

Sequências
Sequências
Sequências
Sequências

Sequências
didáticas para
o ensino de
História

• Itamar Freitas
• Maria Margarida Dias de Oliveira



**Sequências
didáticas para
o ensino de
História**

Itamar Freitas
Maria Margarida Dias de Oliveira

Sequências didáticas para o ensino de História



Copyright © by Os autores
Copyright © 2022 Editora Cabana
Copyright do texto © 2022 Os autores
Todos os direitos desta edição reservados
© Direitos autorais, 2022, autores.

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade dos autores.

Edição, diagramação, capa e Projeto gráfico: Eder Ferreira Monteiro

Coordenação editorial: Ernesto Padovani Netto

Revisão: Os autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Freitas, Itamar.

F866s

Seqüências didáticas para o ensino de História [livro eletrônico] / Itamar Freitas,
Maria Margarida Dias Oliveira. – Ananindeua, PA: Cabana, 2022.

60 p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89849-69-8

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores de história – Formação.

I. Oliveira, Maria Margarida Dias. II. Título.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



[2022]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 – Ananindeua – PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com

Conselho Editorial

DRA. MARIETA DE MORAES FERREIRA (UFRJ/FGV)

DRA. MARIA AUGUSTA DE CASTILHO (UCDB)

DR. WESLEY GARCIA RIBEIRO SILVA (UFPA)

DR. DILTON CÂNDIDO SANTOS MAYNARD (UFS)

DRA. CARMEM ZELI DE VARGAS GIL (UFRGS)

Sumário

Apresentação.....	7
Introdução.....	8
1. Entre sequências didáticas e planos de aula.....	9
2. Representação espaço-temporal.....	12
3. Sequência didática e plano de aula.....	15
4. Traduzindo expectativas de aprendizagem.....	18
5. Traduzindo ideias de aprendizagem histórica.....	22
6. Os elementos de contexto.....	26
7. Modos de disposição dos elementos.....	31
Conclusões.....	35
Referências.....	39
Anexos.....	41

Apresentação

Neste manual, oferecemos definições operacionais e percursos de aprendizagem para a construção de sequências didáticas destinadas à formação continuada de professores de História. O que comunicamos resulta do encontro de dois tipos de experiência: a vivência como produtores de literatura especializada na área e as interações com os professores de História do Mestrado Profissional em Ensino de História.

Nossa meta é instrumentalizar o trabalho de construir sequências didáticas de modo simples, prático e teoricamente orientado. Ela é o sintoma de que a formação inicial e os livros da formação continuada não têm contemplado essa demanda cotidiana da escola básica.

Esperamos que apreciem as orientações aqui apresentadas.

Itamar Freitas
Maria Margarida Dias Oliveira

Introdução

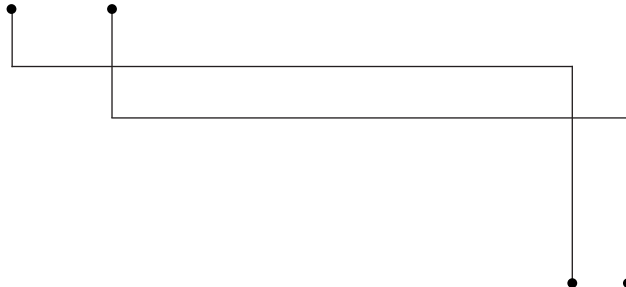
Plano de aula está fora de moda. Sequência didática está na moda. O plano é frequente nos manuais de Didática Geral e a sequência começa a despontar nos manuais e assemelhados das didáticas disciplinares e nos cursos formativos de Ensino de História.

Neste livro, definimos sequência didática e estabelecemos os seus principais elementos. Nosso objetivo é apresentar um modelo operacional de construção e crítica de sequências didáticas para uso prático, tanto em cursos de formação continuada de docentes de História como em atividades para a aquisição de conhecimentos, habilidades e valores por parte dos escolares no ensino de História.

Como quase tudo que escrevemos, partimos das demandas implicitamente apontadas pelos professores de História e, recentemente, das necessidades provenientes dos trabalhos de orientação de alunos de pós-graduação.

Com esses objetivos e motivações, discutimos as semelhanças e diferenças no emprego das expressões “sequência didática” “planos de aula”, os elementos que configuram uma sequência didática (fins, substância, extensão, estrutura retórica, princípios de aprendizagem e informações de contexto) e fornecemos modelos de sequência didática aplicáveis a diferentes situações comunicativas do Ensino de História.

1 Entre sequências didáticas e planos de aula



Considerando os depoimentos de professores de História com os quais interagimos nos últimos três anos, é fácil declarar que a maioria, obviamente, constitui a sua prática docente com rotinas. São atos que, relativamente, possuem o mesmo peso: expor conteúdos substantivos em diferentes suportes, planejar, avaliar e realizar exercícios de natureza diversa (da “fixação dos conteúdos” à produção de textos). Por outro lado, há momentos nos quais os professores são demandados a planejar o ensino, partindo, praticamente, do zero.

A insuficiência em termos de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e em História é citada por parte deles. As demais situações são dispersas. Há os que assim atuam para atender à demanda individual do aluno, no início ou no curso do ano letivo e, para resolver algum conflito entre discentes em sala de aula. Outros querem atender a uma demanda curricular, como a introdução de temas transversais, do ensino por projetos ou de atividade interdisciplinar. Mas há também quem veja na substituição de um professor na sala vizinha) uma oportunidade e uma necessidade para planejar de súbito.

Essas informações nos levam à conclusão de que o ato de planejar (parcial ou totalmente, mental e imediatamente ou

com dias de antecedência e sistematicamente no papel) ainda é uma demanda e, conseqüentemente, uma habilidade que deve ser apreendida nos cursos de formação. A seqüência (ou plano) é mobilizada com freqüência diversa: alguns colegas as empregam até três vezes por ano. Outros chegam a produzir até dez ou mais planos ou seqüências anualmente. Também é diversa a forma: alguns planejam em cadernos, outros em anotações, meios digitais e mentalmente.

Onde não há mesmo o consenso é na distinção dos instrumentos “plano de aula” e “seqüência didática”. A maioria afirma que há diferença entre os dois. Essa diferença, também para a maioria, está no tempo: o plano é destinado a uma aula e a seqüência é destinada a várias aulas. Outros afirmam que o plano é mais burocrático e geral e a seqüência didática enumera “o passo a passo” e, portanto, se torna mais inteligível.

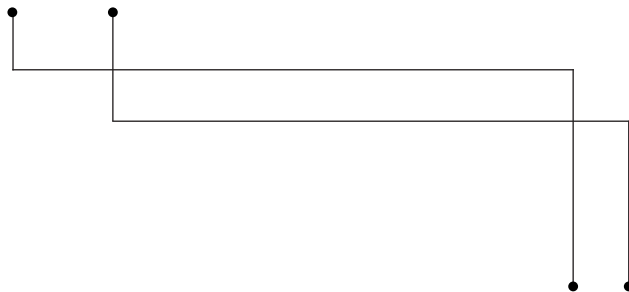
Outras singularidades, em menor freqüência, foram anunciadas pelos colegas, sendo a primeira delas relacionada ao agente: o plano é para a orientação do professor, ligado à prescrição curricular, enquanto a seqüência pode ser demandada pelo aluno. A segunda diferença está relacionada à freqüência: o plano é instrumento para atitude rotineira e a seqüência é projeção que quebra a rotina. A terceira diferença está relacionada à abrangência: o plano é focado em um assunto ou um objetivo restrito, enquanto a seqüência é focada em vários assuntos ou em um objetivo mais amplo. A quarta e última diferença relaciona-se com a lógica e com o tempo: o plano é estático e finalista, servindo para uma aula, enquanto a seqüência é dinâmica e encadeada, abrangendo várias aulas.

Questionados sobre os elementos constituintes desses planos (ou seqüências) empregáveis em diferentes situações de um ano letivo, as declarações dos colegas professores de História

convergem para a os objetivos (ou metas), os objetos do conhecimento (ou conteúdo), as estratégias de ensino (ou metodologia) e as estratégias ou meios de avaliação (ou, simplesmente, avaliação). Outros elementos, como “habilidades”, “atividades”, “recursos”, “público-alvo”, “fonte” e “tema” são citados, apenas, por um ou até dois professores.

Considerando, em síntese, a validade do emprego dos planos/sequências como instrumento de trabalho e, considerando, ainda, as principais divergências anunciadas por esses mestres do ensino de História, oferecemos uma definição operacional que cobrirá as duas principais preocupações explicitadas por esta avaliação diagnóstica: as finalidades da sequência didática e as coisas que a realizam.

2 Representação espaço-temporal



Seqüência didática, como a própria locução encerra, é uma representação espaço-temporal dos atos de sujeitos envolvidos em processos de ensino-aprendizagem. Essa definição expressa o modo como a seqüência didática aparece na mente de muitos de nós: uma linha do tempo. Uma reta interrompida por vários acontecimentos: “Primeiro faço isso, depois faço aquilo...”

Esse modo – sequencial –, como ressalta Ana C. L. Pessoa (s.d), é uma “forma de organização do trabalho pedagógico”, à qual, complementamos, bem poderia ser estruturada em tópicos isolados, em perguntas e respostas ou em trechos de lição para decorar.

Os atos didáticos, ou “série ordenada e articulada de atividades”, como afirma Antoni Zabala (2014, pos. 1077), já foram, metaforicamente, chamados de “passos” (os quatro passos formais de J. Herbart, por exemplo). Passos, seqüências – etapas, momentos didáticos, “procedimentos”, “tomadas de decisão” etc. –, portanto, são objeto dos saberes responsáveis pelo ensino escolar, mesmo antes de a Pedagogia ser institucionalizada como Ciência da Educação, ao final do século XIX.

Observem este exemplo retirado de um manual indiano (Quadro 2.1), publicado em 2002. A estrutura da seqüência didá-

tica (preparação, apresentação e recapitulação) é inspirada nos movimentos mentais, originalmente imaginados por Herbart, no início do século XIX, e adaptados a uma pedagogia centrada na autonomia da criança. Se vocês se identificaram com essa antiquíssima sugestão de prática, não fiquem constrangidos. Ela é a mais usada dentro (e provavelmente fora) do Brasil.

