



Orientações Didáticas do Currículo da Cidade

ENSINO FUNDAMENTAL

Projeto de Apoio Pedagógico



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO

Prefeitura da Cidade de São Paulo

Ricardo Nunes

Prefeito

Secretaria Municipal de Educação

Fernando Padula

Secretário Municipal de Educação

Maria Sílvia Bacila

Secretária Executiva Pedagógica

Samuel Ralize de Godoy

Secretário Adjunto de Educação

Ronaldo Tenório

Chefe de Gabinete

Sueli Mondini

*Chefe da Assessoria de Articulação
das Diretorias Regionais de Educação – DREs*

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Orientações Didáticas do Currículo da Cidade

Projeto de Apoio Pedagógico

São Paulo | 2025



PREFEITURA DE SÃO PAULO

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Lucimeire Cabral de Santana - Coordenadora

DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO – DIEFEM

Raphael Johnny dos Santos - Diretor

EQUIPE TÉCNICA DIEFEM

Allan Cavalcanti de Moura
Ana Carolina Porto Lemes
Amarilis Blois Crispino - Estagiária
Bruno Carvalho da Silva Barros
Camila Oliveira Sandes
Catarina maria dos Santos Castineiras
Eliana Sousa Santana
Erika Yukie Koshikumo - Estagiária
Francieli Araújo Guerra
Michele Ortega Gomes
Nelsi Maria de Jesus
Paula Costa Vieira da Silva
Patrícia Lucena da Silva
Samira Novo Lopes
Sandra Salavandro Rodrigues
Shirlei Nadaluti Monteiro
Tiemi Okimura Kerr
Vanessa Filgueira Santos de Freitas

ASSESSORIA

Érica de Faria Dutra

CONSULTORIA

Silvia Maria Gasparian Colello - UNESCO

EQUIPE TÉCNICA SME PROJETO DE APOIO PEDAGÓGICO

Shirlei Nadaluti Monteiro

COLABORADORES

Andreia Fernandes de Souza
Bruno Carvalho da Silva Barros

PROJETO GRÁFICO

Centro de Multimeios – CM

Ana Rita da Costa - Diretora

Núcleo de Criação e Arte

Aline Frederick Santos
Angélica Dadario - diagramação
Cassiana Paula Cominato
Fernanda Gomes Pacelli
Marcos Roberto da Silva Moreira
Simone Porfirio Mascarenhas - diagramação

Biblioteca Pedagógica

Roberta Cristina Torres da Silva - revisora

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação.
Coordenadoria Pedagógica.

Orientações didáticas do currículo da cidade :
Projeto de Apoio Pedagógico. – São Paulo : SME /
COPED, 2025.

114 p. : il.

Bibliografia
Inclui anexos

1. Educação – Currículo. 2. Ensino Fundamental.
3. Projetos pedagógicos – Orientações didáticas. I.
Título.

CDD 375.001



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em conformidade à Lei nº 9.610/1998, reconhece a especial proteção aos direitos autorais, mediante autorização prévia e expressa do detentor da obra. No caso de eventuais desconformidades, reitera o compromisso de diligentemente corrigir inadequações. Consulte material disponibilizado em: educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br

Consulte também o portal do CDEP – Centro de Documentação da Educação Paulistana - educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/cdep

Código da Memória Documental: SME81/2025

Elaborado por Patrícia Martins da Silva Rede – CRB-8/5877

Educadores e Educadoras,

O Programa Aprender e Ensinar no Ensino Fundamental, instituído pela Instrução Normativa nº 42/2022 e reorganizado pelas Instruções Normativas 03/24 e 02/25, visa assegurar o direito de aprendizagem dos estudantes, com as especificidades de tempos, espaços e materiais específicos para esse fim.

Dentre as ações para o fortalecimento das aprendizagens, o Programa prevê o atendimento dos estudantes que necessitam apoio para o avanço das aprendizagens na forma de recuperação contínua e paralela. Para isso, o Projeto de Apoio Pedagógico, nomeado carinhosamente de PAP, é uma iniciativa importante para toda a Rede, pois ratifica a convicção de que toda criança e adolescente devem ter seus direitos de aprendizagem garantidos. Firmar parcerias, compartilhar responsabilidades, ter o olhar atento e ações assertivas possibilitam a superação das dificuldades de aprendizagens.

Nesse sentido, o documento Orientações Didáticas: Projeto de Apoio Pedagógico, propõe alguns procedimentos para nossa Rede que asseguram a identidade do Projeto e alternativas didáticas lúdicas, flexíveis, significativas e dinâmicas para a construção da aprendizagem dos estudantes.

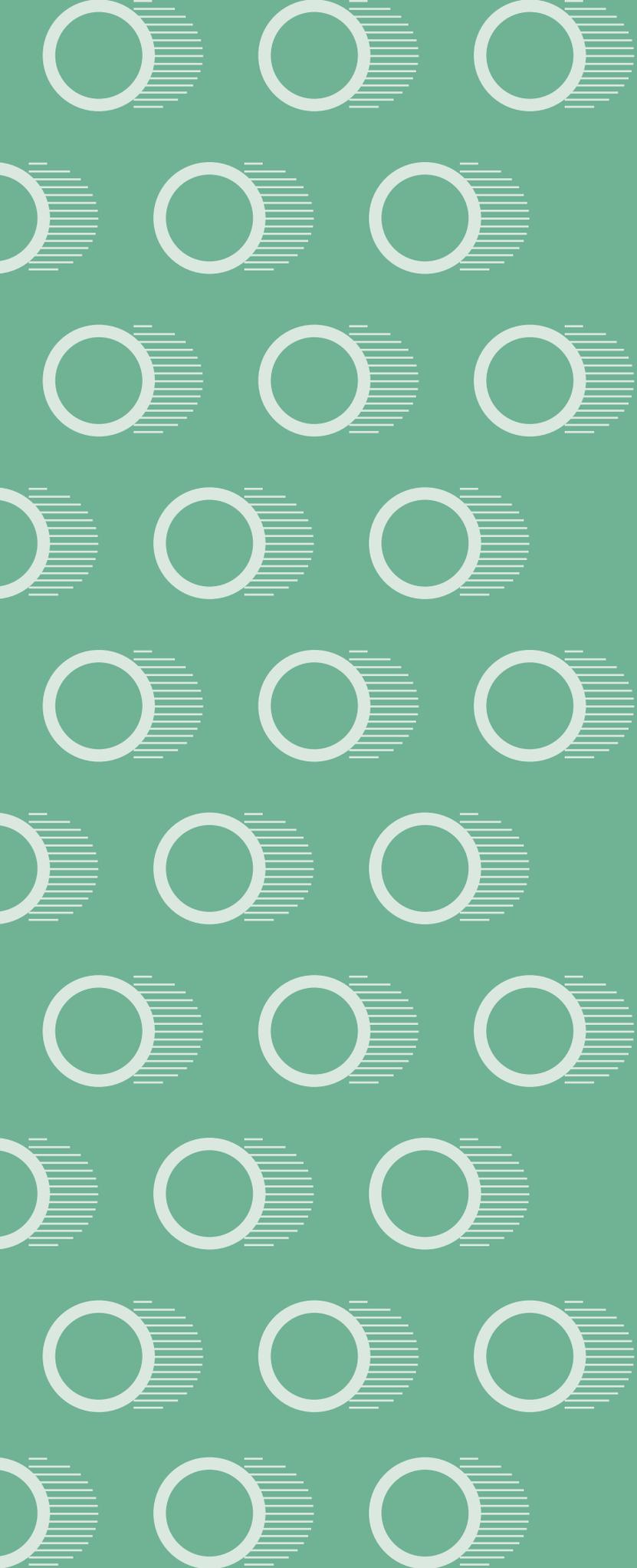
Refletir, planejar e intervir nas necessidades educacionais de cada estudante encaminhado para o PAP é uma tarefa complexa, mas com o envolvimento e a parceria de cada membro da equipe da Unidade Educacional, suporte técnico e formações das equipes de DIPEDs e SME, esse Projeto tem ressignificado a trajetória escolar de nossos estudantes.

