

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ampliando as possibilidades de atuação por meio dos gêneros discursivo e da sequência didática

Edmara da Costa Castro Dallabrida¹

Eulália Gonçalves Souza Oliveira²

Ângela Maria Vivan³

Resumo: O presente trabalho traz a descrição e a análise de um projeto de formação continuada, desenvolvido pela equipe de estudos em alfabetização do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso – CEFAPRO, polo de Barra do Garças/MT, em torno de alguns conceitos da disciplina de Língua Portuguesa, para as professoras e professores que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental. Na introdução apresentamos uma breve discussão sobre as razões que nos levou a desenvolvermos essa formação. Em seguida, abordaremos os conceitos teóricos da linguística que nortearam a formação. Posteriormente traremos um tópico sobre a Metodologia da Mediação Dialética, por ter sido o condutor da nossa organização didática. Por fim, entrando nas questões mais específicas da formação, traremos uma discussão sobre o seu desenvolvimento em torno dos conceitos trabalhados com os gêneros discursivos e o seu indissolúvel tripé: conteúdo temático, forma composicional e estilo, entendendo a sua utilização híbrida, com elementos da oralidade e da escrita. Abordaremos também, a utilização da sequência didática como uma possibilidade de ensino da língua materna. Nesse contexto, trabalhamos com questões que são fundamentais nos primeiros anos de escolarização. Por meio dos aspectos linguísticos, consideramos as práticas sociais das professoras e professores, situando a formação em contextos comunicativos culturais concretos Bakhtin (2000), com o objetivo de que as ações educacionais no contexto escolar, sejam pautadas na criticidade, emancipação e autonomia de educadores e educandos.

Palavras-chave: Alfabetização. Gêneros Discursivos. Sequência Didática.

CONTINUING TRAINING FOR TEACHERS OF FIRST YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: amplifying the possibilities of acting through the discursive genres and the didactic sequence

Abstract: This work presents a description and analysis of a continuing training project, developed by the team of literacy studies from the Center for Training and Updating of Professionals of Basic Education in Mato Grosso - CEFAPRO, located in Barra do Garças, around some concepts of Portuguese Language discipline, for the teachers who work in the first years of elementary school. In the introduction, we will present a brief discussion about the reasons that led us to develop this training. Then, we will approach the theoretical concepts of linguistics that guided the formation. Later we will bring a topic on the Methodology of Dialectical Mediation, for being the conductor of our didactic organization. Finally, talking about the more specific questions of formation, we will discuss the

¹Mestrado em Educação. Centro de Formação de Professores (CEFAPRO/MT). E-mail edmaracostacastro@gmail.com.

²Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais. Centro de Formação de professores (CEFAPRO/MT). E-mail: eulalia-souza1@hotmail.com.

³Especialista em Informática na Educação. Centro de Formação de professores (CEFAPRO/MT). E-mail amvivan3@gmail.com.

development of the concepts developed along the discursive genres and its indissoluble tripod: thematic content, compositional form and style, understanding its hybrid use, with elements of orality and writing skills. We will also address the use of the didactic sequence as a possibility of teaching the mother language. In this context, we worked with issues that are fundamental in the first years of schooling. Through linguistic aspects, we considered the social practices of teachers, situating the formation in concrete cultural communicative contexts (BAKHTIN, 2000), with the objective that the educational actions in the school context, are based on the criticality, emancipation and autonomy of educators and learners.

Keywords: Literacy, Discursive Genres, Didactic Sequence.

Introdução

Este trabalho apresenta os resultados obtidos com o projeto de formação continuada, desenvolvido pela equipe de estudos em alfabetização do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso - CEFAPRO, polo de Barra do Garças/MT, que tem como princípio de suas ações, desenvolver as políticas de formação contínua para os professores em serviço, apoiando-se em estudos referentes à prática docente.

A formação contou com a participação de 60 professoras e professores que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 5º), das Escolas Estaduais dos Municípios de Barra do Garças e Pontal do Araguaia, no 1º semestre do ano de 2017, perfazendo 40 horas de formação.