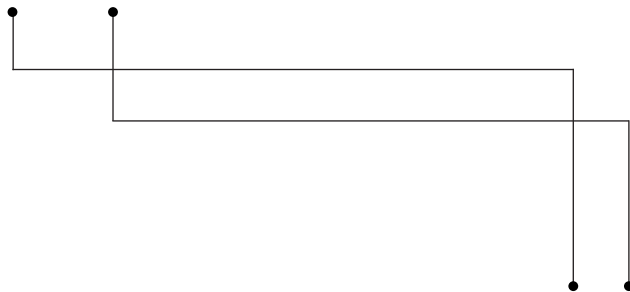
QUADRO 2.1 - PLANO DE AULA 1 (CLASSE VI)
<p>Data</p> <p>Escola</p> <p>Assunto: Asoka (273 a.C. a 232 a.C.)</p> <p>Tempo: 35 minutos</p> <p>Objetivos Gerais – Desenvolver nos alunos a compreensão do passado e a capacidade de relacioná-lo...</p> <p>Objetivos Específicos – Capacitar os alunos a conhecer a ascensão de Asoka ao trono...</p> <p>Material de apoio – Mapa contemporâneo da Índia, mapa da Ásia, trechos de documentos...</p> <p>Conhecimentos prévios – Presume-se que as crianças saibam que Gandhiji foi um apóstolo da paz...</p>
<p>[PASSO 1] PREPARAÇÃO</p> <p>1. Quem governou a Índia antes de 1947? ...</p> <p>Declaração do objetivo da aula – Crianças, Gandhiji foi um apóstolo da paz e da não violência...</p>
<p>[PASSO 2] APRESENTAÇÃO</p> <p>Assunto 1 – ... Asoka herdou um vasto império (mostre no mapa)... O que, em sua opinião, um governante ambicioso, mas poderoso, pode fazer ao ver tal audácia de Kalinga? ... (O professor pode se referir à guerra Iraque-EUA - 2003)...</p> <p>Resumo – A guerra de Kalinga provoca uma mudança em Asoka. Ele adota o budismo...</p>
<p>[PASSO 3] RECAPITULAÇÃO</p> <p>Assunto 1. Qual foi o impacto da guerra de Kalinga em Asoka?...</p> <p>Questão – Como foi administrada Patliputra? (Pathak, 2003, p.134-138).</p>

A expressão “sequência didática”, em língua francesa, contudo, começou a inspirar a literatura educacional após a irradiação

da pedagogia das competências, indicando ligações lógicas entre assuntos de uma mesma disciplina (Vaeremans, 2013), caso, por exemplo, do agrupamento de atos do ensino de ortografia e sintaxe.

Com essa vinculação ancestral, a sequência didática é objeto de uma velha matéria dos cursos de formação: o Planejamento educacional. Isso faz da sequência didática uma irmã do Plano de nível de ensino, do Plano anual e do Plano de unidade. Isso também faz da sequência didática um sinônimo do nosso conhecido “plano de aula”, como demonstram algumas iniciativas brasileiras de aplicação, transcritas ao final deste livro.

3 Sequência Didática e Plano de Aula



Postos em comparação – e tendo como critério básico o respeito à semântica da língua brasileira –, uma sequência é um plano (uma antecipação), mas nem todo plano contém uma sequência de atos.

Se você redige um esboço de aula e reserva espaços apenas para as expectativas de aprendizagem, o objeto do conhecimento, as estratégias de exposição da matéria e as estratégias de avaliação, não está necessariamente explicitando uma sequência de atos de aprendizagem. Declarações de objetivos e de objetos de conhecimento são exatamente isso: declarações, informações, dados de que a coisa é ou de que a coisa existe. Não são indicadores de ação, como nesses dois exemplos: 1. “descreva..., discuta com os colegas..., junte-se novamente à turma...”; 2. “distribuo os objetos de descrição..., estimulo a discussão em grupos..., coordeno uma plenária de debates sobre os resultados de cada grupo...”.

O inverso, por outro lado, pode ser verdadeiro. Podemos fazer um instrumento de orientação da prática diária docente, designada por “plano de aula”, que contenha uma sequência de atos. Aqui, novamente, o exemplo é o Quadro 2.1.

Vimos que alguns colegas professores de História focam no critério “tempo” para distinguir sequência e plano. Aqui, não designamos sequência ou plano pela maior ou menor quantidade de horas-aula que ele ou ela prescreve. Se o traço diferenciador da sequência é a presença da lógica da aprendizagem, podemos ter sequência (ou plano) para uma aula, sequência ou plano para uma unidade de ensino, sequência ou plano para um bimestre ou um ano de curso (Phillips, 2008, p.55-56).

Correlatamente, podemos ter sequências didáticas ou planos de aula focados em substantivos (um acontecimento histórico) ou reforçando determinada habilidade. De modo contrário, podemos ter sequências didáticas ou planos de aula que se restrinjam a certo processo histórico de longa duração, atravessados por distintas habilidades metahistóricas ao longo do ano.

Por outra classificação, podemos ter sequências cujo objeto de aprendizagem são os conhecimentos declaratórios (algo para rememorar ou compreender) ou os conhecimentos funcionais (algo para executar). Por fim, pela tipificação do Portal do Professor (<http://portaldoprofessor.mec.gov.br>), podemos ter sequências para apenas uma aula de 50 minutos e para uma “coleção de aulas”, agrupadas em três, cinco, dez ou mais unidades do tipo”.

QUADRO 2.1 - PLANO DE AULA 1 (CLASSE VI)

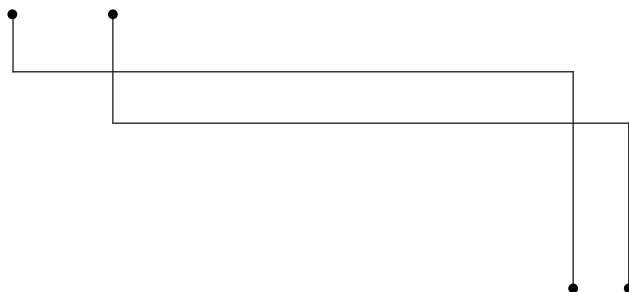
- Por que os historiadores enfatizaram razões diferentes para a Guerra Civil Inglesa?
- Quando ocorreu a Revolução Inglesa?
- O título de “A Revolução Inglesa” é uma boa representação para os acontecimentos do período 1640-60?
- Por que as imagens populares e dos historiadores acadêmicos sobre Carlos II são tão diferentes?

(KITSON, Alison; HUSBANDS, Chris; WTEWARD, 2011, p.83)

No quadro 2.1 temos uma lista de questões que podem ser sequenciadas em um lapso de cinquenta minutos, com o objetivo de desenvolver a habilidade de interpretação de textos.

Para efeito de padronização da nomenclatura, deste ponto em diante, trabalharemos com a expressão “sequência didática”. Reiteramos também que “sequência didática” é uma representação espaço-temporal e é uma previsão teórica e explicitamente orientada. Ela projeta o que deve acontecer com o comportamento do docente e, sobretudo, o comportamento do discente dentro de determinada lógica de aprendizagem, a partir de determinada expectativa de aprendizagem (ou objetivo educacional). Nos próximos tópicos, expandiremos a compreensão sobre essa “previsão teórica e objetivamente orientada”.

4 Traduzindo expectativas de aprendizagem



Acima afirmamos que uma sequência é constituída em nossa imaginação ao modo de uma representação tópica ou esquemática que informa sobre atos de discentes e de docentes.

Também afirmamos que uma sequência didática é determinada por uma expectativa de aprendizagem (ou objetivo educacional) previamente conhecida pelos alunos, pais ou responsáveis. Isso significa que devemos, coerentemente, assumir tais elementos como termos estruturantes da coisa “sequência didática”.

Claro que o planejamento de uma sequência pode ser iniciado a partir de outros elementos. Há quem sugira começar a construção de uma sequência pela escolha do conteúdo substantivo, seguida pela escolha das fontes de informação em diferentes suportes. Nós, entretanto, sugerimos pensar a sequência didática a partir da expectativa de aprendizagem e/ou do enunciado de uma demanda por aprendizagem. O que queremos que o aluno aprenda? Essa é a questão orientadora.

Se a resposta a essa interrogação for “Quero que ele adquira o hábito de narrar criticamente”, a expressão “ler crítica-

mente”, do jargão do historiador, deve ser traduzida de modo que até o docente que não elaborou aquela sequência didática possa compreendê-la e praticá-la longe da presença do produtor original. Para quem já praticou a leitura de fontes históricas com fins de pesquisa, essa tradução é quase automática. Quem não a praticou, deve experimentá-la antes de produzir a sequência didática.

A expressão “ler criticamente” é um ato. Traduzir esse ato significa, por exemplo, decompô-lo em vários outros atos. O ato de ler exige, então, visualizar mensagens em um suporte (o livro didático, por exemplo), decompor mensagens (analisar), reescrevê-las sem o emprego necessário dos termos originais (parafrasear), trasladá-la para outro suporte de modo resumido (sintetizar).

Já o ato de ler de modo crítico (dentro de determinada orientação teórica dominante) exige o cotejo de argumentos e de versões (comparação), a submissão dos textos a uma série de questões (interrogação) em busca de afirmações convergentes, afirmações divergentes e em busca de possíveis razões (explicação) para a presença de eventuais divergências e, por fim, a decisão de tomar como verossímil, provável, possível ou inverossímil, improvável ou impossível determinado argumento ou versão (Rodgers, 2005).

Assim, a tradução de uma expectativa de aprendizagem (do verbo principal dessa expectativa – o indicador da ação) é, em si mesma, um momento de reflexão e de criação mental de uma sequência didática. O trabalho que se segue é apenas de escrever frases de orientação e de discriminar materiais, tempo e circunstâncias de execução, como exemplificado no quadro 4.1.

QUADRO 4.1 - MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Título: Narrativas sobre o Golpe de 1964...

Duração: 100 min...

Público-alvo: alunos do Ensino Médio...

Expectativa de aprendizagem: espera-se que, ao final das duas aulas, os alunos sejam capazes de ler criticamente mensagens cotidianas sobre valor de um governo militar hoje, no Brasil...