Esperamos que este documento possa contribuir com as práticas desenvolvidas na Rede e possa ampliar possibilidades de reflexão, atuação e intervenção docente.

Bom trabalho!
Equipe SME/COPED/DIEFEM

Sumário

-  7 Apresentação
-  9 Apoio Pedagógico e os sujeitos das aprendizagens
-  13 O trabalho de fortalecimento das aprendizagens:
o Projeto de Apoio Pedagógico
-  29 Planejamento no Projeto de Apoio Pedagógico
-  53 Os pontos fundamentais do Projeto de Apoio Pedagógico:
proficiência leitora e escritora e resolução de problemas
-  85 Acompanhamento das aprendizagens
-  93 Referências
-  97 Anexo I
-  106 Anexo II



Apresentação

O compromisso com a aprendizagem, firmado no Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, indica que bebês, crianças, adolescentes e adultos “são sujeitos de direito que devem opinar e participar das escolhas, capazes de influir em suas trajetórias individuais e coletivas”. Para tanto, políticas públicas precisam “olhar” para aqueles que necessitam de tempos e condições distintas para construir os conhecimentos escolares.

Ademais, o documento curricular tem como conceitos orientadores a Educação Integral, a Equidade e a Educação Inclusiva. Esses são os princípios que orientam todas as práticas escolares no que diz respeito à formação dos sujeitos em sua complexidade, a garantia de que todos são capazes de aprender dadas as condições adequadas e a consideração das especificidades de percursos da aprendizagem.

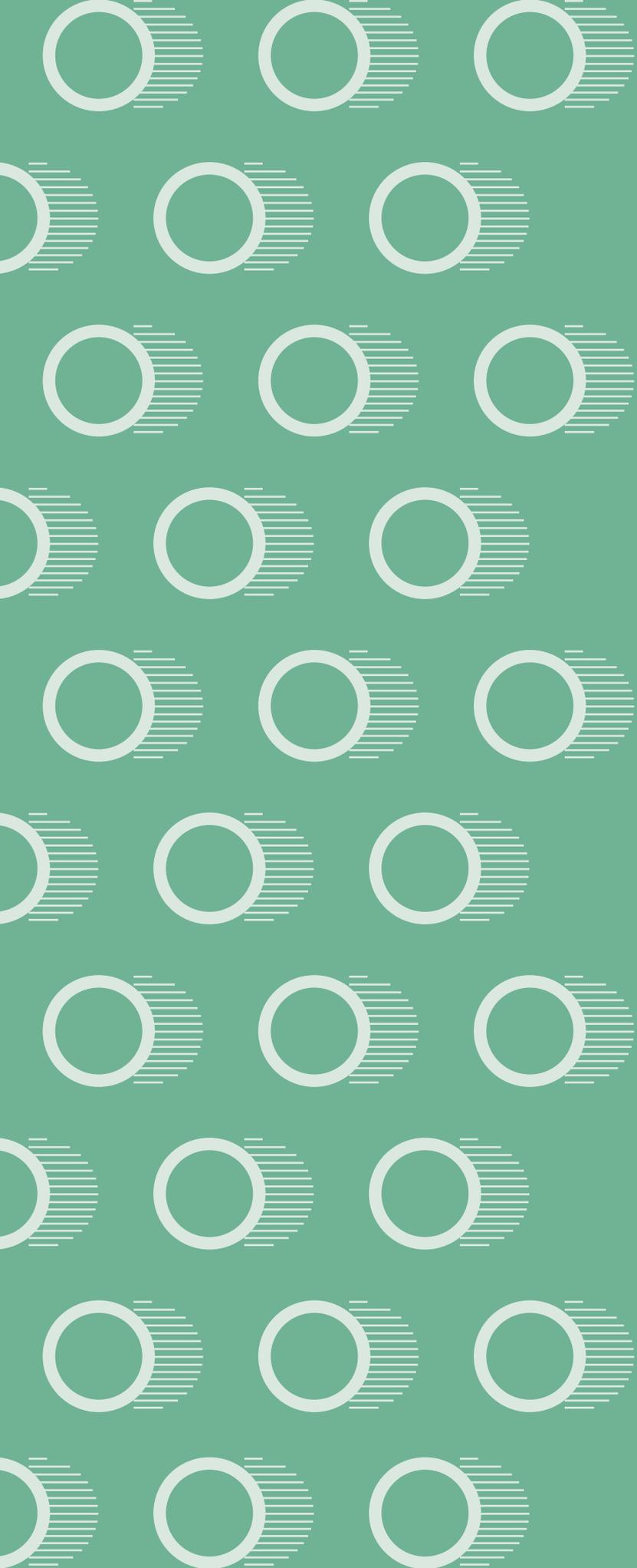
O Projeto de Apoio Pedagógico – PAP, outrora Recuperação Paralela, foi instituído com o objetivo de auxiliar estudantes com dificuldade no alcance dos objetivos de aprendizagem propostos para os ciclos, no Ensino Fundamental, garantindo o direito de aprender, com vistas à redução da defasagem idade/ano e o combate à evasão escolar.

Para isso, visa ir além da recuperação de conteúdos para reduzir as lacunas de aprendizagem. Envolve ações pedagógicas do professor para compreender o que o estudante já sabe e o que precisa saber; o acolhimento contínuo e respeitoso à cronologia das aprendizagens dos estudantes atendidos, levando em consideração suas características individuais, sem esquecer das características do grupo.

A premissa de duplo protagonismo se efetiva, quando o olhar se volta para o estudante, como ponto de partida para as ações pedagógicas: o planejamento do professor é elaborado a partir das necessidades de aprendizagem dos estudantes. Sobre o protagonismo dos professores¹, é importante considerar as trocas de experiências possibilitadas na formação continuada dos docentes que desempenham a função de PAP no ambiente escolar e a fundamentação de um trabalho articulado entre esse profissional, o professor da sala regular e a equipe gestora para o avanço das aprendizagens dos estudantes.

O presente material tem por objetivo apoiar tais demandas, em articulação constante ao que se propõe na formação continuada, e as ações desenvolvidas, favorecendo a autonomia didática dos docentes do Projeto de Apoio Pedagógico – PAP.

¹ Um ponto importante a se destacar sobre os textos aqui organizados é a marcação de gênero. Diversos termos, tais como professor, docente, coordenador pedagógico, diretor e outros, foram utilizados no masculino. Ressaltamos que a forma de apresentação dos vocábulos, neste caso, não tem intuito de ser excludente, pelo contrário, queremos que sejam lidos de forma a englobar / incluir todos os gêneros aos quais os indivíduos se identificam.



Apoio Pedagógico e os sujeitos das aprendizagens

Ensinar e aprender são processos que ocorrem de maneira concomitante no ambiente escolar. No entanto, aprender é um ato individual. Como tal, cada sujeito tem seus modos, tempos e ritmos de aprendizagem que necessitam ser compreendidos por nós educadores e, em especial, por aqueles que se comprometem para com o apoio pedagógico aos estudantes com dificuldade de aprendizagem.

Os estudantes, público do PAP, são aqueles que, por motivos distintos, não conseguiram, no tempo regular de aula, se apropriar dos conhecimentos escolares para o ano, ou mesmo para o Ciclo de Aprendizagem, e que necessitam de apoio pedagógico na forma de recuperação contínua e/ou paralela. Tal fato pode, por vezes, gerar sentimentos de fracasso ou inferioridade nesses estudantes.

