

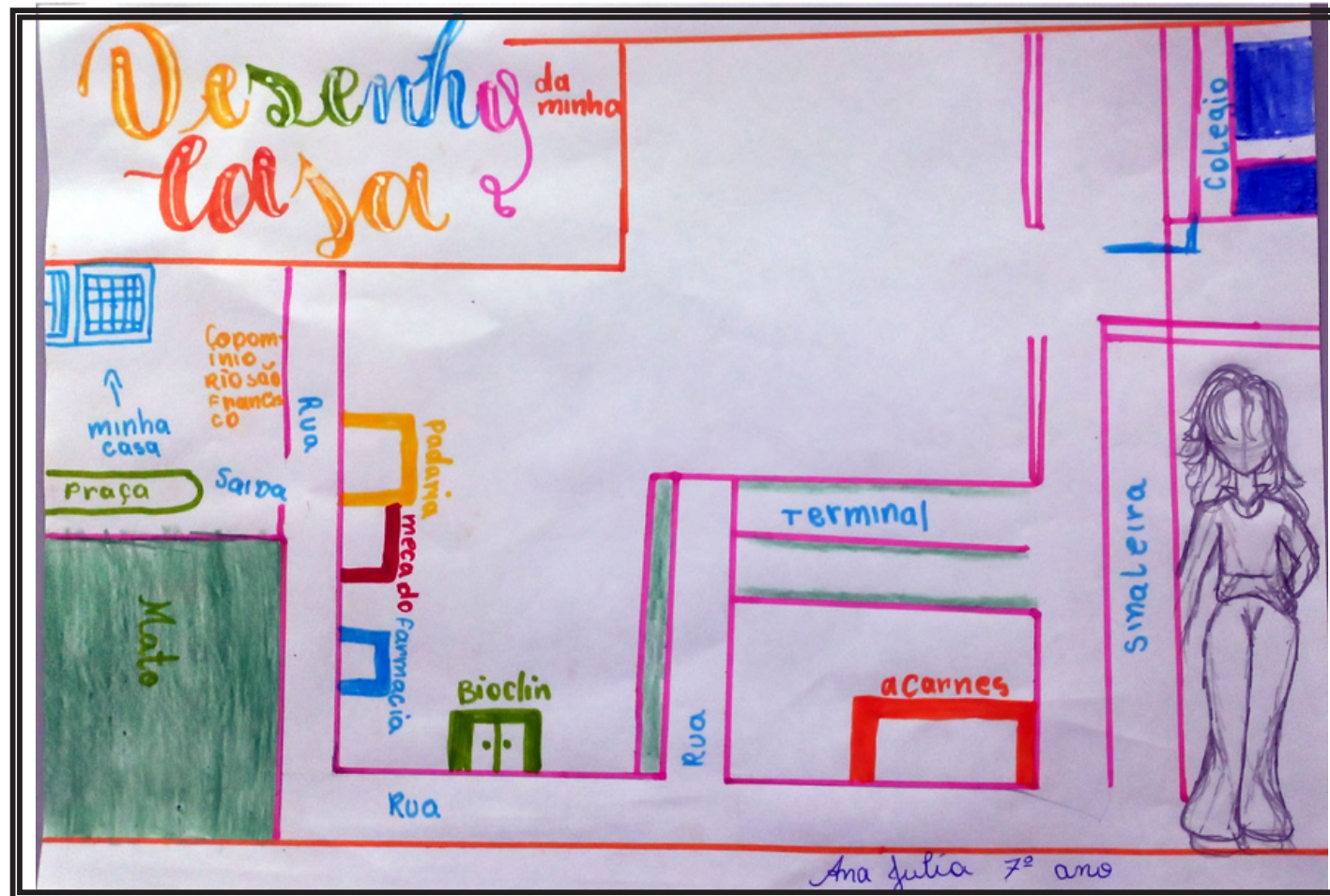
Rubenildes Francisca da Conceição Nascimento
Luiza Olívia Lacerda Ramos



**SEQUÊNCIA DIDÁTICA: o meu espaço de vivência em
mapas históricos**

Rubenildes Francisca da Conceição Nascimento
Luiza Olívia Lacerda Ramos

Sequência Didática: o meu espaço de vivência em mapas históricos



AUTORA:

Rubenildes Francisca da Conceição Nascimento

ORIENTADORA:

Luiza Olívia Lacerda Ramos

IMAGENS:

<https://images.google.com.br>

N244s Nascimento, Rubenildes Francisca da Conceição
Sequência didática: o meu espaço de vivência em mapas históricos /
Rubenildes Francisca da Conceição Nascimento e Luiza Olívia Lacerda Ramos,
autores. – Feira de Santana, 2023.
56 f.:il.

Produto Educacional (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia. Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e
Sustentabilidade. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e
Diversidade.

1. Educação especial 2. Prática docente. 3. Deficiência intelectual. I. Ramos,
Luiza Olívia Lacerda. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de
Ciências e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. III. Título.
CDD 371.9

Ficha catalográfica elaborada por:
Magali Alves Albuquerque
CRB-5/1438

Título: Sequência Didática: o meu espaço de vivência em mapas históricos

Origem do Produto: Oriundo da Pesquisa intitulada Práticas docentes para a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade - UFRB

Nível de Ensino a que se destina o produto: Ensino Fundamental

Área do Conhecimento: Educação Especial

Público Alvo: Turma do 7º ano do EF com estudante com Deficiência Intelectual inserido

Categoria deste Produto: Atividade de Ensino

Finalidade: Ser uma proposta didático-pedagógica de apoio à prática docente

Organização do Produto: Produto educacional organizado em quatro seções: a primeira versa sobre o planejamento da prática na Educação Especial; a segunda traz considerações sobre a DI; a terceira apresenta uma Sequência Didática; e, a quarta discute os resultados

Registro do Produto: Biblioteca da UFRB, Campus CETENS

Avaliação do Produto: Dois docentes da Educação Básica e três professoras que participaram da Comissão Examinadora da Defesa da Dissertação

Disponibilidade: Irrestrita, mantendo-se o respeito à autoria do produto, não sendo permitido o uso comercial à terceiros

Divulgação: Em formato digital

Instituições envolvidas: UFRB e Escola da Educação Básica da Rede Pública Estadual de Ensino

URL: Produto acessível no site do PPGECID

Idioma: Português

Cidade/Estado/País: Feira de Santana, Bahia, Brasil

Ano: 2023



RESUMO

O produto educacional identificado como Sequência Didática: o meu espaço de vivência em mapas históricos originou-se da pesquisa intitulada Práticas docentes para a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual e apresenta-se como um produto didático-metodológico relevante à prática de ensino na Educação Especial. Seu planejamento focalizou a pluralidade de interesses, potenciais cognitivos, gostos, ritmos, saberes e modos de participação e aprendizagem presentes na sala de aula, assim como a intencionalidade e liberdade da ação docente na seleção e mediação de condições pedagógicas criativas e significativas. A finalidade do produto foi construída no encontro das necessidades da prática de professores da Educação Básica com os estudos desenvolvidos no Mestrado Profissional e apostou na possibilidade de se constituir como um subsídio relevante ao ensino em turma comum com estudantes com Deficiência Intelectual (DI). Para tal propósito, este produto encontra-se sistematicamente organizado em quatro seções: a primeira versa sobre o planejamento do trabalho educativo na Educação Especial; a segunda traz algumas considerações sobre a DI; a terceira apresenta uma proposta de ensino sistematizada através da metodologia de Sequência Didática com ênfase no favorecimento da participação e aprendizagem de estudante com DI inserido em turma comum; e, em seguida apresentamos análises crítico-reflexivas dos processos de elaboração e dos resultados alcançados. Esperamos que este produto possa oferecer subsídios à prática de professores (as) que atuam em turmas com estudante com DI com vistas a construção de práticas educativas mais inclusivas

Palavras-chave: Prática docente na Educação Especial; Participação e aprendizagem de estudantes com DI na sala comum; Sequência didática.





ABSTRACT

The educational product identified as Didactic Sequence: my living space in historical maps originated from the research entitled Teaching practices for the inclusion of students with Intellectual Disability and is presented as a didactic-methodological product relevant to the practice of teaching in Special Education. Its planning focused on valuing the plurality of interests, cognitive potentials, tastes, rhythms, knowledge and modes of participation and learning present in the classroom, as well as the intentionality and teaching freedom in the selection and mediation of creative and meaningful pedagogical conditions for inclusive practice. The purpose of the product was built on meeting the needs of Basic Education teachers' practice with the studies developed in the Professional Master's and bet on the possibility of constituting a relevant subsidy for teaching in common classes with students with Intellectual Disability (ID). For this purpose, this product is systematically organized into four sections: the first deals with the planning of educational work in Special Education; the second brings some considerations about ID; the third presents a systematized teaching proposal through the Didactic Sequence methodology with an emphasis on favoring the participation and learning of students with ID inserted in a common class; and then we present the critical-reflective analyzes of the elaboration processes and the results achieved. We hope that this product can offer subsidies to the practice of teachers who work in classes with students with ID, with a view to building more inclusive educational practices.

Keywords: Teaching practice in Special Education; Participation and learning of students with ID in the common room; Following teaching.