Ação 1 – Professor sensibiliza a turma sobre o tema, partindo de um conflito cotidiano, diagnosticando formas de relacionamento com os termos “verdade” e “mentira”.

Ação 2 – Professor distribui narrativas sobre os acontecimentos, causas e consequências do Golpe de 1964.

Ação 3 – Alunos são solicitados a ler as narrativas e a identificar autoria, competências da autoria...

Ação 4 – Alunos são solicitados a representar e comparar os acontecimentos em uma linha do tempo...

Ação 5 – Professor estimula os alunos a conjecturar sobre as razões das divergências entre relatos...

Ação 6 – Alunos são solicitados a sintetizar as conclusões sobre a atividade em um princípio de leitura...

Avaliação: alunos aplicam um princípio de leitura à resolução de um conflito de opiniões em sala...

Aqui surge a dúvida: elencamos somente objetivos da sequência ou objetivos gerais e objetivos específicos? A situação comunicativa é quem vai orientar a resposta. Se a dinâmica da escola é altamente prescritiva, é provável que sua sequência já nasça de uma expectativa de aprendizagem previamente elaborada pela instituição.

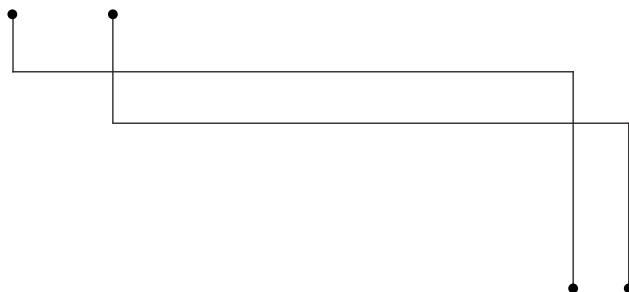
Se há muito espaço para negociação, se você tem liberdade para atender a uma demanda do tempo presente, um conflito em sala ou uma curiosidade do aluno, você será responsável por elaborar dois enunciados: o objetivo geral, situando a sequência no plano mais amplo, e o objetivo específico, indicando o que espera que o aluno conheça ou faça ao final da aplicação daquela sequência.

Aqui, mais uma vez, estamos requisitando o bom senso. O particular (restrito) é sempre uma realidade relativa à outra realidade classificada como geral (ampla). Se o particular é o objetivo de um ano letivo, o geral, certamente, poderá ser a finalidade prescrita para o componente curricular história, relativo a uma série de anos do Ensino Fundamental I ou do Fundamental II. Se o particular é a aquisição do significado do conceito de tolerância, o geral poderá ser ainda mais amplo, extrapolando para o cumprimento de uma prescrição constitucional da educação: a ideia de liberdade humana. Esse mesmo raciocínio serve para a redução da relação em escala inversa.

O objetivo de uma sequência didática, porém, não necessariamente repete a expectativa da aprendizagem do currículo prescrito de modo literal. Se os objetivos do currículo forem por demais restritos, devem ser agrupados para dar origem a uma sequência didática apenas. Se forem por demais genéricos, devem ser traduzidos em enunciados completos, simples e diretos, contemplando a sintaxe sujeito + verbo + complemento (Voltaremos a este assunto no capítulo 6).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, por exemplo, prescreve “Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais (EF06HI08)” e “Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais (EF06HI07)”. Em uma eventual sequência didática planejada para cumprir parte desse objetivo, tal enunciado poderia ser traduzido da seguinte maneira: “Ao final desta sequência didática, o aluno deverá ser capaz de diferenciar o significado de cidadania na Grécia e na Roma clássicas”.

5 Traduzindo ideias de aprendizagem histórica



Além da determinação capitaneada pelos objetivos (ou expectativas de aprendizagem), vimos também que uma sequência didática expressa previsões explícita e teoricamente orientadas. Isso significa dizer que os atos de aprendizagem reproduzem idealmente a lógica de aprendizagem professada por quem elabora a sequência ou por quem prescreveu objetivos gerais e específicos para o componente curricular História. Esses atos traduzem idealmente as modificações em nível celular e corporal que os alunos vivenciam quando estão aprendendo.

Se o professor pensa que os alunos adquirem a competência de argumentar criticamente quando experimentam a consulta às fontes de informação e a crítica às fontes por comparação, os atos da sequência didática poderão ser, correlatamente: 1. a proposição de um tema para o debate; 2. o fornecimento de fontes históricas aos alunos; 3. o exercício da crítica de fontes pelos alunos; 4. a construção de argumentos a partir da análise dessas mesmas fontes de informação.

Observem a lógica dessa disposição dos atos: o professor instaura uma situação problema, fornece fontes de informação para a resolução do problema, ensina a depurar fontes das

suas ambiguidades e contradições e, por fim, estimula os alunos a construir argumentos a partir da fonte interpretada.

No fundo dessa disposição, há dois princípios de aprendizagem que podem ser designados também como duas teorias da aprendizagem. A primeira é explícita: a ideia de que aprender “em História” ou “aprender historicamente” é portar e empregar conscientemente as habilidades de um historiador profissional para resolver uma demanda da vida prática que depende da avaliação pessoal de uma mensagem que lhe chega aos olhos e aos ouvidos. Essa ideia faz parte do rol de definições de aprendizagem histórica disciplinar. Mas temos outras ideias de aprendizagem histórica de âmbito geral que são totalmente compatíveis com esta aí: a ideia de que os alunos se engajam melhor no ensino e são mais hábeis ao empregar essa aprendizagem em outras situações da vida prática (transferência) quando eles mesmos “descobrem” as coisas (quando eles mesmos produzem conhecimento). Essa é a teoria da aprendizagem difundida por Jerome Bruner.

Dentro das teorias gerais da aprendizagem, se invertêssemos as operações acima e apresentássemos os argumentos ao início da aula, estaríamos operando segundo a lógica da aprendizagem por “exposição” que, segundo David Ausubel, tem outras destinações, vantagens e limitações (Ausubel, Novak, Hanesian, 1980, p. xiii).

Esses são apenas dois exemplos em um universo bem elástico de princípios de aprendizagem. O que preside a lógica da aprendizagem histórica e das sequências didáticas para o ensino de História, portanto, é um campo aberto.

No plano celular, a lógica pode estar configurada sob princípios colhidos nas neurociências: as funções da memória, do afeto e da significação da aprendizagem escolar. Elas determinam a quantidade e, principalmente, a natureza de cada ato,

indicadores das capacidades humanas que podem ser desenvolvidas ou os comportamentos que podem ser inibidos.

São princípios das Neurociências, repetimos, que sugere planejar atos que forneçam segurança ao aluno, em determinado momento, que o faça sentir alegria ou prazer ao iniciar ou encerrar uma atividade.

As lógicas que presidem o planejamento das sequências didáticas, privilegiando dimensões macro, como a convivência social, são majoritárias. Nós as conhecemos no mercado das letras como teorias gerais da aprendizagem (aprendizagem humana), teorias da aprendizagem disciplinar (centradas na ciência da História, por exemplo) ou teorias da aprendizagem que mesclam teorias gerais e teorias disciplinares da aprendizagem.

Segundo tal tipologia, percebemos que a quantidade e a natureza dos atos da sequência didática podem ser pautadas por: 1. “tipos de pedagogia” (modernista, libertária etc.) e “sistemas de ensino” (interacionista, comportamentalista, individualistas etc.) (Astolfi, 1991.); 2. teorias genéricas de aprendizagem (L. Vygotsky, J. Piaget, J. Dewey, D. Ausubel); 3. aprendizagens situadas em teoria antropológica (K. Egan); 4. aprendizagens centradas em teoria histórica (J. Rüsen, P. Lee e I. Barca); 5. e/ou aprendizagens decorrentes de teorias que mesclam epistemologia histórica e aprendizagem genérica (M. Carretero e S. Wineburg).

A combinação de teorias para fundar uma lógica da aprendizagem que oriente a construção de uma sequência didática é livre. O que não é tolerável é a cópia irrefletida da sequência didática produzida pelo manual de formação, sugerida pelo teórico da aprendizagem ou copiada do colega da sala ao lado.

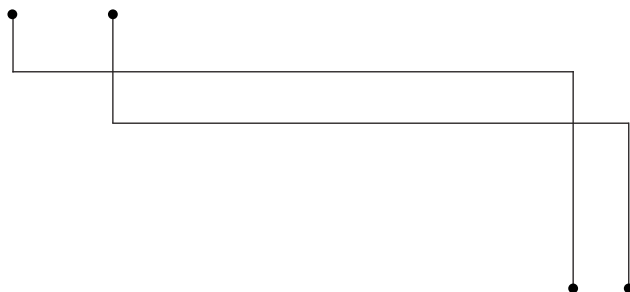
Cada uma dessas ideias de aprendizagem (genéricas, disciplinares ou mistas) sugere certo número de processos mentais

e corporais. O conjunto de processos de cada uma delas é o que define a quantidade de etapas de execução de uma sequência didática. Se você não tem clareza sobre os processos responsáveis pela aprendizagem histórica do seu aluno, dos atos que, potencialmente, auxiliam o seu aluno a cumprir determinada expectativa de aprendizagem com determinado conteúdo, deve parar agora o planejamento da sequência e refletir sobre a lógica da aprendizagem (sob pena de construir uma sequência incoerente com o que acredita ou domina em relação ao tema).

Da mesma forma, se o currículo que serve de base ao seu planejamento é incoerente ou desprovido de lógica, como muitos dos agrupamentos apresentados no currículo nacional ou no currículo local, você deve atribuir a esse currículo uma lógica de aprendizagem.

Até o momento, só vemos uma explicação para omitir as finalidades do Ensino de História e as ideias de aprendizagem histórica que auxiliem no cumprimento dessas finalidades no corpo de uma sequência didática: a intenção de, literalmente, “vender” essa sequência didática. O mercado de livros está repleto de sequências descontextualizadas ou sem a mínima indicação das situações potenciais de uso.