Compartilhamos a definição de Hashimoto (2012, p.105) sobre o que significa ter dificuldade de aprendizagem

a dificuldade de aprendizagem é uma situação momentânea na vida do aluno, que não consegue caminhar em seus processos escolares, dentro do currículo esperado pela escola, acarretando comprometimento em termos de aproveitamento e/ou avaliação.

O olhar atento do docente é essencial para estabelecer relações que necessitam ser construídas ao longo do processo. Mais do que o olhar, o agir de maneira sensível para compreender a complexidade dos diferentes processos de aprendizagem será eficaz e favorecerá a aproximação entre estudante e professor.

A escuta ativa aos estudantes que, muitas vezes, se omitem à fala, é também um esforço necessário. Encorajar e motivar a expressão podem, além de estreitar os laços, desenvolver a confiança e garantir uma atuação docente assertiva.

É primordial, também, considerar que o PAP atende os estudantes do 3º ao 9º ano. Isso acarreta atender uma diversidade de faixas etárias que podem, a depender da dificuldade apresentada, serem agrupados de formas diversas. Assim, a atenção deve ser redobrada nos momentos de planejamento, escolhas didáticas e intervenções para que crianças e adolescentes tenham preservados e respeitados seus tempos de aprendizagem.

Esse equilíbrio não só demonstrará respeito pelos sujeitos da aprendizagem, como contribuirá para o avanço de suas aprendizagens, uma vez que, ao considerar as culturas da infância² e a adolescência, o contexto social e o interesse dos estudantes, a prática docente será bem-sucedida.

Nesse sentido, oferecer vivências, no PAP, que aproximem o conhecimento escolar de seus contextos promove a motivação necessária à aprendizagem dos saberes essenciais ao desenvolvimento dos estudantes: apropriação dos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento propostos para seu ano/série/ciclo. O trabalho com projetos e sequências de atividades é privilegiado nessa perspectiva, pois possibilita a eleição de temáticas que, alinhadas aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Currículo da Cidade, permitem a apropriação dos conteúdos escolares de maneira articulada aos interesses reais dos estudantes. As sequências de atividades do material curricular de nossa Rede operam nessa perspectiva. Ainda assim, é importante perceber os estudantes e o envolvimento deles a partir das temáticas apresentadas, a fim de realizar ajustes ou repensar os projetos com vistas à elaboração de sequências próprias, que façam sentido a eles e aos espaços e contextos em que convivem.

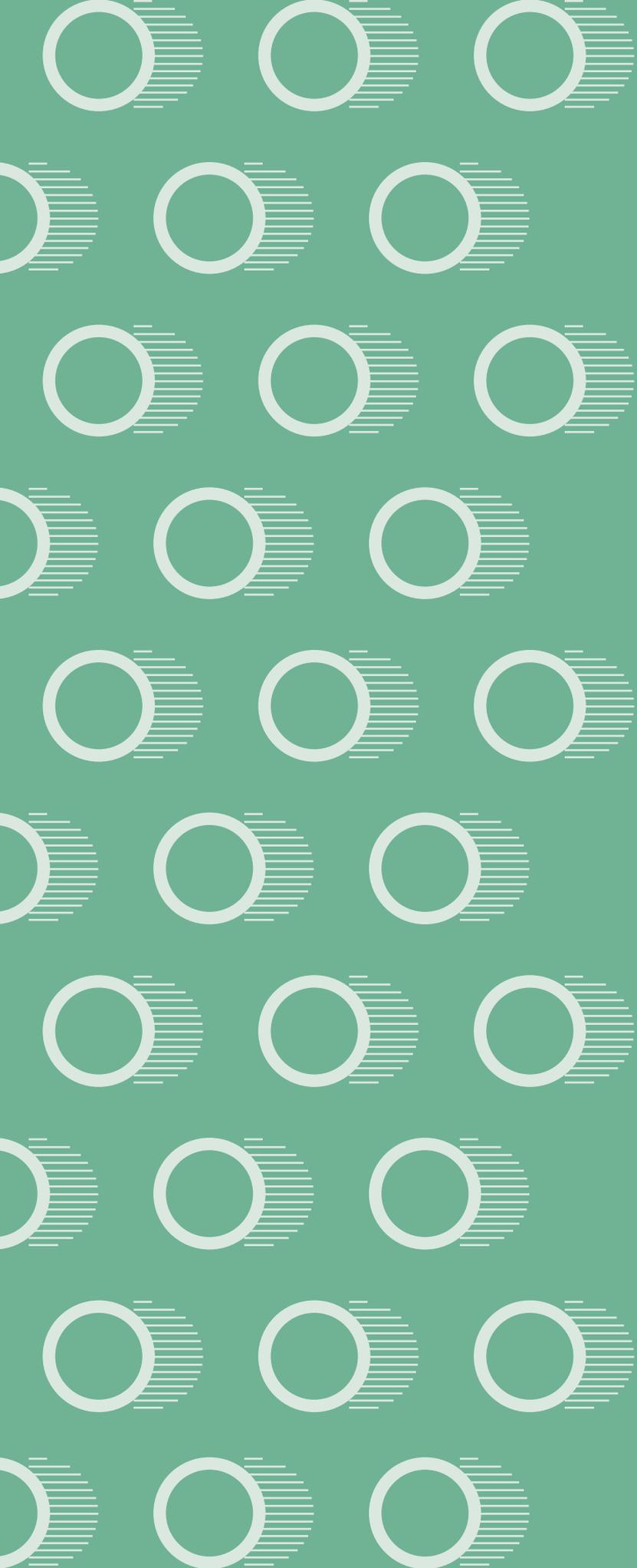
Além da consideração aos sujeitos da aprendizagem no planejamento e na escolha do material, a intervenção docente precisa ser individualizada, no sentido de perceber as necessidades de cada um dos estudantes do projeto. A possibilidade de atender grupos menores de trabalho, nas turmas de contraturno, se justifica exatamente por isso. Alguns estudantes expressarão, com mais facilidade, suas fragilidades, enquanto outros omitirão suas dificuldades. Para esses, sem dúvida, o desafio docente será ainda maior, pois exigirá um olhar atento e a construção de uma relação de confiança para criar um ambiente seguro para que a aprendizagem ocorra.



No anexo I desse documento, você também poderá encontrar o artigo intitulado “Quem é o estudante em recuperação: os sentidos do fracasso escolar”, da Prof.^a Dr.^a Silvia M. Gasparian Colello, que trará ainda mais indícios à reflexão docente acerca dos desafios do trabalho com os estudantes público do PAP.

² A infância é considerada como o período que vai do nascimento até aproximadamente os 12 anos de idade. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define criança como a pessoa até 12 anos incompletos, e adolescente como aquele entre 12 e 18 anos.





O trabalho de fortalecimento das aprendizagens: o Projeto de Apoio Pedagógico

Conforme a Instrução Normativa nº 42/2022, reorganizada pelas Instruções Normativas nº 03/2024 e nº 02/2025, as ações para o fortalecimento das aprendizagens se organizam em Recuperação Paralela, podendo acontecer por meio da matrícula em turmas do PAP, Fortalecimento das Aprendizagens para o Ciclo de Alfabetização e Autoral, e Projetos do Mais Educação em qualquer ciclo de aprendizagem, além da Recuperação Contínua, com ações específicas planejadas pelo professor da sala regular ou em dupla regência com o professor de PAP, por meio do trabalho com projetos.

1. O Projeto de Apoio Pedagógico e a recuperação paralela

O Programa Aprender e Ensinar no Ensino Fundamental define recuperação paralela como as ações que a escola oferece aos estudantes no contraturno das aulas regulares, por meio de intervenções docentes planejadas e diversificadas às da sala regular, direcionadas pelos resultados dos estudantes nas avaliações (internas e externas) e considerando os seus percursos singulares de aprendizagem.

