
- Analisar diferentes textos, classificando-os pelas tipologias textuais;
- Compartilhar informações, desenvolvendo ideias que auxiliem na reflexão sobre o tema proposto no módulo.

Conteúdo

- Apresentação de vídeo;
- Trabalho cooperativo (identificação e classificação das tipologias textuais);
- Apontamentos norteadores (questões reflexivas).

4.4 MÓDULO IV: GÊNERO E TIPOLOGIA TEXTUAL - II

Objetivo

- Refletir sobre os conceitos de gêneros textuais e de tipologia textual;
- Analisar as diferentes características de textos com tipologias diferentes;
- Compartilhar informações, desenvolvendo ideias que auxiliem na reflexão sobre o tema proposto no módulo.

Conteúdo

- Apresentação de vídeo com definição de gênero textual e tipologia textual;
- Trabalho cooperativo (análise de textos com as características de cada tipologia textual);
- Apontamentos norteadores (questões reflexivas).

4.5 MÓDULO V: INTERCÂMBIO RESIDENCIAL

Objetivo

- Sintetizar as finalidades de um gênero textual;
- Produzir um texto individual com o gênero selecionado;
- Compartilhar informações, desenvolvendo ideias que auxiliem na reflexão sobre o tema proposto no módulo.

Conteúdo

- Dinâmica do Intercâmbio residencial;
- Produção de texto com gênero escolhido para ser trabalhado;
- Apontamentos norteadores (questões reflexivas).

4.6 MÓDULO VI: OS GÊNEROS EM SALA DE AULA

Objetivo

- Refletir sobre a importância do trabalho com gêneros textuais em salas de alfabetização;
- Refletir sobre as etapas de estudo de um gênero textual;
- Compartilhar informações, desenvolvendo ideias que auxiliem na reflexão sobre o tema proposto no módulo.

Conteúdo

- Teorizando a importância do trabalho com gêneros textuais;
- Trabalho cooperativo com um gênero (dinâmica: “manchetes divertidas”);
- Apontamentos norteadores (questões reflexivas).

4.7 MÓDULO VII: ETAPAS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA - I

Objetivo

- Escrever um texto de memória;
- Ativar os conhecimentos prévios por meio de questões;
- Compartilhar informações, desenvolvendo ideias que auxiliem na reflexão sobre o tema proposto no módulo.

Conteúdo

- Produção textual de memória;
- Questões de múltipla escolha sobre o gênero a ser trabalhado;
- Apontamentos norteadores (questões reflexivas).

4.8 MÓDULO VIII: ETAPAS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA - II

Objetivo

- Analisar as marcas do gênero proposto por meio de atividades cooperativas;
- Escrever um texto coletivo com tema definido no grupo;
- Compartilhar informações, desenvolvendo ideias que auxiliem na reflexão sobre o tema proposto no módulo.

Conteúdo

- Atividades de exploração e análise das marcas do gênero selecionado;
- Escrita de texto coletivo e apresentação de vídeo;
- Apontamentos norteadores (questões reflexivas).

4.9 MÓDULO IX: ETAPAS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA - III

Objetivo

- Ampliar o repertório do grupo sobre o gênero estudado;
- Compartilhar informações, desenvolvendo ideias que auxiliem na reflexão sobre o tema proposto no módulo.

Conteúdo

- Utilização de um livro para leitura e análise do gênero estudado;
- Apontamentos norteadores (questões reflexivas).

4.10 MÓDULO X: ETAPAS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA - IV

Objetivo

- Ampliar o repertório do grupo sobre o gênero estudado;
- Sintetizar as etapas utilizadas para a sequência didática desenvolvida;
- Compartilhar informações, desenvolvendo ideias que auxiliem na reflexão sobre o tema proposto no módulo.

Conteúdo

- Trabalho coletivo com o uso de atividades de escrita;
- Dinâmica do caminho do gênero;
- Apontamentos norteadores (questões reflexivas).

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. R. de S. A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula. 2002. **Projeto de dissertação (Mestrado em Educação)** –Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2002.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Apud. GUIMARÃES, Cecília Hanna Mate, et. al.. **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2007, pp. 32-34.

FREIRE, Madalena. A Formação Permanente. In: Freire, Paulo: **Trabalho, Comentário, Reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRAMER, R. **Alfabetização, leitura e escuta: formação de professores em curso**. São Paulo, 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena. A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento. **(Tese de doutorado)**. Faculdade de Educação - USP, 2000.

LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor**. Portugal: Lisboa. Lidel, 1ª ed., 2009.

NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Vinicius de Macedo. **A formação de formadores:** que formação é essa? Revista de Educação PUC – Campinas. Campinas, n. 18, p. 61-64, 2005.

TOZETTO, S.S. **Trabalho docente: saberes e práticas.** Curitiba: CRV, 2010.