SUMÁRIO

 APRESENTAÇÃO	08
1 A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	09
2 AFINAL, O QUE É A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?	14
3 UMA PROPOSTA DE ENSINO ORGANIZADA ATRAVÉS DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	19
 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	43
REFERÊNCIAS	47
APÊNDICES	49
ANEXOS	55

O presente produto educacional identificado como Sequência Didática: o meu espaço de vivência em mapas históricos originou-se da pesquisa-ação colaborativa intitulada Práticas docentes para a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual desenvolvida no contexto do Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade - PPGECID/UFRB/CETENS.

A proposta didático-metodológica se desenvolve por meio de uma Sequência Didática (SD) com centralidade no favorecimento da participação e na aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual (DI) inseridos em turmas comuns e dirige-se, principalmente, para o ensino em turmas do sétimo ano do Ensino Fundamental, nas quais possui estudantes com essa especificidade.

O planejamento da SD contou com a participação de professores da Educação Básica que atuam na Rede Pública Estadual de Ensino em turma comum com estudante com DI e, em superação à Pedagogia Bancária (FREIRE, 2011), apresenta-se como uma atividade didática dirigida por uma intencionalidade crítica, marcada pelo diálogo, interação, criatividade e pela bilateralidade na ação educativa expressa em estratégias abertas à participação dos diferentes interesses, gostos, ritmos, potencialidades e níveis cognitivos.

Esperamos oferecer subsídios à prática de professores (as) que atuam em turmas com estudante com DI com vistas a construção de práticas educativas mais inclusivas.



1 A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial (EE), como modalidade da educação formal, perpassa todos os níveis de ensino e objetiva promover e assegurar a educação e formação humana de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Corroborando com o entendimento de normas e diretrizes anteriores, a LDBEN Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), caminha em direção à superação dos históricos processos de incompreensão do fenômeno da deficiência e da consequente exclusão social vivenciada pelas pessoas nesta condição, reafirmando-as como sujeitos de direitos à formação e à inserção participativa nas diferentes instâncias da vida social, através do estabelecimento de diretrizes voltadas à articulação entre os dispositivos legais e político-filosóficos que fundamentam o planejamento do trabalho educativo na EE e a prática pedagógica social da educação inclusiva em diálogo com as necessidades educacionais e sociais dessas pessoas.

Dentre as diretrizes referendadas por esta Lei destacamos a responsabilidade dos Sistemas de Ensino em assegurar condições para atender as necessidades dos educandos da EE, a partir da oferta de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos (BRASIL, 1996), e ressaltamos que a operacionalização dessa diretriz solicita a reestruturação do trabalho escolar tendo como eixo central a compreensão clara do significado de “Educação Especial” e de “pessoa com deficiência”.

O delineamento histórico da EE tem nos mostrado que o modo através do qual a sociedade e a escola concebem a pessoa com necessidades educativas especiais explica o modelo de organização social, e este por sua vez, implica na forma de organização e nas condições do trabalho educativo e, por consequência, na qualidade das experiências educacionais e sociais do educando.

Segundo o entendimento de Deichichi (2008), no Brasil e no mundo, as dificuldades na compreensão do fenômeno da deficiência como uma construção social refletem na qualidade das relações e das práticas voltadas ao atendimento educacional às pessoas nesta condição. Por isso, a clareza da compreensão sobre o fenômeno apresenta-se como condição essencial do processo no qual

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar- lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p. 14).

O destaque dado pelo Parecer do CNE/CEB 17/2001, aponta a essencialidade da compreensão crítica das questões relacionadas ao ensino na EE e ressalta o empenho necessário dos profissionais (gestores, coordenadores e professores) da escola na adequação dos processos de ensino à diversidade de seus estudantes e na definição de respostas educativas efetivas ao aprendizado de cada um deles.

O ensino na perspectiva inclusiva propõe ao estudante o direito de ser diferente e de ter as suas potencialidades e necessidades reconhecidas e consideradas no planejamento do trabalho educativo, através da oferta de condições, recursos e meios adequados e suficientes ao favorecimento da participação, aprendizagem e ao seu desenvolvimento nas dimensões pessoal, escolar e sócio-emocional.

Corroborando com esse entendimento, Mantoan (1997) e Sasaki (1997), assinalam a necessidade de distinguir nos problemas relacionados ao ensino junto ao estudante com deficiência, o que é da ordem da deficiência em si, decorrente da especificidade orgânica que limita a capacidade intelectual do aprendiz, daquilo que é de natureza circunstancial, compreendido como determinantes socioculturais que atravessam os discursos, as condições, os ambientes e as práticas da escola.

Compreendemos que as condições materiais da escola, as escolhas metodológicas, a forma de apresentação dos objetos do conhecimento, o nível de interação dos sujeitos entre si, e destes, com os objetos do conhecimento, a qualidade da mediação docente e os procedimentos utilizados definem os efeitos da ação educativa. Estas decisões didático-metodológicas, por sua vez, podem atuar tanto como facilitadoras da participação e aprendizagem do estudante, como também, podem potencializar as suas dificuldades, limitações e a condição da deficiência.



Maria Teresa Eglér Mantoan é pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Coordena o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED / UNICAMP). Recebeu a Ordem Nacional do Mérito Educacional em reconhecimento pela contribuição à Educação brasileira. Dedicar-se, nas áreas de pesquisa, docência e extensão, ao direito incondicional de todos à educação escolar.

Conforme o entendimento de Mantoan (2007), no âmbito da educação de pessoas com Deficiência Intelectual (DI), a principal questão reside na ênfase aos aspectos patológicos e na qualidade da ação educativa, visto qu

A deficiência mental desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular, construindo o seu conhecimento. O aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza (MANTOAN, 2007, p.16).

O entendimento da autora revela a falta de diálogo entre os processos de ensino desenvolvidos pela escola e as especificidades que envolvem o modo através do qual o estudante aprende, o que reforça as recomendações dadas pelo Parecer do CNE/CEB 17/2001: a escola precisa adequar-se aos seus estudantes e não estes, adequarem-se a ela.

É responsabilidade da escola debruçar-se sobre as necessidades e particularidades que marcam a diversidade presente na sala de aula para a mobilização de condições e respostas pedagógicas adequadas à participação e aprendizagem dos diversos interesses, gostos, ritmos, níveis cognitivos e comportamentos.

O rompimento do círculo de incompreensão e invisibilidade no qual se encontram os estudantes com DI na escola comum, requer dos (as) educadores (as) o conhecimento crítico sobre os obstáculos relacionados ao ensino na EE e a forma como esses empecilhos marcam a cultura de trabalho da escola, a profissionalidade docente e as experiências dos estudantes.

Para tal, é essencial uma atuação docente reflexiva sobre a ação educativa e sobre as suas implicações na vida escolar e social dos estudantes, uma vez que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2011, p. 40).

O direito à educação constitui-se uma das dimensões do direito à vida e a liberdade, portanto, o “especial” da educação é assegurar condições na escola para que todos os estudantes com ou sem deficiência possam participar e aprender. Nesse sentido, no planejamento do trabalho educativo o diálogo com os interesses, especificidades e circunstâncias que envolvem as vidas dos estudantes precisa ser objeto de análise permanente.



2 AFINAL, O QUE É A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?

“Primeiramente, o que de fato é a Deficiência Intelectual?” (PROF.º JOSÉ MOACIR). Essa questão levantada por um dos professores participantes da pesquisa desencadeou as primeiras discussões e reflexões focais (GATTI, 2005), que deram origem a esse Produto. Assim, parece-nos fundamentalmente necessário apresentar uma breve discussão sobre a compreensão conceitual do fenômeno e suas implicações nas dimensões sociais e práticas.

Não é incomum a associação entre o conceito de Deficiência Intelectual (DI) à aceção de hiperatividade, limitação, incapacidade e divergência (PROF.º JOSÉ MOACIR; PROF.ª LINDA), enfatizando assim o aspecto patológico, o reforço à ideia do nivelamento, o estranhamento e a resistência da escola em perceber a turma comum como o lugar do estudante com DI e, portanto, responsabilizar-se pela seleção de condições e apoios adequados à aprendizagem do estudante, em tal condição.

Essa percepção distorcida do fenômeno tem raízes na cultura da normalidade e reflete a compreensão do problema a partir da concepção médica cujo diagnóstico se atrelava à identificação do desvio, lesão, limitação, inabilidade da funcionalidade afetada ou inadequação que o indivíduo apresentava comparativamente a um outro considerado normal, ajustado e adaptado.

Durante muito tempo a deficiência foi interpretada como uma patologia limitada à funcionalidade orgânica da pessoa que apresentava esta condição, o que justificava o atendimento segregado e a centralidade dos serviços médicos no processo de reabilitação ou cura na tentativa de “melhorar” a pessoa para, posteriormente, adequá-la às expectativas sociais vigentes e aos padrões da escola, como condição para participar da vida em sociedade.

Ao enfoque orgânico e o patológico do fenômeno são atribuídas as distorções no atendimento educacional às pessoas com DI e o tardio reconhecimento do direito ao acesso, a participação e a aprendizagem na escola comum, como um espaço legítimo.