Turmas de PAP

Como uma das formas de Recuperação Paralela, temos o atendimento pelo professor de apoio pedagógico nas turmas de contraturno do Projeto de Apoio Pedagógico – PAP. É imprescindível que o professor de PAP da Unidade verifique, a partir do documento “Mapeamento dos Estudantes” e dos resultados do Conselho de Classe (com as recomendações dos professores das salas regulares), quais os estudantes que necessitam de atendimento individualizado, possível de ser ofertado em agrupamentos menores – nas turmas de contraturno –, pois apresentaram resultados nas avaliações internas e externas que expressam dificuldades de aprendizagem e/ou aproveitamento de estudos inferior ao esperado. A escola precisa garantir

a recuperação das aprendizagens para todos que dela necessitam, por meio da ampliação das oportunidades de aprendizagem, realizadas de forma articulada entre o trabalho realizado pelo PAP e o trabalho desenvolvido em sala de aula regular, utilizando metodologias diversificadas que favoreçam o avanço das aprendizagens dos estudantes.

Reforçamos, também, a necessária comunicação com as famílias e o estabelecimento de um clima de parceria, para que todos os estudantes estejam engajados nessa ação. Os estudantes do 3º ao 9º ano, que ainda não se apropriaram do sistema de escrita alfabética, também precisam ser atendidos pelo projeto.

2. O Projeto de Apoio Pedagógico e a recuperação contínua

O trabalho docente é, por natureza, um trabalho colaborativo. No ambiente escolar e no processo de aprendizagem a construção de saberes, para que seja efetiva, necessita ser um processo compartilhado, que promova a articulação entre as áreas de conhecimento, construindo sentido para as aprendizagens.

O processo, quando estamos tratando da recuperação das aprendizagens, não ocorre de maneira distinta. Articular os saberes que as diferentes áreas do conhecimento oferecem e promover um ensino para a vida é premissa para que os estudantes, que não se apropriaram dos conhecimentos necessários nas classes regulares, tenham a oportunidade de, com diferentes pares e de maneiras diversas, recuperar esses conhecimentos que ainda não foram consolidados.

A recuperação contínua pode ser entendida como um conjunto de intervenções pedagógicas que acontecem nas aulas regulares. O levantamento de conhecimentos prévios e de dúvidas, a aplicação do conhecimento em situações-problema, a socialização das respostas, a correção e a devolutiva dos resultados coletiva ou individualmente, entre outras estratégias, são exemplos de ações que propiciam o avanço e a consolidação das aprendizagens de todos os estudantes.

De acordo com a IN nº 02/25:

Art. 8º. A Recuperação Contínua será realizada pelos docentes das classes/ turmas em todos os componentes curriculares/áreas, no horário regular dos(as) estudantes em atividades presenciais, com uso de estratégias diversificadas que os levem a superar suas dificuldades, e considerando:

- I. diagnóstico da turma realizado periodicamente por meio da sondagem e Instrumentos de Acompanhamento Docente – IAD* e instrumentos próprios docentes da Unidade Educacional – UE;
- II. planejamento sempre direcionado pelos resultados dos(as) estudantes nas avaliações e considerando os seus percursos singulares de aprendizagem;
- III. registros sistematizados da progressão das aprendizagens dos(as) estudantes;
- IV. replanejamento contínuo para atendimento das necessidades de aprendizagem apresentadas nos diagnósticos realizados periodicamente, utilizando metodologias diversificadas, com vistas a ampliar as oportunidades da aprendizagem dos objetos de conhecimento previstos em determinado período do ano letivo;
- V. trabalho colaborativo entre professores da sala regular e o(a) Professor(a) de Apoio Pedagógico – PAP.

*Esses instrumentos podem ser encontrados no acervo digital:

<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/lingua-portuguesa-instrumento-de-acompanhamento-docente-ciclos-interdisciplinar-e-autoral/>

<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/matematica-instrumento-de-acompanhamento-docente-ciclos-interdisciplinar-e-autoral/>

A Prova “Saberes e Aprendizagem” também pode contribuir para o diagnóstico do professor.

A ação do PAP com vistas à recuperação contínua dar-se-à no turno do estudante do 3º ao 9º ano (nas aulas regulares) em projeto colaborativo com o professor regente da turma e/ou com um professor especialista – que pode ser da área de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências Naturais.

O projeto colaborativo será desenvolvido em aulas de dupla regência, tendo como linha mestra os “projetos interdisciplinares”.

3. O Projeto Colaborativo e a recuperação contínua: o trabalho do professor que atua no PAP

Trabalhar com projetos interdisciplinares é uma perspectiva para ampliar a aprendizagem para além dos conteúdos curriculares. O projeto colaborativo tem um caráter complementar às ações do professor regente, garantindo que a turma participe de atividades que envolvem a leitura, a escrita e a resolução de problemas (matemáticos ou não).

Parafraseando a professora Kátia Lomba Bräkling, só é importante ler na escola, pois é importante ler fora dela. Diante dessa premissa, podemos dizer que o mesmo acontece com a escrita. Assim, todo projeto colaborativo visa desenvolver a autonomia do estudante tornando-o leitor e escritor proficiente para que ele possa atuar na sociedade participando de situações de leitura e escrita em seu cotidiano. Esses projetos precisam ser pensados sob dois aspectos que se entrelaçam: as situações didáticas e as situações comunicativas.

As situações didáticas são definidas a partir das necessidades de aprendizagens dos estudantes e dos objetivos selecionados para compor as etapas do projeto: aprender a ler lendo, e a escrever escrevendo. Já as situações comunicativas, mediante a intencionalidade do professor, indicam quais atividades podem ser propostas, durante o projeto, que preconizem diferentes linguagens previstas do Currículo da Cidade:

- **Linguagem verbal:** quando uma etapa propõe o trabalho com a palavra, na leitura ou na escrita, fazendo uso de diversos gêneros textuais. O trabalho com a linguagem verbal engloba diversas atividades, tais como falar, produzir textos, apresentar oralmente para o público, ler individual ou coletivamente (para estudar, se informar, responder questões, se entreter) e escrever como forma de registro.
- **Linguagem não verbal:** quando temos comunicação sem uso da palavra; aqui, temos como possibilidade propor etapas de um projeto com a intencionalidade de, por exemplo, interpretar imagens (como as de um mapa), cores e formas de uma obra de arte, sons urbanos ou musicais e expressões corporais (dança, mímica e expressões).
- **Linguagem multimodal:** quando duas ou mais linguagens se relacionam para a construção de um sentido. É comum vermos essa articulação de diferentes linguagens em trechos de filmes de cinema, na televisão, vídeos nas redes sociais e plataformas, etc. As produções audiovisuais, como canções, curta e longa-metragem, cartazes de publicidade, são exemplos em que as linguagens, de diferentes naturezas, se articulam em prol da construção de um sentido, na intenção de comunicar algo.

Algumas possibilidades de atividades que podem compor as etapas de um projeto:

Linguagem	Possibilidades de Atividades
Verbal	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar uma receita culinária a partir de sua leitura. • Escrever uma carta de leitor para um jornal ou revista. • Apresentar um seminário. • Elaborar um resumo de um texto para estudo. • Produzir legendas e listas.
Não Verbal	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar ilustrações da capa de livro e leitura de livro sem escrita. • Fazer releitura de uma obra de arte. • Fazer análise de sons e cores (para depois produzir legendas)
Multimodal	<ul style="list-style-type: none"> • Ler/fazer análise escrita de canção. • Ler/fazer análise de livro álbum. • Planejar e realizar um podcast. • Fazer documentários de diversos assuntos. • Ler, compreender e elaborar cartazes/panfletos informativos.