6 Os elementos de contexto



A ideia de aprendizagem histórica é elemento estruturante de uma sequência didática. Mas a sequência não se sustenta apenas com esse enunciado. Não basta traduzir os verbos e substantivos que expressam uma teoria da aprendizagem histórica em atos constituintes de uma sequência didática. É também necessário traduzir o que queremos do aluno e sob quais caminhos teóricos sustentamos esse querer em uma série de informações outras.

A experiência já chancelou que as estratégias de ensino e avaliação, as declarações dos conhecimentos e dos recursos a serem empregados na aplicação da sequência são elementos básicos, mas não há limite para a criatividade. A comparação entre modelos de sequência didática disponíveis no mercado nos permite montar o glossário que dá ideia da quantidade de elementos e das sinônias dos seus respectivos campos semânticos (Quadro 6.1).

Observem que as maiores variações terminológicas estão nos indicadores do que se deve aprender, nas metas de aprendizagem e nos atos da sequência didática.

O elemento mais raro nos exemplos consultados são as “possibilidades de progressão” da aprendizagem. Isso se explica em parte pelas singularidades temporais da maioria dos planos –

projetados para uma aula. Considerando esse uso, uma variante de progressão da aprendizagem já está implícita na própria sequenciamento dos atos de aprendizagem.

De todos os elementos (Quadro 6.1), o enunciado das orientações de como o aluno pode ou deve desenvolver a atividade (elementos de contexto) merecem maior atenção.

QUADRO 6.1 - GLOSSÁRIO DOS ELEMENTOS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

- Descrição do gênero [Plano de aula, Sequência...]
- Nome da escola
- Data de execução
- Autoria do plano / Proveniência
- Título
- Assunto / Tema
- Questões / Questões norteadoras / Problemas
- Relação com o currículo prescrito /
- Destinação / Nível de ensino / Etapa de ensino / Série / Ano
- Conteúdo / Objetos do conhecimento / Saberes / Conceitos / Habilidades / Valores / Atitudes
- Público-alvo / Faixa etária
- Tempo estimado / Carga horária
- Objetivos / Objetivos gerais / Objetivos específicos / Expectativas de aprendizagem / Finalidades / Resultados desejados / Compreensões
- Justificativas
- Conhecimentos prévios / Pré-requisitos
- Materiais / Material de apoio / Recursos / Recursos materiais / Recursos complementares
- Estratégias de ensino / Metodologia / Como fazer / Orientações
- Momentos / Etapas / Módulos / Tarefas / Atividades / Aulas / Ações
- Avaliação / Estratégias de avaliação
- Possibilidades de progressão / Adaptação a outras séries ou anos / Adaptação a outros objetos do conhecimento
- Referências
- Anexos

O modo de anunciar a ação oscila entre o emprego dos verbos no infinitivo, presente, futuro, imperativo e o emprego de

substantivos que indicam ação. Ideologicamente, para muitos colegas, faz muita diferença entre anunciar como ato: “O professor capacitará o aluno a...” / “O aluno deverá ser capaz de...”, “O professor solicitará que o aluno escreva...” / “O aluno escreverá...”, “O aluno escreve...”, “O professor deverá solicitar que o aluno escreva...” / “O aluno deve escrever...”, “Professor, solicite que o aluno escreva...” / “Escreva...” ou, simplesmente, “Produção de um texto...”. Para nós, não é um verbo isolado que demarca a ideologia coletivista. Os fins concebidos para o componente curricular e os valores cultivados nas atividades podem significar muito maior avanço no combate às desigualdades sociais, mediante o Ensino de História.

O sensato é que padronizemos a forma de enunciação, do início ao fim do plano, acolhendo, predominantemente, uma dessas possibilidades declarativas. Com relação ao gênero, são válidas as diversas formas contemporâneas. Quanto ao foco narrativo, não encontramos nenhum plano que empregasse a primeira pessoa.

O modo de anunciar a qualidade da ação segue de perto o currículo prescrito ao qual a escola se submete. Na maioria dos casos, a qualidade é explicitada de modo genérico: “Demonstrar capacidade de distinguir gêneros textuais e seus significados no tempo e no espaço”. Na montagem da sequência didática, contudo, essa generalidade deve ser traduzida em termos claros e precisos para o aluno. O gênero deve ser traduzido em um substantivo designador da coisa a ser manuseada ou gerada pela ação do(a) aluno(a) e a circunstância na qual a coisa deve ser gerada pelo(a) aluno(a).

Circunstâncias, em geral, são parâmetros para a condução de processos ou para a finalização de produtos comunicados por expressões adverbiais. São critérios de qualidade, padrões de resposta ou padrões de realização. No exemplo que

se segue (Quadro 6.2), temos uma demonstração de como as abstratas expressões “tempo e espaço” e “gênero” anunciadas no currículo prescrito podem concretizadas em um elemento de sequência didática.

São essas circunstâncias, por fim, que fornecem os principais parâmetros de avaliação, seja diagnóstica, seja somativa. Um modo detalhado e claro dos procedimentos do aluno e, principalmente, coerente com o objetivo geral da sequência didática já realizam os enunciados da avaliação. O elemento avaliação, reiteramos, não deve ser apresentado de modo protocolar, em uma só frase tópica, ao final da sequência. Ele deve conter os critérios em detalhe, acompanhados, inclusive (e se for o caso) de rubricas ou escalas de pontuação.

QUADRO 6.2 - ELEMENTOS DA ESTRUTURA FRÁSICA

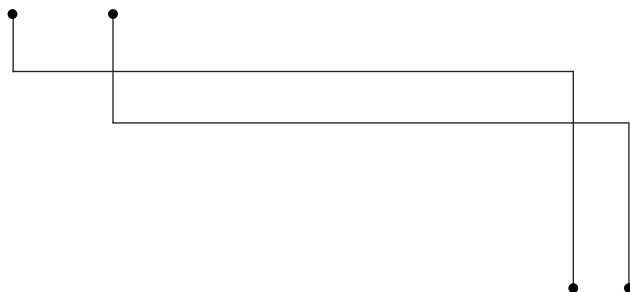
- [“Aluno(a)”] – sujeito oculto
- “caracterize” – verbo indicador de ação
- “uma carta de sesmaria e uma postagem do Facebook” – complemento do verbo
- “a partir da disposição dos seus aspectos físicos em um quadro descritivo” – subordinação adverbial por inserção de adjunto
- “indicando as funções que as sociedades dos séculos XVI e XXI atribuem aos respectivos vestígios” – subordinação adverbial por inserção de verbo no gerúndio.

Enunciado completo

Caracterize uma carta de sesmaria e uma postagem do Facebook a partir da disposição dos seus aspectos físicos em um quadro descritivo, indicando as funções que as sociedades dos séculos XVI e XXI atribuem aos respectivos vestígios

Outro modo de expor os elementos da estrutura frásica			
Ação	Complemento da ação	Circunstâncias	Nova subordinação
Caracterize	um manuscrito expedido pelo Conselho Ultramarino	a partir da disposição dos seus aspectos físicos em um quadro descritivo	indicando as funções desse vestígio para a sociedade do século XVI.
	uma postagem do Facebook	a partir da disposição dos seus aspectos físicos em um quadro descritivo	indicando as funções desse vestígio para a sociedade do século XXI.
Resposta ideal			
Vestígio	Características	Funções sociais	
Uma carta de sesmaria	era um documento expedido pelo Conselho Ultramarino, em suporte papel, grafado à tinta escrito à mão e em língua portuguesa.	Para a sociedade do século XVI, uma carta de sesmaria possuía função administrativa. Com ele, o Rei de Portugal comunicava ao seu destinatário o direito de ocupar certa parcela de terra na colônia brasileira.	
Uma postagem do Facebook	é um texto escrito, sonoro ou iconográfico, produzido por cidadãos ou instituições, publicado em uma rede digital de interações sociais.	Para a sociedade do século XXI, uma postagem do Facebook possui a função de criar ou solidificar afeto, identidades e relacionamentos.	

7 Modos de disposição dos elementos



A arquitetura da informação – ou o modo como serão dispostos os elementos do quadro 1.4 – também pode assumir as mais diversas representações. Ela depende, por exemplo, da ênfase que o docente quer expressar. A distinção “tarefas de professor” e “tarefas de aluno”, a orientação da leitura do plano, a ênfase nas “etapas principais da sequência” e na prescrição detalhada e hierarquizada das etapas” foram algumas das opções com as quais nos defrontamos nos modelos consultados.

Para destacar a atividade de um e de outro agente na relação ensino-aprendizagem, podemos simplesmente discriminar os atos, iniciando com a própria palavra ou a sua abreviação (Quadro 7.1).

QUADRO 7.1 - IDENTIFICAÇÃO DOS AGENTES

Professor – Distribui as folhas de papel... ou P – Distribui...”

Aluno – Faz decalques sobre o relevo da peça... ou A – Faz decalques...”

Para orientar a leitura, destacando ordem e sujeito de cada ato, podemos dispor as tarefas de modo linear e vertical (Quadro 7.2) ou e em “z” e em duas colunas (Quadro 7.3).

QUADRO 7.2 - ORIENTAÇÃO DE LEITURA LINEAR	QUADRO 7.3 - ORIENTAÇÃO DE LEITURA EM Z
Título	Título
Objetivo	Objetivo
Conteúdo	Conteúdo
P – Atividade 1...	P – Atividade 1...
A – Atividade 1...	A – Atividade 1...
P – Atividade 2...	P – Atividade 2...
A – Atividade 2...	A – Atividade 2...
P – Atividade 2...	P – Atividade 2...
A – Atividade 3...	A – Atividade 3...
Avaliação	Avaliação

Para destacar o caráter mais genérico ou mais detalhado da sequência, podemos lançar mão de uma lista simples ou da combinação de vários elementos e diferentes níveis hierárquicos (Quadros 7.4 e 7.5). Devemos lembrar que quanto maior o número de horas-aula, mais hierarquizado o plano se torna, caso queiramos detalhar a orientação de uso.

Essa necessidade do detalhamento é ditada pela situação comunicativa. Se estamos diante dos alunos (presencialmente) e podemos compensar os detalhes com gestos, pequenas consultas no curso das atividades, a disposição linear simples pode dar conta. Mas se estamos a preparar um livro didático, onde a possibilidade de contato síncrono com o usuário do livro é remota, o detalhamento e as previsões de mudança de rota são fundamentais.