A proposta surgiu a partir da implementação dos objetivos de aprendizagem para todas as disciplinas do conhecimento no ensino fundamental, pela Secretaria do Estado de Educação – SEDUC/MT, no ano de 2016, como condutor do processo avaliativo e do planejamento das aulas. Nesse contexto, era comum ouvir das professoras e professores que atuam nos anos iniciais, dúvidas e reclamações, quanto à compreensão e à utilização desses objetivos nos momentos de planejar, desenvolver e avaliar todo processo de ensino aprendizagem.

Diante da situação, como formadoras de um centro de formação continuada, sentimos a necessidade de estudar os objetivos de aprendizagem, para que pudessemos propor uma formação que não levasse ao engessamento do currículo escolar nem do trabalho didático pedagógico em sala de aula. O objetivo foi planejar e desenvolver uma formação com princípios educacionais pautada na criticidade, emancipação e autonomia das professoras e professores, a fim de atender, ao mesmo tempo, a obrigatoriedade da utilização desses objetivos de aprendizagem postos pela SEDUC/MT. Frente a obrigatoriedade, tomamos o

cuidado de utilizar os objetivos de aprendizagem desvinculada da ideologia de engessamento do currículo. Tendo como referencial Arroyo (2007, p.24), ao considerar que qualquer tipo de “ordenamento dos conteúdos, por séries, níveis, disciplinas, gradeado e precedente, por lógicas de mérito e sucesso nada mais é do que a tradução curricular dessa lógica do mercado e da visão mercantilizada que nós fazemos dos educandos”.

Pautadas nessa compreensão, antes de iniciar o processo de planejamento, tomamos a atitude de buscar a origem dos objetivos de aprendizagem, consultando documentos, que pudessem servir de referência para essa análise.

Analisamos, então, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC versão preliminar, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, as Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso - OCs, e os direitos de aprendizagem contidos nos materiais didáticos do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Esse processo foi importante para entender, assim, de forma mais clara o objetivo dessa implementação, que utiliza o discurso da necessidade conforme afirma Macedo (2017), criando mecanismos de controle sobre o que deve ser ensinado, limitando a autonomia das escolas na construção de um currículo pautado nas realidades, sociais, políticas e culturais de cada localidade.

Mesmo não sendo dito que os objetivos de aprendizagem seria o currículo da escola a partir de sua implementação, seu formato condiz com essa ideologia. Para posicionarmos frente a essa situação, ao pensarmos no curso de formação, focamos na construção de conhecimento, com coerência e profissionalidade, buscando construir gradativamente nas professoras e professores, autonomia no processo de ensino e aprendizagem ao utilizarem os objetivos de aprendizagem em suas práticas pedagógicas.

1. O desenvolvimento da formação e os conceitos linguísticos que nortearam o processo.

Tendo clareza sobre o que seria necessário desenvolver, começamos a pensar em uma formação em que as professoras e professores licenciados em pedagogia, que estão em sala de aula, pudessem se apropriar de alguns campos conceituais, didáticos e metodológicos, da Língua Portuguesa, constantes nos objetivos de aprendizagem considerando os eixos de produção textual, leitura/oralidade, pensando na organização do ensino para os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental de forma significativa e contextualizada.

Buscamos então compreender alguns aspectos importantes para planejar e desenvolver a formação, abordando os elementos do conhecimento disciplinar e do

conhecimento pedagógico da disciplina de Língua Portuguesa. Nesse contexto, estabelecemos parceria com um formador da área de linguagem, que participou dos estudos, planejamento e desenvolvimento da formação. Essa atitude foi importante, visto que, muitos elementos do conhecimento disciplinar da Língua Portuguesa, os cursos de licenciatura em pedagogia não abarcam. Sendo assim, fomos nos apropriando gradativamente desses conhecimentos, vinculando os aspectos pedagógicos dos quais temos conhecimento.

Entendemos que esse processo foi importante e necessário em função da dissociação do conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico que ocorre na formação inicial do professor licenciado em pedagogia.

Sobre a dissociação dos elementos pedagógicos e disciplinares, Libâneo (2015 p.02) considera que seja um dos nós da formação profissional dos professores, e explica que os professores possuem dificuldades de “incorporar e articular em seu exercício profissional dois requisitos dessa profissão: o domínio dos conteúdos da disciplina e o domínio de saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos”. O autor explica como isso ocorre nos cursos de licenciatura em pedagogia e licenciatura dos conteúdos específicos.