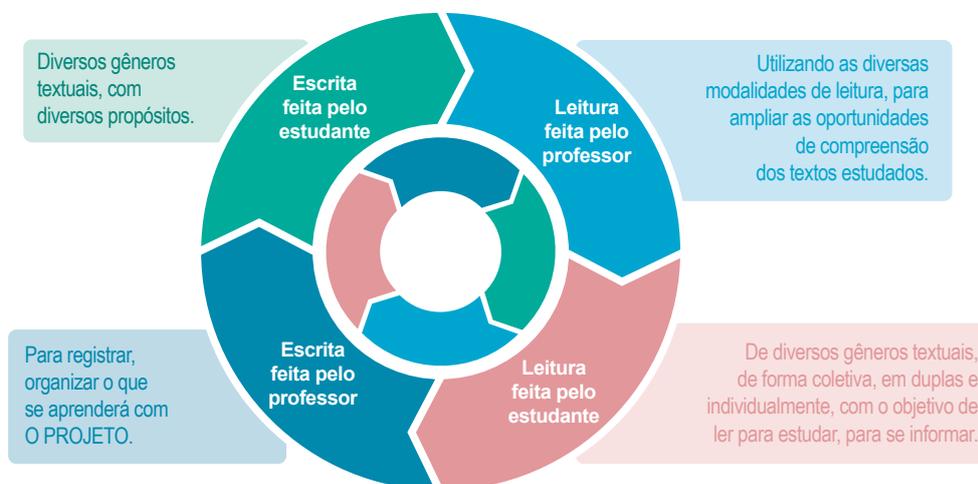
Observação: essa tabela não limita o trabalho docente. A intenção é servir de inspiração para as escolhas das etapas que comporão os projetos elaborados pelo PAP, a partir dos objetivos de aprendizagem selecionados para atender as necessidades da turma.

Então, qual o papel do professor de PAP na realização de um Projeto Colaborativo? Alguns pontos precisam ser considerados para se pensar em um projeto:

Antes do projeto acontecer:

- A partir dos dados de aprendizagens (IAD, Documento Mapeamento dos Estudantes, Conselho de Classe, Avaliações internas e externas e sondagens iniciais) e em conjunto com a equipe gestora e demais professores, são definidas as turmas que necessitarão do apoio do projeto para o avanço das aprendizagens.
- Define-se o componente curricular que fará parte do projeto, que poderá ser: Língua Portuguesa, Ciências, Geografia, História e Matemática. O PAP atenderá a turma, acompanhando somente um professor regente de um componente por turma, até 3 horas-aula por semana.
- De forma colaborativa, professor regente e/ou especialista e PAP definem a temática, que seja instigante e significativa para os estudantes, auxiliados pelo Coordenador Pedagógico – CP, a partir do Currículo da Cidade.

- A partir dos dados de aprendizagens, selecionar os objetivos de aprendizagem que precisam ser alcançados/consolidados para serem trabalhados no projeto, bem como selecionar as modalidades de leitura e escrita que comporão suas etapas. O ponto de partida do planejamento é o sujeito da aprendizagem: o que o estudante já sabe? O que ainda precisa aprender?
- Elaborar as melhores situações didáticas para construção de procedimentos de estudos e da autonomia dos estudantes. O CP poderá auxiliar na escolha dessas situações didáticas.
- Prever no planejamento as tarefas investigativas e a resolução de problemas como premissa para engajamento dos estudantes, com vistas a realizar pesquisas, fazer questionamentos e buscar respostas para aquilo que a turma se propõe a descobrir sobre a temática escolhida para o projeto.
- Realizar as intervenções necessárias, nos agrupamentos produtivos formados por estudantes que ainda não se apropriaram do Sistema de Escrita Alfabética, com boas perguntas e solicitação às crianças para justificarem suas escolhas quanto aos critérios quantitativos e qualitativos de escrita, o que apoia o avanço das hipóteses de escrita de forma reflexiva e contextualizada, nas etapas do projeto que solicitam a escrita feita pelo estudante.
- As etapas que serão planejadas pelo PAP, em colaboração com o professor regente/especialista, precisam prever os propósitos didáticos, propondo as quatro situações de aprendizagem, que são inegociáveis: ler e escrever pelo estudante; ler e escrever pelo professor. É preciso lembrar na organização do projeto, não há previsão de hierarquização entre as 4 situações. Podem ocorrer de forma separada ou concomitante em uma mesma etapa. O que definirá a realização são os objetivos de aprendizagem selecionados para as etapas do projeto.



Durante a realização do projeto:

- Apresentar aos estudantes a proposta do projeto, explicando quais os objetivos e a justificativa da temática que será estudada, bem como a escolha do componente/área de conhecimento.
- Discutir com os estudantes da turma as possibilidades apresentadas pelo professor para a escolha de um produto final, bem como o cronograma das atividades do projeto.
- Replanejar alguma etapa do projeto, caso haja necessidade de reorganizar o trabalho, prevendo ampliações, modificações e substituições.

Depois do término do projeto

- Um ponto importante é o registro das aprendizagens dos estudantes, tanto nos portfólios como nos relatórios bimestrais (do SGP), que precisam conter observações, seja por meio de texto escrito, gravações de vídeos, fotos ou outro meio de registro escolhido pelo PAP. É importante documentar as descobertas, as estratégias utilizadas para resolver as questões formuladas no início do projeto e os avanços das aprendizagens.
- Avaliação do projeto, discutindo com os estudantes: o que aprendemos com ele? Conseguimos responder às perguntas iniciais do projeto? Restou alguma dúvida? Quais aprendizagens precisamos rever?
- Propor uma autoavaliação para os estudantes, para que reflitam sobre sua participação e envolvimento durante a realização do projeto.

Vejamos agora um exemplo de projeto colaborativo, elaborado pela professora Rosângela Veliago³ que apresenta as quatro situações didáticas inegociáveis para o avanço das aprendizagens dos estudantes, nos componentes de História e Língua Portuguesa (na ação do PAP). Vale destacar os objetivos de aprendizagem do projeto:



Para saber mais sobre “Projetos Interdisciplinares” e conhecer mais alguns exemplos de bons projetos, acesse o link:

<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/projetos-didaticos-ciclo-interdisciplinar/>

³ Professora Rosângela Veliago foi assessora da SME via PRODOC no ano de 2023.

Projeto 2 - África: aprendendo sobre as raízes culturais afro-brasileiras	
OBJETIVOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Prática de leitura de textos	Prática de produção de textos escritos
<ul style="list-style-type: none">• Localização, antecipação, inferência;• Articulação/ relação entre textos;• Reconhecer efeitos de sentido;• Marcar/selecionar/copiar trechos importantes.	<ul style="list-style-type: none">• Considerar o contexto de produção para tomadas de decisões para a escrita de texto;• Pesquisar/recuperar conteúdo temático para escrita;• Elaborar plano de texto (com a ajuda do professor);• Redigir o texto planejado (a partir dos 5 operadores textuais);• Revisar o texto produzido.
OBJETIVOS DE HISTÓRIA	
<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer que as produções (manifestações culturais) fazem parte de um contexto histórico/geográfico/próprios;• Perceber as diferentes percepções de realidade dos indivíduos; conhecer, valorizar e respeitar culturas e modos de vida diversos;• Refletir sobre as transformações culturais em consequência de deslocamentos e passagem de tempo;• Marcar/selecionar/copiar trechos importantes.	

Etapas do projeto:

1. Apresentação do projeto.
2. Fazer questionamentos sobre o que já sabem sobre o tema (conhecimentos prévios).
3. Registrar as perguntas dos estudantes sobre o tema em cartaz (o que gostariam de saber).
4. Definição do produto final, colocando possibilidades para o grupo:
 - Podcast com informações sobre o que aprenderam;
 - Almanaque;
 - Seminário para outras turmas;
 - Mural;
 - Pequena enciclopédia.