A descrença na educabilidade do potencial da pessoa com DI foi responsável pela difusão do modelo de atendimento institucional de caráter assistencial e terapêutico justificado pela necessidade de oferecer uma educação adequada à condição do aprendiz. A ideia consistia na oferta de serviços, como: moradia, alimentação, atenção médica e educacional em espaços segregados, a exemplo de instituições e asilos-escolas como o Hospital Juliano Moreira criado na Bahia em 1874, para assistência às pessoas com DI e a Escola México, fundada em 1887, no Rio de Janeiro para o atendimento de pessoas com deficiência física e/ou intelectual.

Também repousa na base dessa vertente os discursos e as práticas ilegítimas demarcadas pelo pensamento pedagógico normalizador e imobilizante, tais como: “aqui na turma são todos iguais”; “ele (a) tem deficiência intelectual, por isso não aprende”; “não consegue alcançar o mesmo nível dos demais estudantes da turma”; “nós professores não estamos preparados, o que podemos fazer? ”. À luz desses posicionamentos só há uma alternativa ao estudante: adaptar-se ao modelo de ensino da escola, já que este não pode ser mudado.

Discursos dessa natureza revelam que na base do trabalho educativo desenvolvido pela escola, encontram-se concepções equivocadas pautadas na crença de que o problema pelo não aprendizado está no estudante; que o déficit da funcionalidade orgânica se trata de uma etiologia pré- estabelecida, imutável e incapacitante; e, que na turma existe um certo grau de homogeneidade no funcionamento psíquico, nas capacidades cognitivas, nos interesses e nos tempos de aprendizagem dos estudantes. Essas ideias, portanto, justificam o modelo de ensino uniforme baseado na padronização.

A ênfase da concepção médica nas características individuais para a identificação do fenômeno deu margem à construção de estereótipos que reforçam o preconceito e legitimam a exclusão de todos os (as) estudantes que não correspondem aos padrões sociais incorporados à estrutura organizacional e expectativas da escola, dentre eles (as), aqueles (as) com DI.

Outra compreensão para o fenômeno da DI é oferecida pela abordagem social. Esse entendimento desloca o eixo de discussão dos problemas da EE, das pessoas com deficiência, para a discussão da cultura escolar, das condições e a da forma como se organiza a escola e se desenvolve o ensino.

A vertente social, faz-se referência a mudança nos valores e concepções que orientam o trabalho educativo. Chama a escola à responsabilidade no cumprimento do seu papel sócio-político: construir um clima de sensibilidade e receptividade através da adequação do processo educativo nas suas múltiplas dimensões para responder adequadamente às necessidades atuais de estudantes diversos e reais.

Essa acepção, compreende a DI como um déficit intelectual de natureza real que apresenta comprometimento significativo das funções intelectuais e do comportamento adaptativo, porém mutável quando favorecido pelas condições, apoios e respostas do contexto escolar e social no qual a pessoa está inserida (MANTOAN, 1997).

A compreensão social do fenômeno contribui para a superação do pensamento normalizador e excludente. Segundo essa vertente, é legítimo assumir que a existência de limitações estruturais de natureza orgânica, traduzidas por impedimentos motores, sensoriais, linguísticos e/ou intelectuais provocam trocas deficitárias entre a pessoa e o meio, mas esses déficits podem ser reforçados ou atenuados pelo tipo de resposta e desafios interpostos ao organismo e as pelas condições e apoios oferecidos pela escola e sociedade.

Os estudos desenvolvidos por Vygotsky (2007, 2011) contribuem para a desconstrução da relação entre a concepção da deficiência à ideia da patologia, anormalidade, limitação e do estigma. Conforme a compreensão do autor, a aprendizagem, seja de pessoas sem ou com deficiência, se caracteriza como um processo que se desenvolve como uma síntese produzida pela confluência de duas dimensões: a individual, constituída pela maturação orgânica do indivíduo; e a social, definida pela qualidade das experiências e trocas culturais nas quais o indivíduo participa.

E, segundo esse entendimento, as interações com os elementos da cultura (o outro, os objetos do conhecimento, as atividades) são os vetores fundamentais para o desenvolvimento das funções intelectuais, quando o desenvolvimento através da dimensão individual encontra-se limitado por uma deficiência.

Conforme ressalta Vygotsky (2011), se por um lado, a deficiência coloca o organismo em contextos que representam dificuldades e desafios à participação, à aprendizagem ou à adaptação, levando-o à desestabilização, por outro lado, esses contextos de desafios atuam como estímulos ao desenvolvimento de caminhos alternativos através dos quais o organismo responde a esses contextos e a seus desafios.



“[...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (VYGOTSKY, 2011, p. 869)

Esses caminhos, por sua vez, favorecem o desenvolvimento ou aperfeiçoamento de novas formas de comportamento que buscam compensar a deficiência e conduzir o organismo a uma nova ordem ou equilíbrio.

Ainda, segundo o autor, o cérebro humano apresenta-se como um sistema aberto caracterizado por grande plasticidade, cuja estrutura e modo de funcionamento são moldados ao longo da vida na interação com a cultura/meio.

Compreendemos, que os estímulos externos cumprem o papel de mobilizar o cérebro a criar novas redes neurais ou novas funções quando o caminho direto à aprendizagem está impedido pela deficiência. Sendo, estes estímulos representados, entre outros, pela qualidade e quantidade das interações nas quais o indivíduo participa, bem como pelo significado dos desafios oferecidos ao engajamento e aprendizagem do estudante e pela qualidade da mediação do (a) professor (a).

Destarte, a compreensão do fenômeno da Deficiência Intelectual (DI) e dos processos relacionados à aprendizagem humana, constitui a base fundamental para a significação do ensino. Conhecer o estudante e identificar os caminhos a partir dos quais ele aprende é um dos grandes desafios para os educadores, pois os impõe à superação dos padrões socialmente instituídos sobre a capacidade intelectual do estudante e sobre os sentidos da escola e do ensino na sua escolarização e formação.



3 UMA PROPOSTA DE ENSINO ORGANIZADA ATRAVÉS DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A presente proposta de ensino organizada através da metodologia de Sequência Didática (SD) sob título **O meu espaço de vivência em mapas históricos**, planejada no contexto da pesquisa colaborativa **Práticas docentes para a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual**, foi desenvolvida na escola da Educação Básica da Rede Pública Estadual de Ensino e carrega a intencionalidade de favorecer a participação e aprendizagem de estudantes com DI inseridos em turmas comuns através do estudo de mapas históricos.

O objetivo desta experiência didática reside em oportunizar ao estudante com DI o conhecimento de mapas históricos, a partir da sua atuação/experiência no espaço de vida, ao projetar e interpretar ações e acontecimentos vividos no plano da representação simbólica.

O significado desta práxis não se limita a favorecer ao estudante o acesso à apreensão de conhecimentos/conteúdos sistematizados, mas influi, igualmente, no aprendizado de procedimentos e caminhos; no desenvolvimento de novas formas de comportamentos; na elaboração de estratégias e na imagem que o estudante constrói sobre si mesmo.

Neste sentido, apoiamos-nos no entendimento que:

- o ensino inclusivo requer a consideração não apenas das necessidades do educando, mas, igualmente, as suas potencialidades, habilidades e seus talentos (BRASIL, 2020).
- a aprendizagem é uma experiência pessoal construída pelo estudante, a partir da mediação de outra pessoa;
- a aprendizagem decorre de processos interacionais assentados na colaboração;
- a atividade intelectual tem origem numa situação conflituosa que o estudante busca resolver mediante uma série de atos voluntários e conscientes (VYGOTSKY, 2011).
- a progressão do conhecimento a categorias mais complexas reflete o desenvolvimento das estruturas intelectuais do estudante, e se realiza gradualmente, na medida em que este vai se tornando capaz de tomar consciência do funcionamento intelectual que está por trás e orienta cada uma das formas como pensa, age e explicita o objeto apreendido (MANTOAN, 1989);
- a realização da aprendizagem depende do interesse, dos saberes cotidianos e das experiências do estudante, bem como do modo através do qual o conteúdo é apresentado e da qualidade da mediação docente;
- o professor é o principal mediador, dotado de liberdade na seleção de estratégias no encontro das necessidades, conflitos e progressos manifestados pelo estudante; e,
- uma mediação significativa compreende a identificação das lacunas nas aprendizagens do estudante, a intervenção adequada nas dificuldades e nos avanços apresentados, o incentivo ao alcance de competências e segurança de si, e, na provisão de um maior número possível de condições que assegurem ao aprendiz uma melhor autonomia.

Assim pensada, o potencial dessa práxis consiste em favorecer ao estudante condições e oportunidades didáticas que lhe oportunize a tomada de consciência em relação ao modo como compreende/apreende os objetos do conhecimento, uma vez que, somente explicitando e tomando consciência das suas próprias ações na elaboração dos conceitos é que o (a) estudante poderá realizar o movimento de passagem do conhecimento empírico ao concreto, através da mediação do abstrato (SAVIANI, 2011).

Conforme destaca Zabala (1998), uma experiência de ensino organizada por meio de SD conforma um modelo metodológico criativo nutrido por intencionalidade política, baseado nos princípios do diálogo, problematização, interação, colaboração e criticidade. Tem como ponto de partida e de chegada a prática social dos estudantes e, didaticamente, se desenvolve em três etapas abertas à bilateralidade da participação nas ações do ensino e aprendizagem, sendo elas: a mobilização dos conhecimentos prévios articulados à prática social dos conteúdos; a intermediação entre os saberes cotidianos e os científicos; e, a ressignificação da prática.