Chegamos, por fim, às decisões sobre a dimensão de uma sequência didática. Como as demais, a situação comunicativa (a demanda que originou a sequência, o público, o tempo etc.) determina a nossa tomada de posição. Se a sequência é produzida para uso cotidiano de outro professor (que não o autor), ela deve ser breve e funcional. Deve ser lida e compreendida em poucos

minutos e em um só golpe de vista, ou seja, seus elementos principais devem estar enquadrados em uma tela de computador ou em uma folha de papel A4 e os recursos e acessórios devem figurar como anexos. O princípio é extraído da experiência. Se necessitamos virar a página, a disposição dos elementos já perdeu grande parte de sua funcionalidade, ao ponto de prejudicar (em parte) as funções da memória de curto prazo.

QUADRO 7.4 - ORIENTAÇÃO DE LEITURA LINEAR	QUADRO 7.5 - ORIENTAÇÃO DE LEITURA EM Z
Título Objetivo Conteúdo Atividade 1... P – Distribuir... A – Decalcar... Atividade 2... P – Questionar... A – Expor... Avaliação	Título Objetivo Conteúdo Atividade 1... Meta – Nesta etapa... P – Distribuir... P – Observe a representatividade... P – Tente considerar a... A – Decalcar... Atividade 2... Meta – Nesta etapa... P – Questionar... 1. O que você quis mostrar com... 2. Qual o significado de... A – Expor... P – Acompanhe o aluno no trabalho de... P – Cuide para que o aluno... Avaliação

Se estamos preparando um manual para a consulta de docentes durante um curso, a situação se inverte. A sequência é, aqui, objeto de exame e não instrumento pragmático e imediato. Assim, quanto maior o detalhamento, mais eficiente será o ins-

trumento. Essa situação justifica, por exemplo, a apresentação de todos os recursos (áudios, imagens, mapas etc.) no tempo e no espaço exato onde devem ser usados, com todo o aparato de vinhetas, boxes, quadros, notas de pé-de-página. que pudermos empregar para torná-la inteligível e autoexplicável.

Conclusões

Neste manual, consultamos a experiência dos colegas e de outros professores para construir um painel das práticas docentes em termos de planejamento de sequências didáticas.

O painel, efetivamente, segue como anexo. Ele nos possibilita perceber as diferentes rotas produzidas pelos professores para cumprir determinadas expectativas da aprendizagem, ancoradas em certa ideia de aprendizagem histórica e demandadas por situações comunicativas as mais diversas.

Sugerimos que apreciem as sequências anexas, exerçam o seu poder de avaliação em duplo caminho: na direção das prescrições que apresentamos e na direção das demandas que vocês enfrentam nos projetos de intervenção.

Assim, em primeiro lugar, sugerimos que questionem: (1) as sequências expressam elementos estruturantes, como as expectativas de aprendizagem e as etapas lógicas para o desenvolvimento de habilidades, a aquisição de conhecimento ou o cultivo de valores e atitudes? (2) As sequências traduzem, de modo claro e adequado, as expectativas de aprendizagem histórica anunciadas? (3) As sequências oferecem alguma margem para eventuais adaptações em termos de tempos, espaços, objetos do conhecimento, faixa-etária e/ou prescrição curricular?

Depois desse exercício de crítica, tentem construir uma sequência tendo em mente as mesmas questões que serviram de

parâmetro para a avaliação das sequências didáticas colhidas no mercado das letras e nos bancos institucionais públicos, como o do Ministério da Educação. Ao final, vocês podem submetê-las a uma autoavaliação orientada pelos parâmetros que apresentamos no Quadro 8.1.

Bom trabalho!

QUADRO 8.1 - AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Título da sequência didática _____

1. A sequência didática tem título que resume os objetivos?

Sim

Não

2. A sequência didática apresenta objetivo geral (e se for o caso) objetivos específicos?

Sim

Não

3. A sequência didática explicita os fins do ensino de história que serão cumpridos potencial ou efetivamente por meio das atividades?

Sim

Não

4. A sequência didática apresenta o público-alvo, as circunstâncias, o tempo e o espaço nos quais as atividades serão desenvolvidas?

Sim

Não

5. A sequência didática explicita a concepção de ensino aprendizagem em termos de conceitos, princípios e autores que fundamentam os objetivos e as atividades propostas?

Sim

Não

6. A sequência didática explicita as habilidades, conhecimentos, atitudes, valores e/ou competências profissionais que o aplicador se destina a desenvolver?

Sim

Não

7. A sequência didática explicita relação entre os seus objetivos e as prescrições da Base Nacional Comum Curricular ou do currículo local?

Sim

Não

8. A sequência didática explicita as atividades e o conteúdo das atividades que auxiliarão no desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, atitudes, valores e/ou competências profissionais que o aplicador se destina a desenvolver?

Sim

Não

9. A sequência didática apresenta concepção, estratégias e instrumentos de avaliação da aprendizagem de modo descritivo (na forma de atividade)?

Sim

Não

10. A sequência didática oferece margens para eventuais adaptações em termos de tempos, espaços, objetos do conhecimento ou prescrições curriculares?

Sim

Não

11. A sequência didática oferece possibilidades de manifestação do protagonismo dos alunos, no início e/ou meio e/ou fim das atividades?

Sim

Não

12. Há, em algum lugar do projeto de sequências didáticas, um espaço onde o leitor possa apreciar, a um só golpe de vista, todas as exigências listadas neste formulário (de 1 a 11), de modo a compreender em dois minutos o teor da proposta e fazer uma avaliação sumária da sua relevância?

Sim

Não

Referências

- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. *Neurociência e sequência didática para educação infantil*. 2ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- ASTOLFI, J.-P. Quelques logiques de construction d'une séquence d'apprentissage en sciences. L'exemple de la géologie à l'école élémentaire. *Aster*, n.13, p.157-186, 1991.
- AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. *Psicologia educacional*. 2ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portal do Professor*. Sugestões de aula. Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/buscarAulas.html>> Acesso em 25 mar. 2021.
- CONZATTI, Shana. *Planos de aulas – Educação Infantil: Consciência negra e Folclore*. Porto Alegre: Edição da Autora, 2019.
- KITSON, Alison; HUSBANDS, Chris; WTEWARD, Susan. *Teaching and Learning History 11–18: Understanding the past*. New York: Open University Press, 2011.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. *Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- PATHAK, S. P. *The Teaching of History: The Paedo-centric Approach*. New Delhi: Kanishka Publishers, 2003.
- PESSOA, Ana Cláudia Gonçalves. Sequência didática. In: CENTRO de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). *Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*. Belo Horizonte: CEALE/FAE-UFMG, sd. Disponível em <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>> Acesso em 25 mar. 2021.
- PHILLIPS, Ian. *Teaching History: Developing as a reflexive secondary teacher*. Los Angeles: Sage, 2008.
- ROCHA, Nidélci Lima. *Novo Plano de aulas – Para professores do Ensino Fundamental 1, Educação Especial e Educação em Casa*. Com conteúdos de Ciências, Português, Matemática, História, Geografia e Artes, em quatro níveis de dificuldade. 2ed. Sdt: 2014.

RODGER, Thoma Earl. History, self-awareness, and the core curriculum. *The Journal of General Education*, v.54, n.1, p.41-57, 2005.

VAEREMANS, Élodie. L'activité de préparation de cours chez les enseignants d'histoire du secondaire: Constats de terrain et état des recherches. In: DE KESSEL, Myriam; BOUHON, Mathieu; DUFAYZ, Jean-Louis et al. *La planification des apprentissages: comment les enseignants des différentes disciplines programment-ils et préparent-ils leurs cours ?* Sdt. p.103-112.

WIGGINS, Grant; McTIGHE, Jay. *Planejamento para a compreensão: Alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso*. 2ed. Tradução de Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2019.

ZABALA, Antoni. As seqüências didáticas e as seqüências de conteúdo. In: *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Penso, 2014. Pos.1077-1946.

Anexos

Modelos de sequência didática

Modelo 1

PLANO DE AULA 1 (Classe VI)

Data **Escola**

Assunto: Asoka (273 a.C. a 232 a.C.)

Tempo: 35 minutos

Objetivos Gerais – [desenvolver nos alunos:] (i) Compreensão do passado e a capacidade de relacioná-lo com o presente, sempre que possível, de modo a construir um futuro brilhante, (ii) Interesse ativo na história...

Objetivos Específicos – [capacitar os alunos a conhecer/compreender...:] (i) A ascensão de Asoka ao trono, (ii) A conquista de Kalinga, (iii) Seus esforços para espalhar a mensagem de fraternidade...

Material de apoio – Mapa contemporâneo da Índia, mapa da Ásia, trechos de documentos...

Conhecimentos prévios – Presume-se que as crianças saibam que Gandhiji foi um apóstolo da paz e que ele contribuiu para a nossa independência através da não violência.

[PASSO 1] PREPARAÇÃO

1. Quem governou a Índia antes de 1947?
2. Cite os grandes líderes que lutaram por nossa independência.
Declaração do objetivo da aula – Crianças, Gandhiji foi um apóstolo da paz e da não violência. Ele lutou contra os britânicos por meios não violentos...

[PASSO 2] APRESENTAÇÃO

Bindusara era o governante de Magadh (mostre Magadh no mapa da Índia). Após sua morte, seu filho Asoka sentou-se no trono de Patliputra em 273 a.C. (mostre Patliputra no mapa e também forneça o conceito de B.C. relacionando-o com o ano atual, ou seja, 2003 d.C.)

Assunto 1 – ... Asoka herdou um vasto império (mostre no mapa)... O que, em sua opinião, um governante ambicioso, mas poderoso, pode fazer ao ver tal audácia de Kalinga? ... Qual pode ser a consequência de tal guerra? (O professor pode se referir à guerra Iraque-EUA - 2003)...

Resumo – A guerra de Kalinga provoca uma mudança nele. Adota o budismo. Divulga o budismo em seu próprio país e em outros países.

Assunto 2 – ... Um governante benevolente e bom também se preocupa profundamente com o bem-estar de seu povo. O que nosso atual governo faz pelo nosso bem-estar?...