5. Elaboração da agenda de trabalho;
6. Leitura de texto informativo na modalidade colaborativa;
7. Registro coletivo de informações importantes;
8. Análises de 2 textos para comparar informações (intertextualidade), a partir do Currículo da Cidade:

INTERTEXTUALIDADE E INTERDISCURSIVIDADE	
TEORIA	<p>Referem-se à dialogia e à relação entre textos. Um texto representa um elemento em uma grande rede que interliga diferentes bens da cultura. A cada texto que lemos ou produzimos, retomamos outros para criar e recriar sentidos. A intertextualidade refere-se, portanto, às retomadas a outros textos, considerando variadas linguagens, gêneros, estilos, o que resulta na compreensão ou produção de um novo texto (apreciação e réplicas ativas).</p> <p>A interdiscursividade demarca o diálogo entre discursos, ou seja, entre os já ditos, em um dado espaço e tempo. Nenhum discurso é homogêneo e dotado de uma única voz, pois, ao produzirmos textos, demarcamos nossos valores, atravessados por vozes alheias. A rede interdiscursiva estabelece fios dialógicos que estão permeados por valores, crenças, sentidos diversos. Ressalta-se que a distinção entre os conceitos pouco contribui para a aprendizagem dos estudantes, já que o mais importante é o desenvolvimento de tais aspectos nas práticas de leitura e produção textual. Em outros materiais de referência, é comum notar que o termo intertextualidade é frequentemente usado para se referir a ambos conceitos.</p>
PRÁTICA	<p>Há inúmeras possibilidades de trabalho com a intertextualidade e a interdiscursividade, entre as quais podem ser citadas atividades que promovam produção de paráfrases, paródias e estilizações; identificação de diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos, analisando os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc.</p>

Fonte: Orientações didáticas de Língua Portuguesa, volume 2, p. 79, 2019.

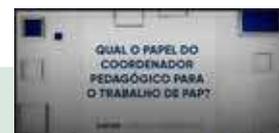
9. Leitura de mapa (linguagem não verbal);
10. Vídeo sobre o tema (uso de diferentes linguagens, dentre elas a linguagem audiovisual);
11. Escrita de texto coletivo para o produto final (a partir dos 5 operadores de produção textual);
12. Avaliação do projeto (o que aprendemos com ele).

As etapas do projeto colaboram para o estudante desenvolver a compreensão leitora; mobilizando as capacidades, os procedimentos e os comportamentos leitores; e a autonomia para produção de textos a partir de um contexto de produção e considerando os 5 operadores de produção. Essas aprendizagens são necessárias para diminuir as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes atendidos no projeto.

O produto final terá o propósito comunicativo de tornar público o que foi aprendido, aproximando-se, da melhor maneira possível, de uma prática social comunicativa, elaborar um podcast ou um jornal-mural; para que todos da escola possam se informar e aprender sobre o que foi estudado pela turma. Não podemos esquecer que o portador (um mural, um podcast, ou um pequeno livro) precisa circular entre os destinatários escolhidos: os estudantes, a comunidade, dentre outros, e a escola precisa ser vista como um ambiente educador - corredores, painéis, paredes, muros, sites da escola, entre outros precisam ser utilizados para a realização do produto final.

4. A articulação entre o professor de PAP, corpo docente e equipe gestora

É essencial que a coordenação pedagógica e o professor de PAP estejam engajadas e alinhadas para que, primeiro, os encaminhamentos dos estudantes ao projeto sejam realizados de maneira discutida e corresponsável, envolvendo todo o grupo docente. Depois, todo o processo de recuperação das aprendizagens (planejamento, avaliação e registros) seja acompanhado pela coordenação visando a superação das dificuldades dos estudantes. O papel da coordenação pedagógica é apoiar e auxiliar o professor de PAP na escolha de boas estratégias de ensino e elaboração e seleção de atividades que potencializem as aprendizagens das crianças. Ademais, o coordenador pedagógico – CP exerce papel essencial no engajamento dos demais professores, regentes nas classes regulares, os quais são similarmente responsáveis pela recuperação das aprendizagens dos estudantes, público-alvo do PAP, tanto no projeto colaborativo quanto das turmas do contraturno.



Vídeo sobre o papel do CP nas ações de PAP:

https://drive.google.com/file/d/1dr-zR_SICTpTtUWJ1qHoqY7xeZZEghLg/view?usp=sharing

Como articulador dos processos de ensino, o CP precisa, em parceria com o professor, realizar os demais encaminhamentos necessários à recuperação de aprendizagens. Pode envolver os responsáveis pelos estudantes num processo de aproximação com a escola e de orientação no que diz respeito ao apoio que podem dar para o desenvolvimento escolar do estudante, inclusive garantindo sua frequência ao projeto e acompanhando de seus avanços.

É essencial que todo o grupo de profissionais da escola se corresponsabilize por tais ações de recuperação. Os momentos de estudo coletivo previstos na escola, os Conselhos de Classe e demais Reuniões Pedagógicas são ocasiões privilegiadas para que se discutam, compartilhem e tomem decisões acerca dos encaminhamentos necessários para o apoio aos estudantes – que, por vezes, não se limitam ao ambiente escolar. A rede de proteção social, instituída na SME pelos Núcleos de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem – NAAPA⁴, por vezes encontra nos estudantes do PAP similares sujeitos.

Os encaminhamentos dos estudantes ao PAP serão realizados pelo professor regente da turma em diálogo com a coordenação pedagógica. Esse procedimento ocorrerá desde que sejam observadas as dificuldades de aprendizagem e as necessidades dos estudantes a partir dos dados de aprendizagens e documentos de registros (documento “mapeamento dos estudantes”, dados de IAD, sondagens iniciais, avaliações internas e externas e conselho de classe). Os estudantes reprovados e com níveis abaixo do básico e básico nas avaliações externas serão prioridades no encaminhamento para o projeto, bem como aqueles que ainda não se apropriaram do Sistema de Escrita Alfabética – SEA.

É também ação do CP ajudar o professor de PAP na organização do ambiente alfabetizador/ espaços educadores como potencializadores de aprendizagens, tanto nas salas de PAP como salas regulares (no caso do Projeto Colaborativo); auxiliar na seleção de modalidades de leitura e escrita para elaboração das melhores situações didáticas e para construção de procedimentos de estudos e da autonomia dos estudantes. No caso dos Projetos Colaborativos, o CP também pode auxiliar na escolha das temáticas, dos componentes curriculares que farão parte do projeto, as etapas inegociáveis (leitura, escrita e/ou resolução de problemas em todas as áreas de conhecimento e, em especial, em Matemática e todos os seus eixos), possíveis produtos finais e seleção de textos de referência para estudos dos professores e dos estudantes.

Acompanhar o planejamento e a rotina do trabalho do PAP é uma ação realizada pelo CP para pensar junto com o professor nos agrupamentos adequados à cada situação didática. Ao acompanhar as aulas, periodicamente, o CP pode auxiliar o professor na escolha das estratégias, no uso dos materiais (didáticos e pedagógicos), bem como nos registros do PAP no SGP (plataforma oficial da SME),

4 Para conhecer mais sobre a atuação do NAAPA em sua região, consulte <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/naapa/>

além da elaboração de um portfólio com as atividades realizadas pelos estudantes ao longo dos bimestres.

Tão importante quanto ter o grupo de profissionais da escola engajados no Projeto de Apoio Pedagógico é ter a contribuição daqueles que convivem com os estudantes fora do ambiente escolar. Envolver os familiares e responsáveis pelas aprendizagens dos estudantes em seu processo de apropriação dos saberes exige, da Unidade Educacional, abertura para o diálogo com a comunidade, pois é importante que familiares e/ou responsáveis compreendam a relevância de tal ação como política pública e uma proposta curricular essencial ao desenvolvimento e à evolução de todos os estudantes com dificuldades de aprendizagem.