Nessa perspectiva, o planejamento desta SD conforma um modelo que permite ao estudante elaborar problematização sobre o seu espaço de vida; apresentar e confrontar pontos de vista, buscar soluções coletivamente, realizar investigações a partir de um objeto de estudo relacionado à prática social e estabelecer relações espacial e temporal acerca do mesmo a partir de um contexto social mais amplo.

Segundo assevera Pimentel (2012), essas intervenções são favorecedoras na construção de habilidades na formação de conceitos científicos e no desenvolvimento de processos psicológicos superiores essenciais à apreensão/consolidação de novos aprendizados.



**Antoni
Zabala Vidiella**

Licenciado em Filosofia e Ciências da Educação e doutorado em Psicologia Educacional.

É fundador da revista Aula e da editora Graó (editora de 17 revistas de educação e mais de 1.100 títulos). É autor de artigos e livros sobre desenho curricular, prática educativa, globalização e interdisciplinaridade, avaliação formativa, transformação e gestão da mudança, ensino e aprendizagem de competências, metodologias de projeto, entre outros.

Nesta direção, no planejamento foram destacadas as seguintes intenções educativas: 1. Identificar os conhecimentos cotidianos do estudante; 2. Apresentar o conteúdo a partir de uma situação interessante capaz de promover a atividade intelectual do estudante, em superação do ensino tradicional e da aula magistral; 3. Promover uma atitude favorável em relação à participação do estudante; 4. Estimular ao autoconceito; 5. Desenvolver esquemas de ação e aprender formas de coordená-los; 6. Melhorar as interações, significando a superação do espaço de transmissão unilateral e da condição de passividade para a viabilização do diálogo, colaboração, respeito ao diverso, participação e da coautoria; e 7. Mudança na forma de tratamento dos conteúdos curriculares para o favorecimento de redes de diálogos entre os estudantes, conhecimentos, experiências, atitudes e modos de atuação.

Considerando essas intenções, privilegiamos a sistematização das seguintes atividades: 1. Levantamento dos conhecimentos prévios do estudante; 2. Conversa mediada; 3. Situação problema I; 4. Busca de solução em pequenos grupos; 5. Explicação verbal/reconsideração das interpretações produzidas; 6. Situação problema II; 7. Planejamento da investigação; 8. Realização da investigação; 9. Sistematização; 10. Generalização e síntese; 11. Explicação/discussão dos resultados; 12. Divulgação; e 13. Auto avaliação.

Compreendemos a partir do entendimento de Ramos e Ferreira (2020), que uma experiência de ensino organizada a partir da metodologia de SD representa uma ação educativa de grande monta, marcada de intencionalidade política e social e aponta uma nova lógica na forma de pensar e de atuar no ensino dos conteúdos curriculares. Portanto, esperamos que esse produto didático possa auxiliar os professores na seleção de estratégias didático-metodológicas no enfrentamento dos problemas relacionados à participação e aprendizagem de todos os estudantes da classe, em especial, daqueles com DI.

Parte 1 – Intenções Educativas

Ano/etapa de ensino: 7º Ano (Ensino Fundamental - Anos Finais)
Período de execução: 9 aulas (cada aula com 50 minutos)
Unidade Temática: Formas de representação e pensamento espacial

Título: O meu espaço de vivência em mapas históricos

Temas integradores/Contemporâneos	<ul style="list-style-type: none">• Educação para a diversidade
Área de conhecimento/Componentes envolvidos	Ciências Humanas <ul style="list-style-type: none">• Geografia• História
Objetos de conhecimentos envolvidos	<ul style="list-style-type: none">• Mapas históricos• O meu espaço de vida

<p>Objetivo de aprendizagem - Geral</p>	<p>Oportunizar ao estudante conhecer mapas históricos, agindo no espaço em que vive, ao projetar e interpretar ações e acontecimentos vividos no plano da representação simbólica.</p>
<p>Objetivos de aprendizagem - Específicos (Dimensões CPA)</p>	

<p>Conceitual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o espaço de vivência através de mapas; • Vivenciar aspectos culturais relacionados ao espaço de vida; • Compreender informações geo-históricas; <p>Identificar o espaço de vivência em mapas históricos.</p>	<p>Procedimental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrever a rotina e a dinâmica do dia a dia, assim como aspectos sociais relevantes, em mapas afetivos; • Pesquisar informações sobre o espaço de vida; • Selecionar, sequencialmente, fatos e acontecimentos vividos; • Representar transformações ocorridas, em função do tempo no espaço em que vive. 	<p>Atitudinal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar interesse pelo processo; • Manter a atenção em todo o processo; • Manter-se engajado/participativo; • Empenhar-se em realizar as tarefas; • Respeitar a vez de falar e a opinião dos demais colegas; • Expressar ideias e experiências.
--	--	--

Parte 2 - Descrição da sequência de atividades

Inicie a aula fazendo uma breve apresentação dos objetos de conhecimento a serem explorados e da proposta didático-metodológica a ser desenvolvida, como uma estratégia para instigar a curiosidade e mobilizar o interesse e o engajamento dos estudantes em torno do estudo. Procure demonstrar a relevância dos temas abordados, no tocante ao conhecimento do lugar em que vivem, ao conhecimento de si e do outro e à possibilidade de interagir e participar colaborativamente.

Momento de Sensibilização

Objetivo: Provocar a curiosidade, o interesse e o engajamento do estudante.



20 minutos



Organize os estudantes em círculo, permitindo que todos se vejam e se ouçam

Esclareça que faremos uma viagem pelo planeta Terra através do vídeo The Sound (& Visions) of Silence, com duração 4'32", [NASA-The Sound & Visions of Silence](#) (BOZORGMEHR, 2017).

Após a apresentação do vídeo, dê início a uma conversa livre buscando identificar as impressões/sentimentos experimentados pelos estudantes ao assistir o vídeo. Procure identificar se eles conhecem ou já utilizaram a plataforma Mentimeter.

Lembre-se

A Mentimeter é uma plataforma online que permite criar apresentações interativas. Você poderá criar uma apresentação seguindo as orientações disponíveis no vídeo <https://help.mentimeter.com/pt-BR/articles/375437-como-criar-sua-primeira-apresentacao>.

Seguindo as pistas deixadas pelas respostas e reações da turma, medie o acesso dos estudantes à plataforma (utilizando seus próprios aparelhos ou os dispositivos disponíveis na escola), e leve-os a escrever uma palavra para expressar a sensação vivenciada ao “viajar” pelo planeta Terra através das imagens exibidas no vídeo. As palavras escritas pelos estudantes serão apresentadas em tempo real e formarão um word cloud (nuvem de palavras). Favoreça a participação de todos e ao final socialize a nuvem demonstrando que todas as participações foram importantes.

IMPORTANTE

Posicione o assento do estudante com DI no centro da sala, seja nas atividades individuais ou grupais e, sem que a turma perceba que essa estratégia foi sistematicamente planejada para favorecer a ele uma melhor compreensão dos comandos verbais e das explicações.

Lembre-se

Realize essa atividade em espaço com recursos tecnológicos, possíveis ao favorecimento e participação dos estudantes.



Faça suas explanações, sempre de pé e no centro da sala.

Atividade 1 - Vamos Dialogar?

Objetivo: Levantar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre mapas históricos.



30 minutos

Inicie o diálogo com o apoio dos slides disponíveis na figura 1 - Vamos dialogar? (apêndice A), mas sem a preocupação de trazer respostas de natureza conceitual ou científica. Instigue a participação e o compartilhamento das opiniões e saberes dos estudantes.

No curso das discussões ouça, medie e buscando captar os comportamentos e reações dos estudantes na tentativa de expressar, a partir dos próprios meios suas experiências; o que pensam ou os conhecimentos que já possuem sobre o tema; as possíveis dúvidas; as curiosidades e interesses que envolvem e as expectativas de aprendizagens.

IMPORTANTE

Interprete as respostas, reações e comportamentos manifestados pelos estudantes como pistas acerca do nível de complexidade que deve envolver a exposição do conteúdo e para indentificar se os desafios propostos nas atividades seguintes são compatíveis às possibilidades atuais dos estudantes para superá-los. Verifique se as estratégias previamente planejadas são apropriadas ao apoio a cada um dos estudantes.

Medie a discussão de modo a favorecer o envolvimento e a participação de todos, motivando àqueles que têm maior dificuldade em se expressar (demandando, portanto, um maior tempo para elaboração e organização do pensamento e da oralização) e, incentive aqueles que muito se expressam ao exercício da escuta e à ponderação das falas dos colegas.

Motive e reconheça as diferentes formas de expressão (oral, escrita e/ou imagética); valorize todos os entendimentos e participações; respeite os diferentes ritmos na construção do pensamento e na oralização e/ou registro; motive os mais tímidos à rede de discussão e oriente àqueles estudantes com maior habilidade expressiva para a importância do ouvir e do apreender a partir das vivências e saberes do outro.

Enquanto você acompanha as discussões, registre as respostas dos estudantes em um painel, formando um mapa conceitual e afixe na sala para posterior retomada.

Seguindo as pistas e sinais deixados pelos estudantes, colete elementos significativos que lhe permitam traçar um perfil de cada um deles e realizar o acompanhamento das experiências pessoais de aprendizagens. Inicie os registros no Formulário de acompanhamento dos progressos do estudante (apêndice B).