As ênfases são, portanto, invertidas: na licenciatura em pedagogia há supervalorização do conhecimento pedagógico geralmente não articulado aos conteúdos e resultando numa formação demasiadamente genérica; nas demais licenciaturas prevalece o conhecimento disciplinar, de caráter transmissivo e quase sempre não vinculado à pedagogia, quando muito adotando uma didática meramente instrumental. (LIBÂNEO, 2015, p.3).

Reconhecendo essa afirmativa, optamos em fazer uma abordagem teórica conceitual, buscando trabalhar em uma perspectiva sociodiscursiva de Bakhtin (2000), trazendo autores da área da linguística, tais como: Marcuschi (1997), Schneuwly e Dolz (2004), Roxane Rojo (2006), que nos ofereceram suporte teórico nessa compreensão para pensarmos o trabalho de formação, e Magda Soares (2004) em uma perspectiva da educação para o letramento, bem como para o processo de alfabetização que é o foco central da atuação desses profissionais.

Para isso, tivemos momentos de estudos com algumas obras desses autores, para que pudéssemos ampliar a compreensão das possibilidades educativas com gêneros discursivos, orais e escritos e a sequência didática como método para o ensino da língua materna.

Os elementos conceituais dos estudos de Magda Soares (2004), foi importante para refletirmos o fazer didático pedagógico com as professoras e professores, considerando todo processo de alfabetização e letramento desde os primeiros anos de escolarização.

[...] no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do

adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2004, p. 14).

Pensar o processo de alfabetização e letramento de forma indissociável foi o foco da condução dos trabalhos na formação, pois esse é o contexto das professoras pedagogas, mesmo para aquelas que atuam no 4º e 5º ano do segundo ciclo.

Para refletirmos sobre o ensino da oralidade e da escrita nos espaços escolares, buscamos elementos conceituais nos estudos de Marcuschi (1997, p.126). O autor destaca que “[...]postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das duas modalidades é uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior a escrita ou vice versa”. Ressalta ainda que: “A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia, ela jamais desaparecerá e sempre será ao lado da escrita o grande meio de expressão e de atividade comunicativa.” (p.134).

Sobre os elementos conceituais de leitura, ancoramos nos estudos de Rojo (2002) ao nos explicar que ler é:

[...]escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas leitoras na vida são muito variadas e dependentes de contextos, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (ROJO, 2002, p.12)

Em relação ao método de ensino da língua materna, buscamos nos estudos de Dolz Noverraz e Scheneuwly (2004) a sequência didática como uma possibilidade de organização do ensino. Duas questões foram fundamentais para fazermos essa opção: primeiro por ser uma metodologia de ensino que a maioria das professoras e professores, tinham conhecimento prévio ou empírico. Esse contexto seria essencial para ampliarmos as possibilidades de compreensão sobre os módulos que compõe a sequência didática, levando a elaboração e desenvolvimento do plano de aula. Em segundo, por entendermos que essa é uma das melhores formas de organizar o ensino quando pensamos no processo de aprendizagem da língua materna nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio dos gêneros discursivos.

2. A metodologia da mediação dialética como norteadora do planejamento e

desenvolvimento da formação.

Para pensarmos a formação, buscamos na Metodologia da Mediação Dialética – MMD, a melhor forma de organização didática para planejarmos e desenvolvermos todas as ações necessárias, em um movimento conjunto entre a prática das professoras e dos professores, e dos aspectos teóricos do campo da linguagem. Acreditamos ser importante falarmos sobre o método utilizado, diante da complexidade e importância que essa abordagem metodológica, teve em todo processo da formação.

Pensada por Demerval Saviani (1987), dentro da (pedagogia histórico-crítica), a metodologia traz como base teórica os estudos do campo filosófico do Materialismo Histórico Dialético de Karl Marx, no campo da psicologia a Teoria Sócio Histórico Cultural de Lev Vygotsky.

Em Marx, Saviani buscou elementos que visa a formação de um indivíduo crítico, que seja capaz de pensar e agir como um sujeito histórico e social, analisando o seu contexto por meio de generalizações teóricas e totalizantes da realidade em que vive, sendo capaz de modificá-la e de se modificar por meio de uma relação dialética de construção e reconstrução do pensamento e de suas ações. É importante salientar, que, o autor buscou esses elementos, em um momento de pós ditadura militar, onde a sociedade precisava de pessoas que pensassem e agissem de maneira crítica. Para isso, a escola precisaria entender e construir o ensino de uma outra forma.