É essencial que familiares/responsáveis dos estudantes (aqueles diretamente envolvidos com o processo de aprendizagem) tenham conhecimento acerca de suas necessidades e de quais as medidas tomadas pela escola e rede de ensino para superá-las, com vistas a favorecer sua participação e envolvimento na melhoria da aprendizagem. De maneira similar, necessitam acompanhar a evolução desses processos e compreender quais suas contribuições e responsabilidades no que tange a esses processos. É importante garantir que as famílias sejam informadas da necessidade dos estudantes em participar dos projetos, bem como a disponibilizar para as famílias os registros compartilhados dos avanços de aprendizagens dos estudantes.

Firmando, ainda, o compromisso de recuperar as aprendizagens de todos (nenhum estudante fica para trás), não podemos deixar de fora os demais docentes e equipe gestora. Consideramos toda a equipe das Unidades Educacionais responsáveis pela aprendizagem dos estudantes. Ao pensarmos nos Projetos Colaborativos, o CP precisa organizar o horário dos professores para que, sempre que possível, o PAP e o professor regente possam planejar, juntos, as etapas do projeto.

Para a equipe gestora, cabe o papel de viabilizar as condições materiais para o trabalho de do professor de PAP, disponibilizando uma sala de aula que possa acolher os estudantes, os materiais didáticos, lúdicos e pedagógicos, para apoiar a aprendizagem com as turmas de contraturno. É importante que haja o compromisso dessa equipe em acompanhar os avanços e promover articulação interna e externa para que as ações e atividades do PAP possam favorecer a construção das aprendizagens das crianças e jovens.

Quanto ao professor do projeto, cabe a ele acolher, planejar atividades, intervir constantemente no processo de ensino e aprendizagem, registrando os avanços dos estudantes.

Esses registros são feitos em plataforma oficial (SGP) para: registrar os planejamentos anuais, os planejamentos bimestrais, os planos de aula, as frequências dos estudantes e os relatórios individuais e os coletivos (das turmas do colaborativo). Cabe também registrar apontamentos na aba “mapeamento dos estudantes” com observações relevantes para o acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento dos estudantes, de forma colaborativa com o professor regente.

Os registros da recuperação contínua realizados pelos professores, exercem um papel significativo e necessitam ser revisitados (pelo PAP) constantemente. Os docentes das classes regulares podem estabelecer bons diálogos com o professor de PAP visando ajustar seus planejamentos e contribuir para diagnósticos constantes, cada vez mais, aproximados em relação às dificuldades dos estudantes, público-alvo do projeto. Além disso, essa relação, quando bem estabelecida, estreita o compromisso de todos para com o apoio pedagógico.





Sistematizando

Quais ações pedagógicas o professor de PAP pode realizar que contribuam para o avanço das aprendizagens dos estudantes, especialmente aqueles que ainda estão se apropriando do Sistema de Escrita Alfabética?

- Planejar as ações pedagógicas, juntamente com o professor regente da turma, a partir dos dados de aprendizagem, identificando quais as maiores dificuldades apresentadas pelos estudantes.
- A partir da elaboração de um projeto colaborativo, participar das aulas dos regentes, com o intuito de fazer as intervenções necessárias, especialmente com os estudantes que ainda estão em processo de construção do Sistema de Escrita Alfabética.
- Cuidar para que as etapas que compõem os projetos proponham as 4 situações didáticas essenciais para a alfabetização: leitura e escrita realizada pelo estudante; leitura mediada pelo professor e escrita realizada pelo professor de textos elaborados coletivamente. Garantir que as diversas modalidades de leitura aconteçam durante as etapas do projeto (leitura em voz alta feita pelo professor; leitura colaborativa; leitura programada, entre outras).
- Colaborar com o professor regente para que haja a garantia das condições didáticas necessárias para o avanço das hipóteses de escrita dos estudantes: pensar no ambiente alfabetizador (especialmente nas escritas estáveis para consulta das crianças) e nas duplas produtivas para a realização das atividades e socialização de saberes.
- Apoiar nas intervenções didáticas nos agrupamentos dos estudantes que ainda não se apropriaram do Sistema de Escrita Alfabética, distribuindo, nesses agrupamentos, as crianças com saberes próximos, para que haja socialização de saberes e reflexão sobre como se dá a escrita. Para isso, é preciso fazer boas perguntas sobre como escrever: quais letras, quantas letras e qual a ordem das letras para se escrever uma palavra. Incentivar a criança a realizar consulta, buscando nas escritas estáveis, das listas e textos da classe, o apoio para a sua escrita.

E nos projetos colaborativos do 3º ao 9º ano? O que ele pode fazer?

- Planejando as ações pedagógicas, juntamente com o professor regente, PEIF ou especialista do componente curricular escolhido para o trabalho colaborativo. A escolha da turma/componente dependerá dos dados de aprendizagens e dos registros no documento “Mapeamento dos estudantes”.
- Identificar quais as maiores dificuldades apresentadas pelos estudantes/turma e elaborar um projeto tendo em vista os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem que ainda precisam ser consolidados.
- Participar de até 3 aulas semanais do regente, cujo componente foi o escolhido, elaborando um projeto de forma colaborativa com esse professor. O trabalho do PAP nessas aulas é realizar as intervenções necessárias, para o avanço das aprendizagens, especialmente com os estudantes que ainda estão em processo de construção do Sistema de Escrita Alfabética e/ou que apresentam o nível de proficiência abaixo do básico nas avaliações externas.
- Cuidar para que as etapas que compõem os projetos proponham as 4 situações didáticas essenciais para o avanço das aprendizagens, especialmente dos estudantes que ainda não se apropriaram do Sistema de Escrita Alfabética: leitura e escrita realizada pelo estudante, com o objetivo de ampliação da capacidade de compreensão de texto, somada ao desenvolvimento das estratégias de ler para estudar e se informar; leitura mediada pelo professor e escrita realizada pelo professor de texto coletivo da turma.
- Implementar o Movimento Metodológico do Currículo da Cidade, considerando propostas coletivas, em duplas ou grupos até chegar às individuais, conforme a ampliação da complexidade dos objetos de conhecimento trabalhados.
- Garantir que as diversas modalidades de leitura aconteçam durante as etapas do projeto (leitura em voz alta feita pelo professor, leitura programada, entre outras).
- Planejar e propor, durante as aulas/etapas dos projetos, a leitura colaborativa de diversos gêneros textuais, com o propósito de ampliar a capacidade de compreensão leitora, de apreciação e réplica, com o intuito de proporcionar a autonomia leitora dos estudantes.

5. Encaminhamentos e agrupamentos para o Projeto de Apoio Pedagógico

Os encaminhamentos ao Projeto de Apoio Pedagógico serão realizados pelo professor regente da turma em diálogo com a coordenação pedagógica. Esse procedimento ocorrerá desde que sejam observadas as dificuldades de aprendizagem e as necessidades dos estudantes. Os estudantes reprovados e com níveis abaixo do básico e básico nas avaliações externas serão prioridades no encaminhamento para o projeto, nas turmas de contraturno, bem como aqueles estudantes que ainda não se apropriaram do Sistema de Escrita Alfabética, do 3º ao 9º ano.

A utilização de avaliações iniciais (sondagens e/ou avaliações internas e externas) e dos registros disponíveis no SGP e em outras bases de dados sobre a trajetória escolar do estudante permite ao professor de PAP compreender as origens das dificuldades, agrupar os estudantes segundo suas necessidades de aprendizagem e intervir de maneira assertiva sobre elas.

Ao analisar os dados de aprendizagem e fazer outras atividades e/ou avaliações (sondagens iniciais), o professor de PAP pode perceber que alguns casos de estudantes com dificuldades de aprendizagem podem ser superados por meio da recuperação contínua, na classe regular, e que estes estudantes não são público-alvo do PAP (para as turmas do contraturno). Isso não se trata de contrapor ou questionar a indicação ao projeto, mas de perceber o que nem sempre está explícito, os distintos modos de aprender dos estudantes nas condições das salas de aula regulares.