Utilize as informações registradas neste formulário para verificar se as atividades e intervenções planejadas na SD vêm ao encontro do que o estudante realmente necessita para a sua evolução e, a partir dessa observação, realize os (re) planejamentos e intervenções que se fizerem necessários.

IMPORTANTE

Ao final de cada aula, sempre realize com a turma uma reconstituição do dia letivo e faça uma antecipação dos objetos/atividades que serão explorados no planejamento da aula seguinte. Essa estratégia visa favorecer aos estudantes, em especial aqueles com DI, a compreensão do tempo da aula e do conteúdo ministrado como unidades sequenciais, constituídas por um antes, um agora e um depois.

Nesta etapa as atividades estarão voltadas para a articulação entre as vivências dos estudantes e os conteúdos formais.

Atividade 1: Mapeando o meu espaço afetivo

Objetivo: Conhecer o espaço de vivência através do estudo de mapas.



50 minutos (1 hora/aula)

Comunique aos estudantes que, nesta aula, eles estão convidados a representar os diferentes caminhos que conhecem para chegar até a escola tendo como ponto de partida a própria casa.

Portanto, inicie uma conversa livre sobre o trajeto percorrido no deslocamento de casa à escola. Solicite que os estudantes façam mentalmente o trajeto, destacando: a relação distância e tempo gasto no percurso, formas de deslocamento, pontos de referências (tais como, supermercados, lojas, posto de gasolina, avenidas, praças, ruas, igrejas, posto de saúde, entre outros), condições das vias de acesso, mudanças ocorridas nos trajetos, etc.

Organize os estudantes em duplas ou trios, segundo o critério de proximidade de residência e disponibilize materiais (papel metro, papéis coloridos, tinta, lápis de cor, pincel, botões, tampinhas, sucatas, retalhos, grãos, cola, etc).

Solicite aos grupos que definam um ponto de referência comum aos participantes e, a partir desse ponto, encontrem itinerários diferentes para chegar até a escola e, em seguida, representem esses caminhos através de desenhos, indicando por sinais ou objetos os principais pontos de referências e com flechas ou linhas (verticais ou horizontais) as direções a serem tomadas e, ao final, descrevam com clareza a informação representada no desenho, o local, a dinâmica do espaço representado e os elementos mais importantes.

Enquanto os estudantes realizam a atividade, caminhe entre os grupos mediando, provocando-os a pensar os elementos do espaço que estão sendo reproduzidos. Observe a participação de cada um no grupo, focalizando a forma como constroem o pensamento, organizam as ideias e mobilizam os meios e conhecimentos consolidados para responder ao desafio proposto na atividade.

IMPORTANTE

Enquanto observa os estudantes, lance mão do Formulário disponível no apêndice B, observe as experiências de aprendizagens construídas por cada um deles e faça o devido registro, mas não como algo definitivo, lembre-se que os desafios que o estudante não conseguiu superar hoje, poderá fazê-lo amanhã, desde que, conhecidas essas dificuldades e aplicadas as intervenções necessárias nessa intenção.

A cada aula, observe, acompanhe e registre os avanços alcançados e as dificuldades encontradas, tendo em vista o replanejamento das atividades seguintes.

Ao final, favoreça a socialização das produções, desafiando os estudantes a explicar, oralmente: os itinerários reproduzidos pelo seu grupo; as diferenças entre esses itinerários; o melhor trajeto à escola; as vantagens e desvantagens percebidas; a previsão do tempo gasto no trajeto partindo do ponto definido pelo grupo até a escola; os elementos destacados na dinâmica do lugar; e, os aspectos sociais mais importantes e o significado deles para cada um dos estudantes.

Solicite que eles fixem as produções no mural da sala, como estratégia para valorizar as produções e estimular o interesse e o engajamento nas atividades.

Atividade 2: O meu espaço de vida

Objetivo: Vivenciar aspectos relacionados ao espaço de vida



50 minutos (1 hora/aula)

Organize grupos com no máximo quatro estudantes definindo como critério o bairro de moradia. Apresente a figura 2 (anexo A), que contém a imagem do mapa dos bairros circunvizinhos à escola (prováveis locais de moradia dos estudantes).

Inicie o diálogo informando a eles que o objetivo não é simplesmente olhar a imagem, mas observar explorando os elementos presentes, buscando identificar informações que levem ao conhecimento do que a figura quer informar, as experiências e histórias que cada estudante possui com o espaço representado.

Mantenha o diálogo a partir das questões:

O que vocês vêem na imagem?

O que ela representa?

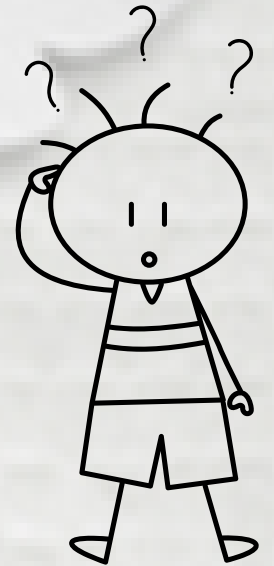
Conhecem os lugares destacados no mapa? Quais?

Quais deles ficam próximos da casa de vocês? Quais os mais distantes?

O que sabem sobre o lugar onde moram? Como era antigamente?

Quais mudanças ocorreram no lugar onde moram?

Como essas mudanças têm afetado o lugar e a vida das pessoas que aí moram, trabalham e estudam?



Destaque que um mapa, uma foto e um desenho é uma forma de comunicação e que todo bom mapa deve mostrar um fato/acometimento ou uma realidade de modo a revelar com clareza o que é, onde, como e quando ocorreu, utilizando a combinação do título, da orientação, da escala e demais símbolos explicados na legenda, tais como linhas, pontos e áreas para definição das formas, cores, texturas, tamanhos, luz e sombra.

Ressalte a importância da leitura dos elementos cartográficos para a compreensão do fato ou da informação no espaço e do tempo histórico representado.

Em continuidade, coloque na lousa o seguinte questionamento:

Como surgiu o bairro, no qual você mora?

Seguidamente, explique para a turma que a intenção de conhecer o lugar onde moram, através do estudo de mapas históricos, se deve ao fato de que esse tipo de mapa tem a função de representar a história, os acontecimentos, os fatos e a dinâmica do lugar.

Mostre a figura 3, (anexo B), e leve a turma a inferir sobre a história/acometimentos revelada/os na imagem a partir dos destaques geo-históricos que caracterizam o mapa.

Em seguida, convide-os a conhecer as origens e a história do bairro onde moram a partir da realização de entrevistas estruturadas com moradores do bairro que tenham familiaridade com o assunto que eles desejam conhecer.

Para favorecer uma melhor compreensão sobre a técnica da entrevista, apresente o vídeo “Gênero textual: entrevista” (APASO, 2020), com tempo de duração de 1 '49", disponível em [youtube.com. entrevista \(gênero textual\)](https://www.youtube.com/watch?v=entrevista_genero_textual).

Lembre-se

Uma entrevista estruturada é aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido (MARCONI; LAKATO, 2017)

Explique que a entrevista é uma conversação entre duas pessoas a fim de que uma delas a partir da conversa obtenha da outra respostas válidas e informações relevantes a respeito de determinado assunto ou problema, portanto, a sua realização requer o desenvolvimento de alguns procedimentos.

Em seguida, anote na lousa o endereço do vídeo “Entrevista - Brasil escola” (VALENTE, s/d), com duração de 9’30”, disponível em [youtube.com. entrevista - brasil escola](https://www.youtube.com/watch?v=entrevista-brasil-escola), e oriente os estudantes a assisti-la, em suas casas, como atividade extraclasse.

Também, solicite que leiam a entrevista “Não tenho vergonha de ser quem eu sou: negra”, disponível no livro de história do estudante, História Sociedade & Cidadania, (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 203) ou acessem em: [Meninas black power: “Não tenho vergonha de ser quem eu sou: negra”](#) (anexo C).

Para orientar a leitura da entrevista, disponibilize aos estudantes um roteiro (apêndice C). Chame a atenção sobre a forma como as perguntas estão redigidas, se demonstraram clareza e adequação à entrevistada, se há pergunta tendenciosa (o que não é desejável), se cada pergunta possui um único questionamento e, se possibilitam extrair do entrevistado informações relevantes ao objetivo da entrevista.

Destaque a linguagem contida no texto da entrevista - formal e/ou informal - bem como as expressões que demonstram risos, dúvidas, espanto, pausa na fala, etc. Trabalhe essas expressões como algo importante na entrevista.

Atividade 3 - Planejando a entrevista

Objetivo: Vivenciar, a partir da entrevista, os aspectos relacionados ao espaço de vida.



150 minutos (3 horas/aulas)

Inicie a aula com uma conversa livre sobre os pontos destacados no roteiro da leitura da entrevista Meninas black power: “Não tenho vergonha de ser quem eu sou: negra”, (anexo 3), orientada para estudo extraclasse.

Ofereça condições para que todos participem expressando ideias, pensamentos e pontos de vista. Finalize o diálogo parabenizando a turma pelas contribuições e esclareça que a partir de agora, serão eles os entrevistadores. Em seguida, prepare os grupos para o planejamento da entrevista.