Nesse sentido, entender como o sujeito aprende se faz necessário para pensar em uma organização do ensino. Saviani busca nos estudos da psicologia, as teorias de Vygotsky que traz elementos para uma organização didática pautada na troca de saberes entre aquele que ensina e aquele que aprende, ou seja, os mais experientes, aqueles que sabem mais, com os menos experientes, aqueles que precisam saber mais, considerando os níveis de desenvolvimento real – NDR, potencial - NDP e na zona de desenvolvimento proximal - ZDP. que fica entre os dois níveis, onde, no caso do contexto escolar, o professor atuaria como mediador do conhecimento.

Foi considerando essas bases teóricas, aqui descritas resumidamente, que Dermeval Saviani propôs a MMD, composta por cinco passos para a organização do ensino: Prática social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse, Prática Social Final. Relacionando os níveis de desenvolvimento e a organização da MMD, é possível enxergamos os aspectos teóricos de Vygotsky, nos passos do método, aspecto compreendido como fundamental nesse processo.

Para explicar, podemos pensar então o que caracteriza o primeiro e o último passo, como dois polos que se complementam, considerando que tipo de conhecimento e/ou informação o estudante possui em relação a um determinado conhecimento que será trabalhado, e onde que ele pode chegar. O primeiro passo, Prática Social Inicial – PSI, representa o nível de desenvolvimento real, que é o conhecimento trazido pelo estudante, pautado em seu contexto histórico, cultura e social, o que podemos chamar de conhecimento prévio ou empírico. O último passo, Prática Social Final - PSF, representa o nível de desenvolvimento potencial, estado de apropriação do conhecimento que o indivíduo pode chegar, atuando criticamente nos espaços onde vive, pautado nos conceitos aprendidos.

Entre esses dois polos complementares, temos no método a problematização a instrumentalização e a catarse. A problematização e a instrumentalização representam a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP. Nesse contexto, a problematização é o momento em que se estende a PSI, ampliando os questionamentos que coloca o indivíduo em estado de aprendizagem.

A instrumentalização é o momento onde a atuação da mediação do professor vai estar voltado para os conceitos que norteiam o objeto de estudo de forma mais direta e objetiva, com leituras e análises de textos que serão discutidos, questionados, levando a apropriação dos conceitos trabalhados.

A catarse representa o momento de aprendizado desse estudante, que perpassa por todos os passos do método, sendo de caráter subjetivo para cada estudante, acompanhando as bases teóricas que considera o indivíduo um ser histórico, que possui diferentes vivências e diferentes experiências que influenciam o seu processo de aprendizagem, que pode ocorrer em diferentes momentos dentro dessa organização didática, na perspectiva que todos possam aprender, professores e estudantes, e que ambos saiam modificados, nesse movimento dialético e subjetivo.

Ressaltamos que utilizar essa metodologia, dependeu que todos os envolvidos na formação buscassem uma postura crítica, entendendo que a construção do conhecimento se dá de forma dialética e participativa. Enquanto mediadores, tínhamos que oportunizar o desenvolvimento e a criticidade no estudante, compreendendo e agindo teoricamente conforme a metodologia utilizada.

É com essa postura que pensamos e tentamos conduzir a formação, utilizando os passos que compõe a metodologia da mediação dialética, referendando em nossa postura enquanto formadores, o arcabouço teórico que compõe cada etapa. Utilizamos a palavra tentando, pois nesse processo ficamos sempre alerta para que a nossa postura como

mediadores de uma formação, não caísse em perspectivas tradicionais de ensino, o que não foi, e devemos dizer que não é um processo fácil, conhecer teoricamente a metodologia foi fundamental e continua sendo, pois reconhecemos que tem muitos elementos teóricos que ainda estão por ser entendidos, mesmo que muitos já foram compreendidos, e foi com essa compreensão que conseguimos iniciar um processo de apropriação do método nas formações com os professores e professoras, aprendendo também, como é ser Materialistas, históricos e dialético na mediação do conhecimento, vivenciando na prática.