Resumo – Ele também abriu hospitais, construiu estradas, cavou poços e construiu pousadas, etc. para viajantes...

[PASSO 3] RECAPITULAÇÃO

Assunto 1. Qual foi o impacto da guerra de Kalinga em Asoka?...

Questão – Como foi administrada Patliputra? (Pathak, 2003, p.134-138).

Modelo 2

Desafios da história ensinada: construção das memórias sobre a participação brasileira na Segunda Guerra Mundial

Apresentação

1. Conceitos em foco
 - 1.1. Memória e História
 - 1.2 Patrimônio no Ensino de História
2. Mobilizando conceitos na prática docente. Sequência didática “Memórias e silêncios sobre a participação brasileira na Segunda Guerra Mundial”
 - 2.1. Objetivos
 - 2.2. Justificativa
 - 2.3. Público-alvo

2.4. Conteúdos
2.5. Atividades de sondagem
2.6. Módulo 1: Os expedicionários brasileiros nos jornais: da glória ao esquecimento
2.7. Módulo 2: As memórias e os silêncios no Museu Aeroespacial
2.8. Módulo 3: A Casa da FEB e a “vontade de memória”
2.9. Culminância do trabalho
3. Referências bibliográficas (Barbosa, 2016).

Modelo 3

<p>Tema: brinquedos e brincadeiras: [Alvo – alunos do 4º ano]</p> <p>Áreas de conhecimento: História, Língua Portuguesa, Geografia, Educação Física, Artes e Ciências Naturais.</p> <p>Lista de conteúdo: produção textual... indivíduo, grupo, cultura, história atual.</p> <p>Objetivos de aprendizagem: Desenvolver a capacidade da compreensão leitora; ... Aprender a pensar historicamente através da pesquisa...</p>
<p>Aulas:</p> <p>1ª - conversar com os alunos sobre brinquedos e brincadeiras...</p> <p>2ª - entregar o questionário, explicar como será respondido e tirar dúvidas.</p> <p>3ª - receber o questionário e ter uma conversa breve sobre como foi respondido...</p> <p>4ª - roda de conversa com três responsáveis sobre seus brinquedos e brincadeiras da época...</p> <p>5ª - devolução dos questionários às crianças para que eles escolham um brinquedo ou brincadeira para pesquisar no laboratório de informática sobre o que escolheu...</p> <p>6ª - socialização da pesquisa da aula anterior....</p> <p>7ª - levar os alunos para quadra. Lá brincarão de algumas brincadeiras relatadas...</p> <p>8ª - explorar os dois questionários... À medida que os alunos forem respondendo, comparações serão feitas, tanto comparado as respostas dos pais com a de outros pais...</p> <p>9ª - produção de um texto coletivo, tendo o pesquisador como escriba...</p> <p>10ª - baseado na interrogação o que levou as mudanças nas relações do brincar, a turma será dividida em sete grupos, com os seguintes temas: tecnologia, industrialização... Assim eles farão uma pesquisa no laboratório de informática e com a família sobre cada tema...</p> <p>11ª - socialização da pesquisa pelos grupos. Cada grupo falará sobre o que aprendeu sobre seu tema. O que mudou dos anos 80 para cá...</p> <p>12ª - apresentação dos dois brinquedos e falar sobre eles. Comparações serão feitas, tanto pelo pesquisador, como pelos alunos. Montagem do local para expor os brinquedos... (Silva, 2020).</p>

Modelo 4

Proposta de intervenção: A grilagem como conceito na aula de história: a Sequência Didática Histórico-Gerativa em ação

[Introdução]

Generalidades sobre autonomia docente

Pré-requisitos – ensino de leitura, produção de texto, argumentação...

Destinação – alunos do 9º ano e do Ensino Médio

Currículo – História do tempo presente

Carga horária – aulas de 100m cada

[Tema -] “Problematização dos conceitos de campesinato e grilagem pelo método crítico de leituras e posicionamentos de fontes históricas pelo estudante” (p.167)

Finalidade – domínio da produção de texto argumentativo sobre práticas de grilagem e exclusão social. Transformação das “ideias históricas de maneira mais consistente em uma dada situação de comunicação”.

Primeiro momento – Apresentação da situação

1ª aula - Os alunos têm contato com os problemas sociais referentes à questão dos conflitos agrários...

2ª aula - A seguir, solicitamos aos alunos que lessem, em grupos, matérias presentes em revistas... o que significaria práticas de grilagem...

Segundo momento – Produção inicial

3ª aula - Solicitamos aos alunos a produção de um texto sobre os conflitos agrários existentes na sua região... a fim de diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos.

Terceiro momento – Módulos – Aplicamos os módulos abaixo, a partir dos problemas diagnosticados na produção inicial ...

Módulo 1 / 4ª aula - Desenvolvendo trabalho de pesquisa com fontes jornalísticas... a) Identificar o documento quanto aos seguintes aspectos: tipo do documento, autor, período de produção/publicação e local; b) Tema que o documento aborda...

Módulo 2 / 5ª aula – ... As reportagens dos jornais serão apresentadas aos estudantes... Vamos observar as imagens desses documentos... Os professores precisam selecionar na documentação jornais de períodos diferentes nos quais aparecem contradições, ambiguidades, indefinições, ou definições ...

Módulo 3 / 7ª aula - Identificar as questões polêmicas e os posicionamentos dos estudantes através de atividades escritas. Releitura e interpretação de alguns documentos...

Módulo 5 / 8º aula - (desenvolvendo o trabalho com as fontes históricas)
... A elaboração deste módulo didático objetiva principalmente o tratamento das especificidades dos contextos históricos dos conteúdos trabalhados...

Módulo 6 / 9ª aula - (desenvolvendo o trabalho com as fontes históricas)
... a compreensão de Reforma Agrária nos seguintes objetivos de ensino abaixo, gerando à contrapelo a aquiescência de conflitos cognitivos internos à dimensão da captura dos fluxos temporais, por exemplo. A) Identificar características da Reforma Agrária no final do século XX. (Mas as características da reforma agrária não foram as mesmas ao longo do tempo?...

Módulo 7 / 10ª aula - Este módulo foi elaborado com o objetivo de identificação problematização e construção de argumentos sobre como as práticas de grilagem são representadas nas fontes...

Módulo 8 / 11ª aula - Sistematizar o conhecimento sobre as práticas de grilagem, principalmente na questão - da venda dos lotes dos moradores; produzir coletivamente um cartaz indicando características. Enumerar no quadro a estrutura básica para a produção de um texto argumentativo sobre o assunto....

Quarto Momento – Produção Final / 12ª aula –

Primeiramente solicitamos aos alunos que fizessem uma análise da produção inicial por meio de uma ficha de autoavaliação.

Em seguida os alunos retomarão a pesquisa sobre o tema pelo texto do módulo anterior...

Finalizadas todas as etapas constitutivas desta sequência didática, os textos podem ser publicados no mural da escola. (Oliveira, 2019, p.167-181).

Modelo 5

Tapuitapera na rota dos foguetes – Sequências didáticas sobre Alcântara para o Ensino Fundamental de História

Apresentação

Finalidades das sequências

Proveniência das sequências

Apresentação da estrutura das sequências

Sequência 1 – Eu, o tempo e o lugar

Questão norteadora – Na década de 1980 o governo do Maranhão, através do Decreto Estadual nº 7820, declarou de utilidade pública 52.000 hectares do município e os destinou para a construção e instalação do Centro de Lançamento de Alcântara (CLA). Essa ação direta interferiu profundamente na forma de viver das pessoas do lugar... As terras desapropriadas ...

Conteúdo – diferentes tipos de paisagens

[Destinação] 1º e 2º anos

Habilidades - (EF01HI04) Identificar as diferenças entre os variados ambientes ... (EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória.

Objetivos - Desenvolver os conceitos de permanência e de mudança... Estimular o aprendizado da localização espacial por meio das construções de maquetes...

Duração - A sequência poderá ser trabalhada em duas aulas, contudo, caberá ao professor...

Metodologia - As atividades serão desenvolvidas a partir de dois módulos integrados...

Módulo I: tempo e experiência [Análise de fotografias da agrovila...]

1ª etapa: Contextualizado o tema. As fotografias das imagens 01 e 02 são de conjuntos habitacionais planejados em função da implantação do Centro de Lançamento...

2ª etapa: Análise em grupo/coletiva. O professor apresentará as duas imagens para a sala, explicando de onde elas são e de que momento histórico elas pertencem... Em seguida, pode-se proceder para uma análise coletiva com os alunos a partir das seguintes indagações: Por que essas vilas foram construídas? Como são as moradias nessas fotos? ... Finalizando a 2ª etapa, apresenta-se as questões abaixo para que sejam respondidas se possível, de forma escrita ... 1. O que tem de semelhante e diferente nas imagens 01 e 02? 2. O lugar onde você mora é parecido com alguma das imagens? ..

Módulo II: modos de moradia [Confeção de maquetes...] –

1ª etapa: Contextualizado a atividade. A maquete escolar é uma representação tridimensional de uma realidade e sua confecção envolve noções de espaço... Essa atividade de caráter lúdico, possibilita apreender de maneira prática e descontraída os conceitos trabalhados na aula...

o professor, com antecedência, solicitará...

Na realização da atividade, a sala deverá ser dividida em grupos...

que seja construído um roteiro com a definição de cada passo a ser seguido... As imagens 01, 02 e 03 podem servir de inspiração para a estruturação dos espaços e uso de materiais.

2ª etapa: finalizada a construção das maquetes, os grupos apresentarão seus trabalhos para a classe explicando o processo de criação. Neste momento, deverão ser retomados os temas iniciais sobre a construção das vilas para o encerramento do tema. O resultado dos trabalhos deverá ficar exposto na sala.

Leitura complementar sugerida:

SOUZA FILHO, Benedito. *Os novos capitães do mato*: conflitos e disputa territorial em Alcântara. São Luís: EDUFMA, 2013.

Seqüência 2 – Celebração em Alcântara

Seqüência 3 – Quem conta a história?

Seqüência 4 – Farinha: identidade e cultura do Maranhão

Seqüência 5 – Alcântara um espaço em disputa (Monteiro, 2019).