Momento I - A organização e planejamento da entrevista

a) Informe aos estudantes que o objetivo da entrevista é conhecer a história do bairro em que moram, portanto ajude-os a pensar em temáticas como: a história do bairro; as transformações, ocorridas ao longo do tempo no lugar e na vida das pessoas; a cultura local, etc.

b) Para um contato inicial, oriente que o grupo procure o entrevistado e estabeleça, desde o primeiro momento, uma conversa amigável e cordial explicando a finalidade da entrevista e o seu conteúdo, ressaltando a importância da sua colaboração.

c) Oriente que identifiquem dois prováveis entrevistados e conheçam previamente cada um deles para verificar o nível de conhecimento ou familiaridade deles/as com o assunto.

d) Defina com os estudantes o produto final e as estratégias de divulgação. Sugira a elaboração de um produto que contemple a dinâmica da vida local e as transformações ocorridas no lugar.

Sugira, por exemplo: álbum de fotografias ou desenhos, murais, maquetes, slides, documentário, vídeo, jornal, podcast, etc. E aponte o instagram da escola ou um workshop como possíveis canais de divulgação.

Sobre o detalhamento/roteiro da entrevista:

1. Solicite aos estudantes nos seus respectivos grupos, que elaborem entre 5 a 6 questões que farão parte do roteiro, registrando todas as ideias.
2. Instigue os estudantes à leitura e à revisão das questões. Leve-os a inferir sobre as questões: verificar se não estão repetidas; se a linguagem é clara e adequada aos entrevistados; se há perguntas tendenciosas; se cada pergunta possui apenas uma resposta; e, se são pertinentes ao assunto que querem conhecer.
3. Informe que as perguntas do roteiro serão do tipo abertas.
4. Planeje uma simulação da entrevista no próprio grupo, antes da ida ao campo, para que os estudantes possam treinar a gravar e a ouvir a própria voz.
5. Informe aos estudantes que eles podem falar, mas principalmente, devem ouvir procurando manter o controle da entrevista e o estímulo para que o entrevistado se sinta à vontade para responder espontaneamente.

Lembre-se

36

Perguntas abertas são denominadas livres, aquelas que permitem que o entrevistado responda livremente e emita opiniões, usando a sua própria linguagem (MARCONI; LAKATOS, 2017).

IMPORTANTE

A simulação da entrevista favorece ao estudante o autocontrole e a organização do pensamento e da linguagem.

6. Oriente os estudantes a escrever cada pergunta em letras bastão em tiras de cartolinas e, no momento em que for realizar a pergunta, deverá entregá-la ao entrevistado para que ele leia, antes de responder. Ao final de cada resposta, a tira deverá ser recolhida e substituída por uma outra que contém a pergunta seguinte.

7. Instrua os estudantes a elaborar uma ficha para registro das respostas, que deverá ser preenchida no ato da entrevista ou posteriormente, caso a entrevista seja gravada. A ficha deverá conter: data da entrevista; nome e idade do entrevistado; profissão; identificação de deficiência, se houver; cidade e bairro onde nasceu e, cidade e bairro onde mora atualmente.

8. Solicite que agendem a entrevista, definam o horário e o local do encontro, para assegurar que sejam acolhidos e, no dia marcado, sejam pontuais.

Momento II - A execução da entrevista

Recomende a realização da entrevista com base no roteiro elaborado pelo grupo. Para não confundir o entrevistado, o grupo deve fazer uma pergunta de cada vez.

Oriente para que as respostas sejam anotadas por todos os estudantes do grupo no momento da entrevista ou gravadas (em caso de aquiescência do entrevistado), como forma de garantir maior fidelidade e evitar perda das informações.

Solicite aos estudantes que mantenha um clima de cordialidade e de amizade, para que, caso necessite, o grupo possa retornar para complementar alguma informação ou obter novos dados. Agradeçam a colaboração do entrevistado e reiterem a importância da sua colaboração para o processo.

Momento III - O tratamento dos dados produzidos na entrevista

Oriente para que os estudantes se reúnam nos grupos e transcrevam as respostas em uma tabela, de modo que tenham uma visão geral do pensamento dos dois entrevistados e possam comparar essas contribuições estabelecendo relações de diferenças, igualdades e complementaridade.

Solicite que leiam as respostas tabuladas, discutindo-as e relacionando-as aos conhecimentos que já possuem sobre o tema e registrem os apontamentos feitos na discussão.

Nesta etapa da SD deverá ser sinalizado a partir de resultados que indicam se houve aprendizagem, produzindo rearranjos nos processos psíquicos.

Atividade 1 - Reproduzindo o meu espaço de vida

Objetivo: Identificar o espaço de vivência em mapas históricos



100 minutos (2 horas/aulas)

Reproduzindo os dados da entrevista

Disponibilize materiais (papéis diversos, lápis coloridos, cola, tinta, sementes, botões, etc) para os grupos e solicite aos estudantes que utilizem as informações produzidas a partir da entrevista, dos apontamentos realizados durante as discussões, dos conhecimentos estudados e explorando a criatividade, confeccionem um álbum com fotografias ou desenhos, ou uma maquete, ou um painel do bairro no qual moram, ou um jornal mural, ou uma linha do tempo, especificando, sequencialmente, as mudanças, ocorridas em função do tempo, no lugar e na vida dos moradores. Solicite que destaquem os fatos ou as informações representadas revelando com clareza o que é, onde, quando e os principais aspectos relacionados a sua dinâmica.

Quando todos os grupos terminarem a atividade, organize a turma em círculo e solicite que os estudantes socializem explicitando o objeto e forma como foi realizada a produção.

Transforme esse momento em um espaço de aprendizagem e de trocas de experiências e saberes. Instigue os estudantes a confrontar diferentes achados, a debater pontos de vista de forma a enriquecer ou complementar os trabalhos de outros grupos.

Depois da atividade, resgate o painel com o mapa conceitual elaborado a partir das respostas apresentadas pelos estudantes durante a atividade para levantamento dos conhecimentos prévios na primeira etapa da SD .

Recupere as explorações feitas no início da sequência didática (apêndice A). Reapresente as perguntas que constam nos slides, confrontando-as com o mapa conceitual construído a partir das respostas dos estudantes e leve-os a refletir se o entendimento que possuíam sobre mapas históricos foi ampliado/ressignificado após a aplicação da sequência de atividades.

Leve-os a refletir se o “novo” conhecimento pode oferecer elementos mais consistentes para responder às atividades inicialmente propostas. Instigue- os a partir dos questionamentos:

1. O que vocês sabiam antes, sobre mapas históricos e o que sabem agora, foi modificado?
2. O que mudou?
3. O que aprenderam?
4. O que são mapas históricos?
5. Para que servem?

Nesta oportunidade, solicite aos grupos que construam um texto destacando as aprendizagens e as experiências construídas durante as atividades e socializem com os demais colegas da turma. Por fim, prepare a turma para o momento da avaliação.

Avaliação

Atividade 1: Auto-avaliação

Objetivo: Verificar os progressos construídos pelos estudantes



50 min. (1hora/aula)

Visando quantificar/qualificar os avanços em relação aos objetivos inicialmente pretendidos, orientamos que o/a professor/a, desde o início dos trabalhos, utilize o formulário de acompanhamento dos progressos dos estudantes, disponível no apêndice 1, para acompanhar os avanços relacionados aos objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais, a partir da observação da participação e dos esforços empreendidos pelos estudantes ao longo da sequência didática.

Como parte do processo avaliativo, solicite aos estudantes que reflitam e descrevam suas experiências, orientados pelas seguintes questões

1. O que aprendi durante o estudo sobre mapas históricos?
2. Do que mais gostei nesse estudo e, do que menos gostei?
3. Em que momento mais aprendi/participei?



Ao final dos trabalhos, discuta com os estudantes as expectativas alcançadas. Busque focalizar não tanto no que lhes falta aprender, mas nos progressos experimentados por cada um deles, ao final, utilize os resultados para subsidiar novos planejamentos.



Recursos

Computador, celular, notebook, cartolina, papel ofício, papel metro, caderno de desenho, lápis de cor, hidrocor, caneta, lápis, borracha, régua, cola, cordão, lixa, botões coloridos, tinta guache, pincel, tesouras sem ponta, retalhos de tecidos de cores variadas, grãos.



4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No planejamento deste produto contemplamos um espaço para refletir sobre a sua relevância no favorecimento da participação e aprendizagem do estudante com DI matriculado na turma do sétimo ano, na qual a sequência de atividades didáticas foi desenvolvida.

A promoção desse espaço discursivo/reflexivo situou no interesse de verificar a potencialidade da Sequência Didática (SD) sobre os problemas que, na perspectiva dos professores limitavam a participação e a aprendizagem do estudante com DI - a falta de diálogo entre o modelo de ensino desenvolvido na turma e o modo particular a partir do qual o estudante aprende. Também, interessamo-nos em discutir o processo de elaboração da intervenção didática como uma oportunidade de instrumentalização e aprimoramento da prática dos professores participantes da pesquisa.

O desenvolvimento da intervenção didática foi, intencionalmente, planejado em torno das finalidades de: suscitar no estudante o interesse pelo conteúdo proposto; desencadear a sua atenção a partir de aspectos relevantes da prática social; mediá-lo ao encontro de caminhos para responder aos desafios e; provocar uma expectativa favorável em torno do novo conteúdo.