3. Gêneros discursivos e a sequência didática no processo da formação

Traremos aqui dois aspectos do desenvolvimento da formação em torno dos gêneros discursivos, que consideramos significativos para essa abordagem. O primeiro se refere à compreensão do gênero discursivo pautado na composição do seu indissolúvel tripé: conteúdo temático, forma composicional e estilo, e sua utilização híbrida com elementos da oralidade e da escrita. O segundo se refere ao trabalho com a sequência didática como possibilidade metodológica para ações didáticas pedagógicas no ensino da língua materna.

Para trabalhar com o tripé que compõe os gêneros discursivos: conteúdo temático, forma composicional e estilo, utilizamos primeiramente gêneros do universo adulto e educacional, com a intencionalidade de aproximar as professoras desse conhecimento. Para isso, buscamos em canções, poemas, paródias e em reportagens elementos que nos levassem a perceber os conhecimentos prévios das professoras sobre a estrutura dos gêneros e seus suportes. Posteriormente, foram trabalhados gêneros da escrita e da oralidade que circulam no universo infantil: canção, poema, carta, bilhete, convite, trava-língua, entre outros.

Essa organização do trabalho teve como objetivo primeiro, despertar nas professoras o desejo e a necessidade de aprender os conceitos trabalhados por meio da aproximação, considerando os contextos onde elas estão inseridas. Isso foi feito através de gêneros discursivos, com conteúdo sobre paixões, cultura local, educação, entre outros. Observou-se que os gêneros discursivos são de fato mega instrumento para o ensino como menciona Schneuwly e Dolz (2004), onde as professoras e professores identificaram e entenderam os conceitos de texto, gênero discursivo, meio de circulação e suporte.

O objetivo foi levá-las a condição de aprendiz, para que pudessem primeiro sentir o quanto é importante trabalhar com elementos que fazem sentido para a aprendizagem. Utilizamos também gêneros discursivos que fazem parte do universo da criança, para

refletirmos sobre as possibilidades de trabalho com os gêneros discursivos para que o processo de apropriação da escrita e o desenvolvimento da leitura, possa ser mais agradável e de fácil entendimento pelas crianças, além de explorar a identificação dos gêneros, considerando sua composição e meio de circulação.

Sobre o trabalho com gêneros linguísticos na escola, Schneuwly e Dolz (2004) enfatizam a importância de um trabalho didático pedagógico bem articulado e planejado, com objetivos de aprendizagens precisos, para que os alunos possam dominá-los, desenvolvendo capacidades que transcendem ao gênero estudado.

[...] trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.10).

Os autores ainda afirmam que dominar e compreender os diferentes gêneros leva a cada pessoa mobilizar os diferentes gêneros textuais de acordo com a condição específica da situação de comunicação em que se encontram; essa situação pode ocorrer de forma oral ou escrita. Pensando especificamente para as crianças do 1º e 2º ano, as professoras perceberam que explorar os gêneros discursivos de forma oral, ou por meio de desenhos, também é uma possibilidade para iniciar o trabalho de identificação dos diferentes gêneros, já desenvolvendo a capacidade de inferir, compreender e interpretar.

Tendo como premissa os estudos sobre os gêneros discursivos na formação, as professoras elaboraram um planejamento de aula tendo a Sequência Didática como método, pautado nos estudos de Dolz Noverraz e Schneuwly (2004, p.97), que nos trazem essa proposta metodológica para o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos, e a definem como um “conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. Essas atividades permitem uma maior sistematização do ensino e da aprendizagem “com a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Nessa perspectiva, trabalhamos os aspectos conceituais que norteiam o método, e os momentos que compõem a sua organização. Destacamos, nessa etapa, a desconstrução da concepção sobre Sequência Didática, que as professoras tinham como referência para a organização do ensino. Para a maioria delas, a Sequência Didática era trabalhada de maneira banalizada, todo tipo de organização de ensino, seja por meio de uma relação de atividades

previamente planejada, seja por meio da descrição de atividades encadeadas de diferentes disciplinas já desenvolvidas, a denominação era de Sequência Didática, pautada em Dolz e Schneuwly.

A formação possibilitou a desconstrução desse entendimento erroneamente construído, possibilitando que as professoras percebessem a Sequência Didática como um método para a organização do ensino composta por elementos conceituais que norteiam o trabalho didático pedagógico para a sua utilização em sala de aula. Sendo assim, existem diferentes concepções que embasam as diferentes formas de organização das Sequências Didáticas.