Modelo 6

[Título] **Representação e imaginário [construído a partir de músicas de forró]**

Conceitos - Exposição sobre os conceitos de representação e imaginário usando a letra de *Asa Branca* – L. Gonzaga e H. Teixeira, e *Imaginário popular*, de Alcimar Monteiro.

Atividades

Objetivos - Perceber o papel das representações na sociedade; Identificar as representações construídas a respeito do Nordeste por músicas de forró; Perceber as consequências dessas representações para a população nordestina... Exercitar a habilidade de análise de fontes históricas

Metodologias: tempestade de ideias, análise de músicas, discussão, atividade escrita, pesquisa, apresentações, apreciação de vídeos.

Tempo estimado: 8 aulas de 50 minutos

Em que momento? Conceitos importantes para a História podem ser trabalhados em diferentes séries da educação básica, variando o nível de aprofundamento. Esta sequência, especificamente, foi formatada para alunos do 9º ano. Poderia ser incluída concomitantemente ao estudo da Era Vargas, período em que essas representações são formadas e que lança as bases que oportunizam o surgimento do forró gonzagueano.

Passo 1: tempestade de ideias

Para iniciar o estudo desses conceitos, sugiro o método de tempestade de ideias:

O aluno deve escrever uma lista de cinco palavras que ele associa ao Nordeste... Por que essas palavras foram as que vieram à mente de vocês? Perguntas provocativas são essenciais para conduzir a reflexão dos alunos, por isso estarão presentes em toda a sequência. Depois de encerrada naturalmente a discussão, torna-se necessário fazer uma exposição dos conceitos de representação e imaginário, tomando como base o que foi dito na discussão anterior.

Passo 2: Análise de *Asa Branca*

Asa Branca é uma das mais famosas músicas que falam sobre o Nordeste... Para verificar se os alunos conhecem a música e sua importância, seria interessante começar a aula perguntando: Se vocês tivessem que citar apenas uma música de forró, na opinião de vocês, qual é a principal? ... Que sentimento o ritmo transmite? Comparar com a versão de 1952 e com a de Inezita Barroso de 1975. Esta comparação de versões é importante para perceberem a ideia transmitida pela música... Que representação ela constrói a respeito do nordeste (e não apenas do sertão, já que é conhecida como música nordestina)? A quem interessa que as pessoas tenham essa a visão sobre o Nordeste?

Passo 3: análise de “Orgulho Nordestino”

Neste passo, sugiro que se comece permitindo que os alunos façam uma audição livre da música e que, em seguida, seja distribuído o questionário... faça uma discussão a partir dessas questões, acrescentando provocações sempre que necessário... A atividade escrita possibilita que todos os alunos participem na reflexão e auxilia na avaliação da capacidade de análise e reflexão dos alunos.

Passo 4: análise de Nordeste Independente

Sugiro... mostrar o vídeo da apresentação de Elba Ramalho ... Nordeste Independente em 1987... lançar a discussão: o que o compositor está propondo e por quê? ... mostrar a biografia do compositor, Ivanildo Vilanova, e relacioná-la com a música. Mostrar alguns vídeos com apresentações de repentistas e voltar a perguntar sobre o significado da letra. Para finalizar, incentivar os alunos a produzir um repente utilizando o seguinte mote...

Passo 5: Análise de Imaginário Popular.

Essa música não torna necessária uma discussão tão aprofundada quanto as Anteriores... mas convida os ouvintes a conhecer esses elementos, por isso a ideia de pedir que façam uma apresentação. Sugiro, aqui, colocar a música e depois pedir que os alunos a comentem. Falar sobre a apresentação e pedir que os grupos escolham o tema e o método de apresentação, com a única condição de que seja de uma maneira lúdica, que melhor apela às emoções, já que o racional já foi bastante trabalhado na sequência. (Jesus, 2018, p.37-54).

Modelo 7

Título – Somos todos lindos

Conteúdo – Consciência Negra

Objetivos de aprendizagem – (BNCC)

Conteúdos – Percepção das características físicas; Esquema corporal e facial / Estimular a Autoestima; Valorização da etnia negra/ Respiro e empatia / Apreciar contação de histórias / Desenvolver vocabulário e oralidade / Produção artística com diferentes materiais / Motricidade fina (colagem e desenho).

Material – Livro de história ou vídeo com personagem negro/negra (Sugestão: Menina Bonita do Laço de Fita ou O Cabelo de LeLê); Folha de desenho; Canetinha e lápis de cor/Tinta.

Como fazer

Momento 1 – Coloque as crianças em círculo. Diga para elas observarem a si e aos colegas (se tiver um espelho em sala pode-se usar). Pergunte se todos tem a mesma cor de pele, olhos, cabelos: Se os rostos são iguais? Ou se todos tem o mesmo tamanho? Deixe que as crianças explorem de modo natural as suas diferenças, observe o que dizem. E vá monitorando reforçando que são apenas diferenças. Questione se as crianças sabem por que todos são diferentes. Comente que essas diferenças vêm das características de nossos pais. Pergunte como seria se todos fossemos iguais. E valorize essas diferenças.

Momento 2 – Conte uma das histórias relacionadas (Menina Bonita do Laço de Fita ou Cabelo de LeLê). Converse sobre a história, como as meninas eram bonitas assim como todos eles. E questione quais as semelhanças que as personagens têm com cada criança (tente encontrar semelhanças com todas as crianças, como ela tinha o rosto bonito, a cor linda, era sorridente... para que as crianças percebam que independente das diferenças, sempre há algo de nós nos outros).

Momento 3 – Convide as crianças a desenharem a personagem do livro. Reforce o esquema corporal e facial, ajudando0ps a colocarem os braços no lugar certo. Depois que colem lá para fazer o cabelo e finalize perdendo fitinhas no cabelo.

Momento 4 – Pinte a mão da criança com tinta escura e carimbe no papel. Abaixo cole um triângulo de papel colorido para fazer o vestido. Ajude a criança a completar a personagem da história com as pernas e braços com canetinha. Se quiser, fitinhas no cabelo e o rosto.

Momento 5 –

Variação por nível

(Conzatti, 2019, p.7-9 – Educação infantil).

Modelo 8

<p>Título – Dramatização com fantoches de dedos</p> <p>Conteúdo: Descobrimento do Brasil</p> <p>Material – Papéis coloridos, papel-sulfite, tesoura, sucata, cola</p>
<p>Modo de fazer</p> <p>[1] Fazer fantoches de dedos com papel colorido. É preciso encapar os dedos e construir um dedal para a base do fantoche. Criar personagens históricos, da época do descobrimento do Brasil, que tenham roupas enriquecidas com a colagem de sucatas e acessórios, como botões, lã, retalhos de tecido etc.</p> <p>[2] Criar a história “dando vida” a alguns personagens desse período: Pedro Álvares Cabral, Pedro Vaz de Caminha, Frei Henrique de Coimbra (que realizou a primeira missa) e o restante da tripulação da esquadra, os indígenas do território brasileiro etc.</p> <p>[3] Memorizar a história, criar diálogos e apresentar à classe com o uso de algum cenário improvisado.</p> <p>[4] Pinte a mão da criança com tinta escura e carimbe no papel. Abaixo coloque um triângulo de papel colorido para fazer o vestido. Ajude a criança a completar a personagem da história com as pernas e braços com canetinha. Se quiser, fitinhas no cabelo e o rosto. Relembra o esquema corporal e facial enquanto realiza a atividade.</p> <p>[5] Monte um cartaz com as falas das crianças referentes as suas descobertas de como todos são bonitos ou sobre a personagem da história. Preencha o cartaz com os desenhos das crianças dos momentos anteriores e exponha.</p>
<p>Variação por nível</p> <p>1º Para os bebês de até 1 ano e meio faça o momento q com uma brincadeira, vá tocando o rosto dos bebês e dizendo olha o cabelo pretinho, os olhos castanhos... Nomeando as características para os bebês. Depois deixe que se observem no espelho. No momento 2, conte a história de modo lúdico com fantoches e saliente como as personagens são bonitas e parecidas com alguns dos bebês. Finalize com o momento 4, carimbando a mãozinha dos bebês e completando o corpo. Mostre para o bebê que a mãozinha virou uma linda menina.</p> <p>2º Para as crianças de até 3 anos faça os momentos 1, w, 4 e 5 como propostos, ajudando seus alunos a perceberem as semelhanças e diferenças.</p> <p>3º Para crianças a partir 4 anos faça os momentos 1, 2, 3 e 5 como propostos dando maior autonomia para que as crianças se expressem e realizem o desenho. (Rocha, pos.3161).</p>

Modelo 9

Sequência didática no Planejamento Reverso

I - Resultados desejados

1. Objetivos estabelecidos – Os alunos analisam as interações culturais entre diversos grupos (considerar múltiplas perspectivas) (O)

2. Perguntas essenciais – De quem é esta ‘história’? Quem foram os vencedores e quem foram os perdedores na colonização do Oeste? O que acontece quando as culturas entram em choque? (PE)

3. Compreensões

Os alunos compreenderão que “a colonização do oeste ameaçou o estilo de vida e a cultura das tribos de nativos americanos que viviam nas planícies”. (CD)

Os alunos saberão “as principais informações factuais sobre as tribos de nativos americanos que viviam nas planícies e suas interações com os colonizadores”. (CO)

Os alunos serão capazes de... (H)

II – Evidências para a avaliação

Tarefas de desempenho – “Imagine que você seja um membro idoso da tribo que testemunhou a colonização das planícies pelos ‘pioneiros’. Conte uma história para sua neta de 8 anos sobre o impacto dos colonizadores na sua vida. (Esta tarefa de desempenho pode ser feita oralmente ou por escrito). (T)

Outras evidências – Questionário sobre fatos acerca das tribos de nativos americanos que viviam nas planícies (OE)

III – Plano de aprendizagem

Atividades de aprendizagem

1. Encenar uma reunião simulada de um conselho de idosos de uma tribo de nativos americanos vivendo nas planícies como uma forma de levar os alunos a considerar uma perspectiva diferente.

2. Discutir: “O que devemos fazer quando somos ameaçados de realocação – lutar, fugir ou concordar em mudar (para uma reserva)? Que efeito cada curso de ação teria em nossas vidas?” (A) (Wiggins; McTighe, 2019, p.255).