Conforme destaque dos professores que aplicaram a SD, o modo através do qual o conteúdo foi apresentado, o diálogo dos conteúdos curriculares com a dinâmica da vida e experiências dos estudantes, a proposição de atividades e desafios que solicitaram a ação direta do aprendiz, possibilitou a realização das finalidades preteridas em todas as três etapas da SD como um processo ininterrupto e crescente.

No decorrer das atividades observou-se uma evolução contínua nos níveis de interesse, motivação, atenção e envolvimento do estudante com os conteúdos explorados. Também foi significativo o avanço na quantidade e qualidade das interações do mesmo com os seus pares e professores, comparativamente ao comportamento observado nas aulas do ensino tradicional.

O ensino por meio de SD desencadeou o interesse e o estado atencional do estudante em relação aos conteúdos estudados e estes passaram a ser percebidos por ele de forma consciente e significativa. O estado de concentração levou o estudante a processar de modo consciente e cada vez mais autônomo os sinais e comandos dados pelos professores e a reagir de modo adequado na busca de caminhos para responder aos problemas propostos, diminuindo, portanto, os longos períodos de distração com outras situações alheias ao conteúdo da aula e as constantes saídas da sala que, em geral, o estudante se ocupava.

No curso das atividades, as intervenções e os apoios oferecidos pelos professores foram destacados como respostas adequadas às dificuldades apresentadas pelo estudante e prenúncios de aprendizagens a serem realizadas. O trabalho de mediação docente frente aos desafios cuja solução o estudante ainda não possuía autonomia para resolver, foi decisivo para a melhoria do autocontrole, da autoconfiança e da manutenção do interesse deste em permanecer engajado nas atividades.

Os professores perceberam que o estudante realizava as tarefas com independência até o limite da sua capacidade, mas a partir de certo ponto, quando o seu acervo de conhecimento e habilidades não eram suficientes para responder aquela etapa do desafio, o nível de interesse e de desempenho só eram mantidos, graças ao apoio e motivação oferecidos pelos professores.

Perscrutados a acerca da eficácia da prática desenvolvida a partir do modelo de SD, os professores manifestaram a partir de suas análises, sentimentos e juízos para o que se concebeu como uma prática significativa e exequível no atendimento a estudantes com DI.

No curso dos processos, o estudante foi capaz de socializar experiências a partir de um contexto temático e utilizar o conteúdo apreendido como um meio para “[...] organizar novos pensamentos e ideias”; “[...] contestando e emitindo opinião através da aplicabilidade dos conteúdos trabalhados” (PROF.^a LINDA)

Compreendemos que por trás de cada ação destacada pela professora, o estudante desenvolveu uma série de outras atividades intelectuais que se constituíram como meios para a resolução da tarefa, dentre as quais, destacamos: lembrar, selecionar, organizar, descrever, representar, reconhecer, comparar, ouvir e expressar.

Neste sentido, ressaltamos que o desenvolvimento dessas atividades intelectuais asseguraram a significância e a funcionalidade do “novo conteúdo” na construção de novas ações mentais como respostas à necessidade do estudante em resolver as tarefas propostas na SD.

A triangulação das percepções dos professores com os registros do Formulário de acompanhamento dos progressos realizados pelo estudante no curso da SD (apêndice B), reafirma a centralidade do trabalho de mediação docente na efetividade da prática.

Os registros evidenciados neste Formulário, apontaram que o estudante conseguiu realizar sozinho, com autonomia, 21,4% das aprendizagens preteridas no planejamento, enquanto, que em 78,6% ele só conseguiu realizar com êxito, graças ao papel de mediação desenvolvido pelos professores.

Esses dados ressaltaram que a efetividade da SD em relação à aprendizagem do estudante esteve na centralidade do trabalho de mediação realizado pelos professores buscando identificar lacunas nas aprendizagens, intervindo de forma adequada nas dificuldades e nos avanços, incentivando o alcance de competências e segurança de si, e, ao mesmo tempo, prevendo condições para que o estudante pudesse alcançar uma maior autonomia.

No que tange ao significado do planejamento desse produto, destacamos: a ressignificação da percepção dos professores sobre o potencial do estudante com DI; a proposição de um tratamento pedagógico colaborativo a um problema comum aos docentes - a atuação com estudantes com DI; o conhecimento de uma metodologia criativa e dialógica na apresentação dos conteúdos curriculares, em superação ao modelo expositivo; e, conseqüentemente, a possibilidade de melhoramento da prática na perspectiva de favorecer ao estudante a participação e o acesso ao conhecimento científico.

No planejamento desse produto pedagógico os participantes tiveram a oportunidade de ressignificar conceitos, até então tomados como verdades; desmistificar percepções e discursos marcados por mitos e ideologias que perpassam a escola e influenciavam o fazer docente; e, construir novos significados sobre o ensino e sobre o papel da escola e do (a) professor (a) na mediação da participação e aprendizagem de estudantes com DI nas atividades do ensino.

Corroboramos com o entendimento de Sacristán (1999), que a prática docente é constituída por interesses de agentes diversos e não apenas dos professores. Assim, na realidade da sala de aula, todos esses interesses se inter cruzam promovendo resultados desiguais entre sujeitos iguais no direito de participar e aprender.

No entanto, ressaltamos que a sala de aula é um espaço movido pelo interesse e pela liberdade dos professores. Neste sentido, sempre haverá espaço para a criatividade e ousadia docente na provisão de condições e respostas pedagógicas adequadas às necessidades educativas, ao potencial intelectual e ao estilo cognitivo de cada aprendiz



REFERÊNCIAS

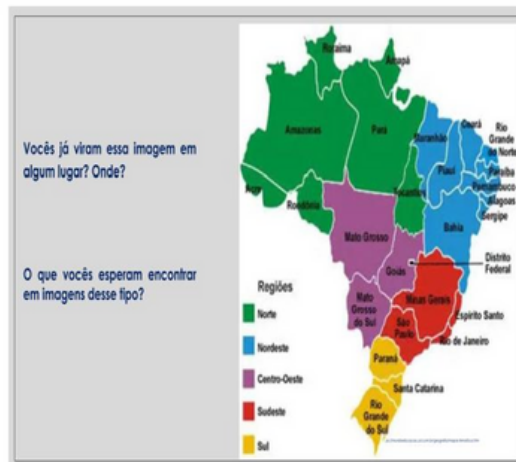
- ADAS, M.; ADAS, S. **Expedições geográficas**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2020.
- APASO, A. P. **Gênero textual**: entrevista. (2020). Disponível em [youtube.com/entrevista/gênero textual](https://www.youtube.com/entrevista/gênero-textual). Acesso: 20 jan. 2022.
- BOULOS JÚNIOR, A. **História Sociedade & Cidadania**. 7 ano. Ensino fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD. 2018.
- BOZORGMEHR, F. **The Sound & Visions of Silence** - NASA, 2017. Disponível em [Youtube.com](https://www.youtube.com). Acesso: 20 de jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. Brasília, 2001, Diário Oficial da União, Seção 1, p. 46.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- DECHICHI, C. Deficiência mental: aspectos do atendimento educacional escolar. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. et al. **Inclusão escolar e educação especial**: teoria e prática na diversidade. Uberlândia: EDUFU, p. 161-205, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011, 143 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011, 253 p.
- GATTI, B. A. Introduzindo o grupo focal. In: **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Série Pesquisa em Educação, Brasília: [s.n.], v.10, p. 6-41, 2005.
- MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado em deficiência mental**. In: BATISTA, C. A. M. (Org). Curitiba: Cromos, 2007, 83 p.
- MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão**: uma tentativa de explicar o que significa o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997. p. 18-41.

- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8 ed., São Paulo: Atlas, 2017.
- PIMENTEL, S. C. **Conviver com a síndrome de down em escola inclusiva**: mediação pedagógica e formação de conceitos. 1 reimpr., Petrópolis: Vozes, 2012, 190 p.
- RAMOS, L. O. L.; FERREIRA, R. A. (Coord.). **Práxis Interdisciplinar**: proposições a partir de sequências didáticas interdisciplinares. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Biologia. Redes Grupo de Estudos, Redes e Diálogos sobre Interdisciplinaridade, Salvador, ago., 2020. 25 p.
- SACRISTÁN, J. G. A prática é institucionalizada: o contexto da ação educativa. In: NEVES, B. A. (Trad.). Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 70-98.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 180 p.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011, 137 p.
- VALENTE, G. **Entrevista** - Brasil Escola. Disponível em [youtube.com/entrevista - brasil escola](https://www.youtube.com/watch?v=entrevista-brasil-escola). Acesso: 20 jan. 2022.
- VYGOTSKY, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. In: SALES, D. R.; OLIVEIRA, M. K.; MARQUES, P. N. (Trad.). Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez., 2011.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.
- ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. ERNANI E. F. R. (Trad.). Porto Alegre: ArtMed, 1998, 244 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Figura Vamos dialogar?

Figura 1 – Vamos dialogar?