Salientamos que esse não foi um processo fácil, pois as professoras já tinham consolidado uma determinada concepção sobre o método, no entanto, os textos trabalhados foram fundamentais para desmistificação dessa concepção e para a construção de uma nova compreensão sobre a Sequência Didática para o ensino da Língua Materna, por meio dos gêneros discursivos, pautada nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly. Nesse sentido, Eliane Barros (2013), em seus estudos sobre a base teórica da Sequência Didática, faz um alerta para o uso indiscriminado dessa expressão:

Isso porque ela está ancorada em uma sólida fundamentação teórico-metodológica que não pode ser negligenciada, nem banalizada, com o risco de “desconfiguração” da proposta didática dos pesquisadores genebrinos. Isso não significa que essa proposta inicial do Grupo não possa ser adaptada ao contexto de ensino brasileiro ou, mais especificamente, a cada novo contexto de intervenção. (BARROS, 2013, p.89.).

Essas questões foram abordadas na formação, para que, só assim, as professoras pudessem elaborar e desenvolver um plano de aula nessa perspectiva, que foi acompanhado e orientado pelas formadoras que também esteve presente em alguns momentos das aulas com as professoras.

Nesse processo, percebemos que a compreensão do gênero discursivo e as possibilidades de trabalho ainda são restritas para algumas professoras, pois a falta de compreensão sobre o tripé do gênero limita a exploração dos conhecimentos dos quais os alunos precisam se apropriar. Com as professoras, que tiveram uma compreensão maior sobre a utilização do gênero discursivo, a postura frente ao trabalho planejado, foi outra, pois, buscaram estratégias diferenciadas para envolver os alunos no processo, explorando os gêneros orais como estratégias para o ensino.

Entendemos que isso está vinculado ao fato de que cada pessoa, cada profissional, tem uma compreensão diferente por se encontrar em momentos de aprendizagem diferentes,

ou seja, trata-se de um processo subjetivo. Depois do período de aplicação, as professoras socializaram os planos desenvolvidos no encontro presencial, destacando, em suas falas, as dificuldades no desenvolvimento do plano, destacando a reduzida carga horária para pensar nas minúcias do trabalho, porém ressaltaram o envolvimento dos alunos e a aprendizagem deles.

Considerações Finais

De forma geral, percebemos que, para propor uma ação de formação, faz-se necessário investigar, diagnosticando as fragilidades e necessidades de formação. Ao se ter clareza desses aspectos, planejar e organizar o trabalho didático e pedagógico de uma formação contínua é tão importante quanto à definição de conteúdos. Acreditamos que essa foi a principal aprendizagem para nós formadoras e professoras, pois a organização do ensino deve estar pautada nas necessidades de formação e nos conhecimentos prévios dos alunos, trazendo para esses contextos toda bagagem conceitual, dando sentido ao processo de ensino aprendizagem. É, nesse contexto, que o ensino dos aspectos linguísticos faz sentido, como prática social, situadas em contextos comunicativos culturais concretos (BAKHTIN, 2000).

Em sendo assim, podemos considerar que levamos as professoras a olharem e a agirem no trabalho pedagógico com essa perspectiva, explorando as interfases entre a oralidade e a escrita, e percebendo que a diversidade de gêneros discursivos pode ser explorada com as crianças nos primeiros anos de escolarização. Para tanto, é necessário considerar o universo delas e, a partir disso, nortear o planejamento e as ações em sala de aula, a fim de que haja uma formação para o letramento, em que esses aspectos sejam realmente apreendidos e utilizados pelos alunos nas suas relações sociais dentro e fora da escola.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzàles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores seus direitos e o Currículo.** Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BARROS Eliane. **Aproximações entre o funcionamento da Metodologia das Sequências Didáticas e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.** Calidoscópio Vol. 11, n. 1, p. 76-89, jan/abr 2013 © 2013 by Unisinos - DOI: 10.4013/cld.2013.111.09

BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal.** 3. ed. (1. ed. 1992). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, *Michele.*; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola.** Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Ahead of print, 2015.
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646132>.

MACEDO, Elizabeth. **As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum.** In: Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p. 507-524, abr.-jun., 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO Roxane, SCHEUWLY Bernard. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. In: **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 463-493, set./dez. 2006

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 17. ed. São Paulo: Autores associados, 1987.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2004. 287 p.