Legenda:

“Que experiências de aprendizagem e ensino possibilitarão que os alunos alcancem os resultados desejados? Como o planejamento irá:

O– Ajudar os alunos a saber para ONDE a unidade está indo. O QUE SE ESPERA? Ajudar o professor a saber DE ONDE os estudantes estão vindo (conhecimento prévio, interesses)?

P – PRENDER A ATENÇÃO dos alunos e mantê-los interessados?

E – EQUIPAR estudantes, ajudá-los a EXPERIMENTAR as ideias-chave e EXPLORAR as questões?

R – Oferecer oportunidades de REPENSAR e REVER suas compreensões e trabalho?

A – Permitir que os alunos AVALIEM o próprio trabalho e suas implicações?

A – ADAPTAR-SE às diferentes necessidades, interesses e capacidades dos alunos?

O – ORGANIZAR-SE para maximizar o envolvimento inicial e contínuo, bem como a aprendizagem efetiva?” (Wiggins; McTighe, 2019, p.21).

Modelo 10

Sequência Didática Interativa

Experiência de uso da SDI na sala de aula do 6º. Período do Curso de Pedagogia da UFRPE/UAG, na disciplina Educação Inclusiva. [...] Nessa pesquisa, além da professora da disciplina, foram envolvidos 24 estudantes do 6º período do Curso de Pedagogia no semestre de 2011.

[Objetivo – construção de novos saberes a partir do diálogo entre pares]

Etapa 1 – Apresentamos e discutimos com os estudantes do 6º. Período da disciplina Educação Inclusiva os procedimentos para a aplicação do CHD, enquanto técnica facilitadora para a construção de novos saberes. Esclarecemos algumas dúvidas na sua realização e partimos para a sua aplicação inicial. Após os devidos esclarecimentos de ordem prática, passamos a aplicar o CHD.

Etapa 2 – Cada graduando recebeu um papel em branco e foi solicitada, de forma individual, uma reflexão por volta de 15 minutos, para responder aos questionamentos: O que é Educação Inclusiva? Quem é o profissional professor de pessoas surdas?

Etapa 3 – Os vinte e quatro graduandos foram divididos em seis grupos de quatro estudantes. A cada grupo foi solicitado que discutissem as questões acima colocadas. E, em seguida, que elessem um membro representante do grupo. Após a discussão em cada grupo que, por questões didáticas, vamos chamar de grupo de origem, foi elaborada uma síntese, que também podemos intitular de síntese de origem.

Etapa 4 – A nova síntese é apresentada e discutida com os 24 estudantes e com a professora da sala de aula, para que seja construída uma definição que para oliveira (2012, p.176) vai se constituir na representação da realidade (novos conhecimentos construídos no processo).

Etapa 5 – A professora conduziu a sistematização final e solicitou uma nova escrita sobre o desenvolvimento do processo e o conteúdo apreendido. Foi visível a satisfação dos estudantes em participar de cada etapa da atividade; foi muito importante a utilização da SI, tendo em vista a dinâmica como foram construídos os novos conhecimentos. (OLIVEIRA, 2013, pos.4013).

Modelo 11

<p>Autor – Ana Flávia Ribeiro Santana / Aléxia Pádua Franco</p> <p>Modalidade / Nível de Ensino</p> <p>Componente curricular</p> <p>Tema</p> <p>I. Dados da aula</p> <p>O que o aluno poderá aprender com esta aula – compreender as noções de passado...</p> <p>Duração das atividades – 04 aulas de 50 minutos</p> <p>Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor – contagem do tempo...</p> <p>II. Estratégias e recursos da aula</p> <p>Atividade 1 – Noções de passado, presente e futuro –</p> <p>Cole na parede imagens...</p> <p>Deixe que os alunos observem as imagens e questione...: o que estão vendo...</p> <p>Peça para escreverem o que entendem por passado...</p> <p>Peça para lerem os seus registros e vá anotando as diferentes definições...</p> <p>Discuta as diferentes definições...</p> <p>Atividade 2 – Passado recente, passado distante e passado remoto</p> <p>Indague quais dessas imagens representam tipos de passado...</p> <p>Peça para escreverem no caderno o que entendem por passado recente...</p> <p>Peça para lerem os seus registros e vá anotando no quadro as diferentes definições...</p> <p>Discuta as diferentes definições...</p> <p>Atividade 3 – História vivida e história escrita</p> <p>Distribua trechos de uma história vivida... e trecho de uma história escrita por historiador...</p> <p>Resolva problemas de palavras desconhecidas dos textos...</p> <p>Peça que identifiquem a escrita de vida e a escrita por historiadores...</p> <p>Peça que identifiquem tipos de passado em cada uma das histórias</p> <p>Peça para descreverem o tempo em que eles vivem...</p>
<p>III. Recursos complementares</p> <p>Leia o artigo disponível em...</p> <p>Assista ao filme “A turma da Mônica em uma aventura no Tempo”...</p>
<p>IV. Avaliação – diagnosticar, em cada etapa, o que conseguem compreender e distinguir... (Santana; Franco, 2010).</p>

Modelo 12

<p>Autor e Coautor(es) Autor: Leide Divina Alvarenga Turini / Aléxia Pádua Franco Estrutura Curricular Modalidade de ensino – Ensino fundamental inicial Componente curricular – Pluralidade cultural Tema – Cidadania/diferença/cultura...</p>
<p>I. Dados da Aula</p> <p>O que o aluno poderá aprender com esta aula - Compreender o que é uma PEC e quais as suas... no contexto da luta pelo combate ao trabalho escravo contemporâneo.... Duração das atividades - 05 aulas de 50 minutos Conhecimentos prévios – O que é e quais são as características principais do trabalho escravo no Brasil...</p>
<p>II. Estratégias e recursos da aula</p> <p>Aula 1 – Sensibilização dos alunos para o trabalho com o tema Projeção e debate do vídeo “Escravo, nem pensar” ... [sinopse do vídeo] Propor aos alunos o debate das ideias centrais ...a importância da conscientização e da denúncia... Professor, conheça mais sobre o projeto “Escravo, nem pensar” e aprofunde a reflexão...</p>
<p>Aula 2 – PEC: conceito e características Entre as ações para a erradicação do trabalho escravo no Brasil, uma delas está em discussão desde 2001: trata-se da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) de número 438/2001. Mas, para entender bem esta PEC é preciso, antes, entender bem o que é uma PEC e quais as suas características principais. Atividade proposta Ciranda da PEC Audição, interpretação e debate do áudio “Ciranda da PEC”, recurso disponível no... Orientações: 1- Entregar aos alunos uma cópia da letra e solicitar que façam uma primeira leitura (silenciosa) acompanhando o áudio. 2- Na segunda leitura, estimular os alunos a acompanharem o áudio cantando junto com os intérpretes da “Ciranda da PEC”. 3- Iniciar o trabalho de interpretação e debate das ideias centrais do recurso, construindo com os alunos, a partir da letra, o conceito e as características principais de uma PEC (Proposta de Emenda à Constituição). Importante: trabalhar com os alunos o conceito de Constituição antes de iniciar as atividades propostas.</p>

Aula 3 – A PEC do trabalho escravo

Atividade 2: Entendendo a PEC 438/2001

A Proposta de Emenda à Constituição (PEC), número 438/2001, propõe uma nova redação ao art. 243 da Constituição Federal, com o objetivo de coibir a prática do trabalho escravo no Brasil e de punir os proprietários....

Orientações:

1-Solicitar aos alunos que busquem informações sobre o que diz o artigo 243 da Constituição Brasileira...

2- Acessar o texto da PEC 438/2001 (PEC do trabalho escravo)...

- Acesse o site da Câmara dos Deputados: <http://www2.camara.gov.br/>
- Clique no link Projetos de Lei e Outras Proposições.

- Preencha os dados para pesquisa pelo número da proposição: (PEC – Proposta de Emenda à Constituição, nº 438, ano 2001).

- Clique em pesquisar e terá acesso à ementa da PEC 438/2001. Para ler o texto na íntegra, clique no ícone correspondente, disponível na página.

3- Os alunos devem fazer uma leitura atenta do texto da PEC 438/2001 e discutir as ideias centrais...

4- A leitura realizada permitirá que os alunos respondam, por escrito, as seguintes questões:

A- Em quais condições a Constituição Brasileira pode ser emendada;

B- Qual é a nova redação proposta pela PEC 438/2001 ao artigo 243 da Constituição Federal;

C- Se aprovada, quais os significados sociais da PEC 438/2001.

5- As respostas das questões devem ser socializadas entre os alunos.

Aula 4 – Outras ações para a erradicação do trabalho escravo

Professor, um importante recurso para a reflexão com os alunos sobre ações encaminhadas pela sociedade civil e pelo governo, bem como sobre ações que cada um de nós pode ajudar é o “Almanaque do Alfabetizador...”

A partir deste recurso será possível **discutir**, de forma objetiva e clara:

- O que é e quais são as características principais do trabalho escravo na atualidade.

- As principais formas de denúncia do trabalho escravo e as possibilidades de libertação dos trabalhadores escravizados.

- Ações para a erradicação do trabalho escravo no Brasil.

Para explorar o material do almanaque, o professor poderá propor aos alunos atividades como:

- Representação teatral da história de Julião, personagem cuja saga contada no almanaque representa...

- Produção de cartazes bem criativos com dados e informações extraídos do almanaque...

- Produção de um “programa de rádio na escola”...

Aula 5:

Na culminância das atividades propostas para a aula, os alunos devem ser convidados a pensar em ações cotidianas concretas (além das citadas na aula 4), as quais possam ser encaminhadas na luta pela erradicação...

- 1- Conversar com os pais, amigos e parentes para que procurem se informar sobre o assunto...
- 2- Enviar mensagem aos deputados...
- 3- Procurar estabelecer contato com outros alunos ...

III. Recursos Educacionais

Ciranda da PEC – Áudio

IV. Avaliação

A ação avaliativa deve permear toda a prática pedagógica do professor... atividades de interpretação e debate; sistematização de informações e de conclusões no caderno; elaboração de cartazes; representação teatral...



[2022]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N.º 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 – Ananindua – PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com