APÊNDICE B - Formulário de acompanhamento dos progressos do estudante

Nome: _____

Série/Turma: _____

Formulário de acompanhamento dos progressos do estudante

Perfil do estudante



Expectativas conceituais (O que o estudante deve aprender)	Realizada com autonomia	Realizada com o apoio do colega	Realizada com a mediação docente	Não realizada	
1. Conhece o espaço de vivência através de mapas					
2. Vivencia aspectos culturais relacionados ao espaço de vida					
3. Compreende informações geo-históricas					
4. Identifica o espaço de vivência em mapas históricos					
Expectativas procedimentais (O que o estudante deve saber fazer)	Realizada com autonomia	Realizada com o apoio do colega	Realizada com a mediação docente	Não realizada	
1. Descreve a rotina e a dinâmica do dia a dia, assim como aspectos sociais relevantes, em mapas afetivos					
2. Pesquisa informações sobre o espaço de vida					

3. Selecciona, sequencialmente, fatos e acontecimentos vividos					
4. Representa transformações ocorridas, em função do tempo no espaço em que vive					
Expectativas atitudinais (Atitudes favoráveis)	Realizada com autonomia	Realizada com o apoio do colega	Realizada com a mediação docente	Não realizada	
1. Demonstra interesse pelo processo					
2. Mantém a atenção em todo o processo					
3. Mantém-se engajado/participativo					
4. Empenha-se em realizar as tarefas					
5. Respeita a vez de falar e a opinião dos demais colegas					
6. Expressa ideias e experiências					

Parecer descritivo do percurso de aprendizagem trilhado pelo estudante na sequência didática



Feira de Santana, ____ / ____ / ____.

APÊNDICE C – Roteiro de leitura

Nome: _____

Série/Turma: _____

Roteiro de leitura

Após a leitura da entrevista “**Não tenho vergonha de ser quem eu sou: negra**”, disponível no livro de história do estudante (BOULOS, Alfredo. História Sociedade & Cidadania. 4 ed. São Paulo: FTD, 2018) na página 203, e em: <Meninas black power: “Não tenho vergonha de ser quem eu sou: negra” - Geledés>, destaquem:

- a) O título da entrevista
- B) O assunto tratado
- c) O lugar e o tempo no qual a entrevista foi realizada
- d) Os participantes (entrevistador e entrevistado)
- e) O roteiro (perguntas)
- f) O texto introdutório (biografia do entrevistado e antecipação do tema)
- g) O veículo de publicação (site)
- h) O ponto de vista da entrevistada

ANEXOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ANEXO A – Figura bairros circunvizinhos à escola

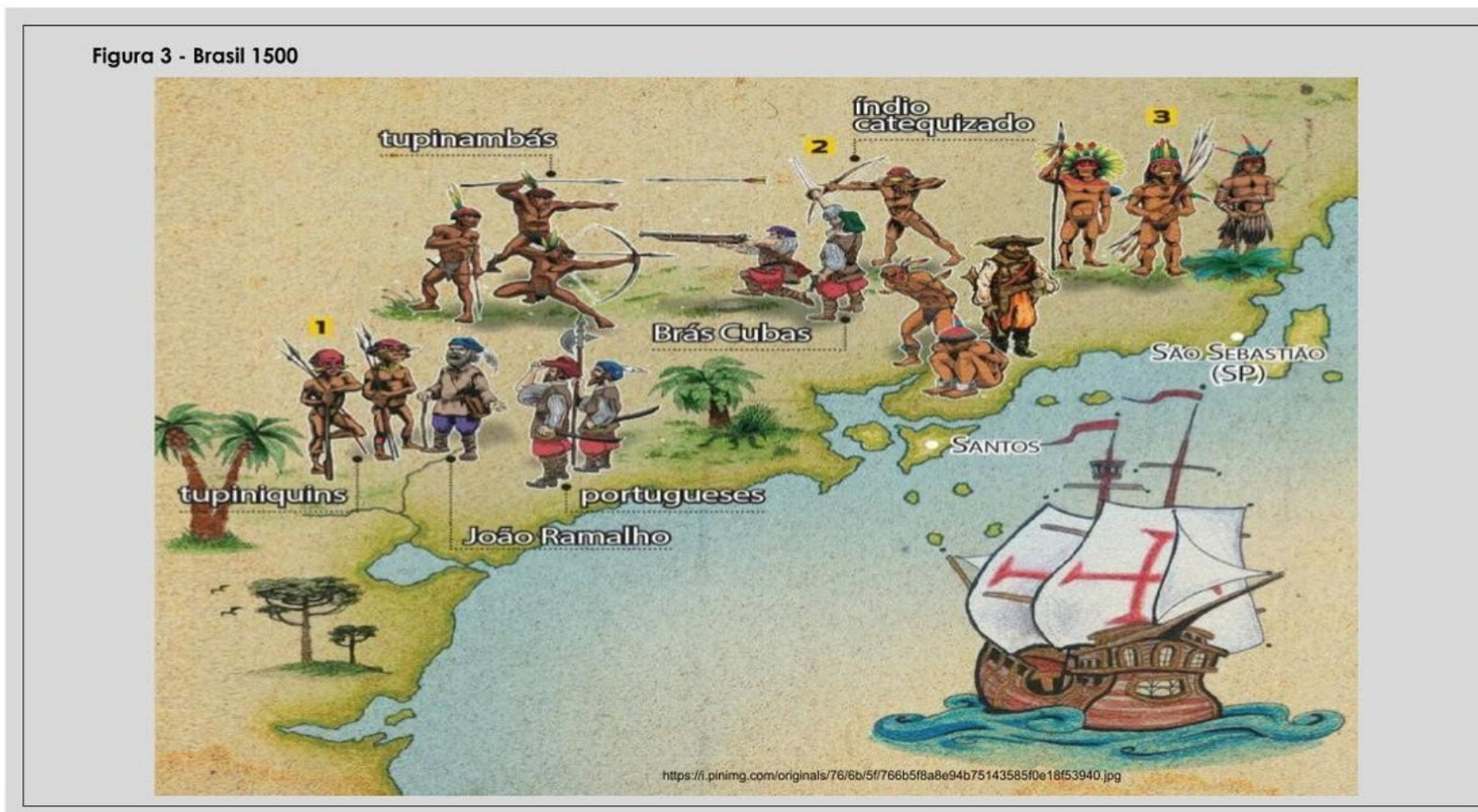
Figura 2 - Bairros circunvizinhos à escola



[tps://www.google.com/maps/@-23.4333333,-46.5333333,15z](https://www.google.com/maps/@-23.4333333,-46.5333333,15z) VvnABHbCEaxvQA1rci5YK6mfwhmEAZGa5ooMxpJEYf8JZO9OPW33NiBplNjYeimOhWGsv48TUh- dpL5qssRPPHAGYrz8QmNsAilS-pO_TYkzjOvYeuNNOWUPYLPgRwzDsN3A9hWt_z_hWSt13I8CGsGqKJY6I5sGLBaEMnGElqqGeqey N7PPAWdUs/vt/data=7GfMJqomVDW8DXB8Ve4PyccM4yVEzw9KUaETPjwO2rqB

ANEXO B – Figura Brasil 1500

Figura 3 - Brasil 1500



Entrevista: Não tenho vergonha de ser quem eu sou: negra

A entrevista a seguir foi concedida por Nathane, uma menina de 14 anos.

Meninas Black Power – Como foi que você percebeu que precisava mudar a forma como lidava com seus cabelos?

Nathane – Sempre alisei mas não tinha satisfação. Um dia faltei à aula para ir ao salão alisar o cabelo e soube pelos meus amigos que vocês (Meninas Black Power) tinham ido à escola. Fiquei triste por não ter encontrado vocês mas fiquei curiosa pra saber do que falavam.

MBP – Qual foi a sua sensação quando viu tantas mulheres crespas juntas?

N – Me senti enganada. Sempre ouvi que meu cabelo era feio e vi em vocês que era mentira. Vi que eu não precisava ter vergonha do meu cabelo.

MBP – Como foi conversar com seus pais sobre a transição e a sua vontade de usar os cabelos crespos?

N – Minha mãe aceitou bem, mas meu pai teve muito receio porque eu já fui muito triste por causa do meu cabelo. Eu tinha um “complexo”, não queria sair de casa e ele ficou preocupado que esse “complexo” voltasse.

MBP – Como são os comentários que você já começou a ouvir?

N – Meus amigos apoiam, mas os comentários negativos de outras pessoas que nem conheço ainda me deixam triste.

MBP – Você pensa em relaxar o cabelo?

N – Não. De jeito nenhum.

MBP – Quais os desafios você acha que vai enfrentar usando seu cabelo natural?

N – Críticas, preconceitos, vou ter que enfrentar as pessoas que acham que eu tenho que ter cachos. Tenho primas que tem cachos, isso é visto com bons olhos, e as pessoas não conseguem entender que o que eu quero é deixar meu cabelo natural como ele é. Pensam que entrei em transição para relaxar. Acho que preferem não me ouvir. Não quero relaxar, nem cachinhos feitos no salão, quero meu cabelo natural como ele é.

MENINAS Black Power: Não tenho vergonha de ser quem eu sou: negra. Geledé, 24 out. 2014. Disponível em [geledes.org.br](https://www.geledes.org.br/meninas-black-power-nao-tenho-vergonha-de-ser-quem-eu-sou-negra/#axzz3TdYHAQhJ). <<https://www.geledes.org.br/meninas-black-power-nao-tenho-vergonha-de-ser-quem-eu-sou-negra/#axzz3TdYHAQhJ>> (acesso em 20 jan. 2022).