A análise dos dados de aprendizagens dos estudantes da escola realizada pelo CP, professores regentes e pelo professor de PAP, auxiliará a Unidade Educacional na escolha das turmas nas quais a recuperação contínua, na forma de projetos colaborativos, ocorrerá, bem como quais os componentes curriculares se juntarão ao PAP nesses projetos.

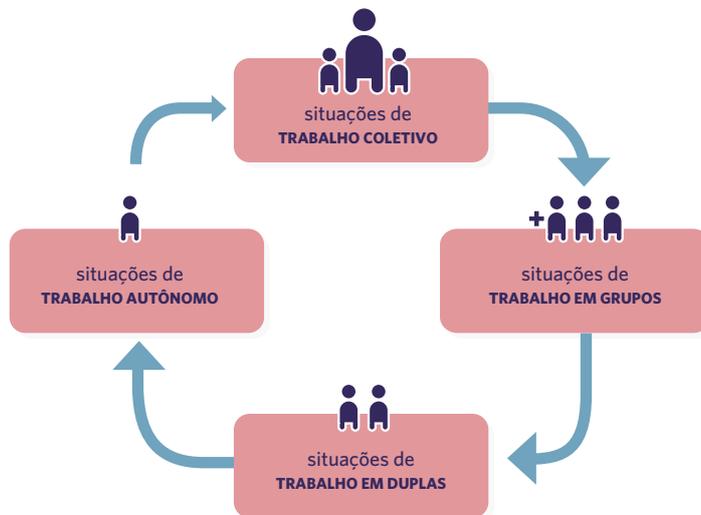
As turmas de contraturno serão formadas priorizando agrupamentos, por proximidade de faixas etárias, ou ainda por proximidade de dificuldades de aprendizagem, conforme diagnóstico elaborado em conjunto por todos os envolvidos na aprendizagem do estudante.

Sobre a aprendizagem dos estudantes, o Currículo da Cidade de Língua Portuguesa pressupõe que ela se dá pela interação entre os sujeitos. Dessa forma, é fundamental pensar quais agrupamentos (nas turmas) serão mais produtivos, de acordo com a heterogeneidade de saberes, pensando na progressão do nível de autonomia dos estudantes, sempre em um trabalho colaborativo.

Conforme Terigi (2010), o trabalho em colaboração beneficia a todos estudantes em suas diferentes cronologias de aprendizagens:

Nós geralmente pensamos que a colaboração entre pares é valiosa especialmente para aqueles que estão aprendendo mais devagar do que a média do grupo, porque colaborando com alunos que sabem mais ou compreendem melhor, se beneficiam, porque podem fazer coisas que não poderiam fazer por si mesmos. No entanto, as investigações mostram que também aqueles que estão mais avançados em seu aprendizado se beneficiam da colaboração com os outros, porque quando têm que formular o conhecimento de forma comunicável para outros, fazem uma revisão do conhecimento muito diferente da que fazem quando simplesmente mostram seu saber para o(a) professor(a). Então, parece-me que há um ponto aqui que poderia ser promovido no âmbito da sala de aula, que são projetos que apontem para a colaboração ativa entre pares, nos quais seria possível desenvolver cronologias de aprendizagem diversas em condições de ensino simultâneo (Terigi, 2010).

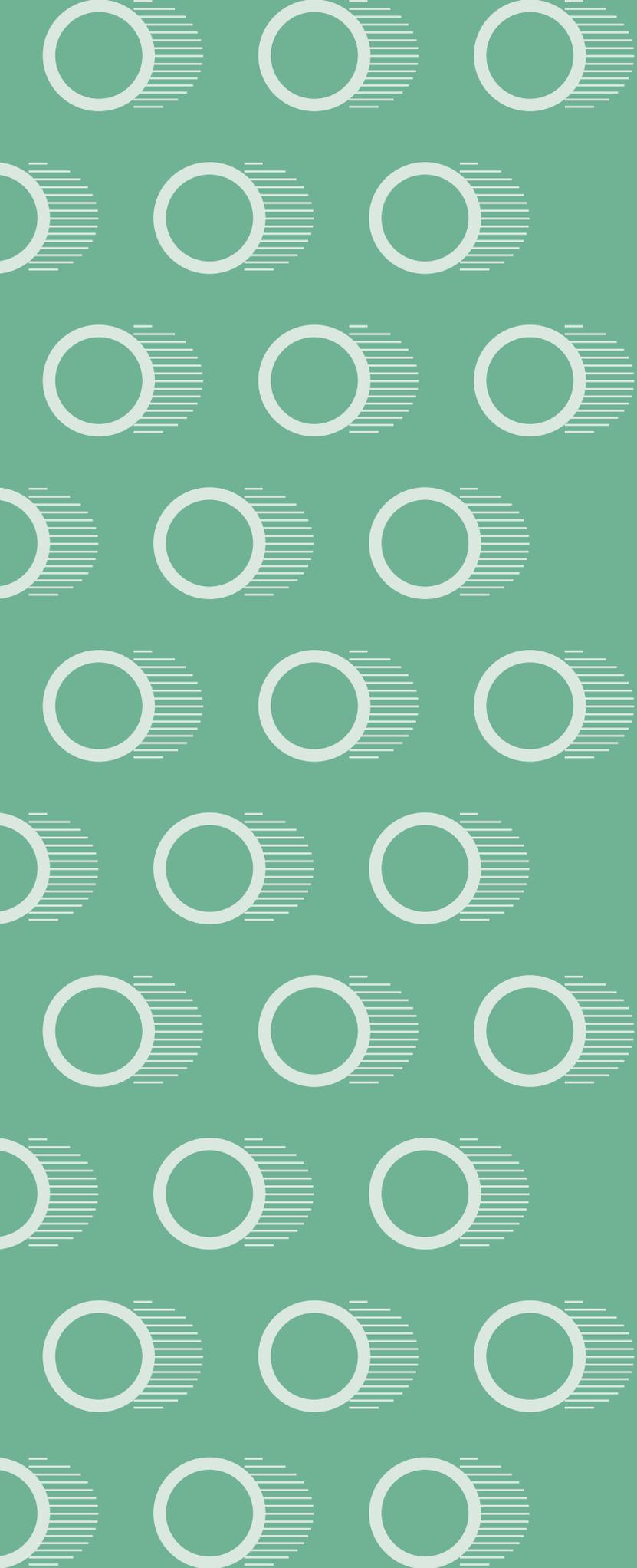
Dessa forma, pensar nos diversos agrupamentos possíveis durante as situações de trabalho possibilitará as trocas de saberes entre os estudantes e os avanços das aprendizagens. O Currículo da Cidade aponta essas possibilidades:



Fonte: Currículo da Cidade Língua Portuguesa, p. 81

Vale ressaltar que o Projeto de Apoio Pedagógico – Recuperação de Aprendizagens pressupõe intervenções integradas nos eixos que correspondem à: Leitura, Escrita e Resolução de Problemas. Para tanto, o encaminhamento para esse projeto e agrupamentos deve considerar a recuperação das aprendizagens nesses três eixos estruturantes, em conjunto, e não separadamente.

Em todo o processo da recuperação das aprendizagens, temos como maior finalidade proporcionar condições de aprendizagens para todos os estudantes respeitando suas individualidades e seus tempos. Logo, a tomada de decisão do professor se torna preponderante. É a partir do diagnóstico e da análise que será possível identificar qual a melhor estratégia e como se dará a sua mediação de modo que ensine os estudantes a aprender, a potencializar as suas aprendizagens, a desenvolver sua autonomia e a promover a sua emancipação.



Planejamento no Projeto de Apoio Pedagógico

Planejar já é concebido, no campo educacional, como premissa para um trabalho educativo que se pretenda ser bem-sucedido. Sabemos que, antes de iniciar qualquer proposta, precisamos tomar decisões, fazendo escolhas em relação aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, aos objetos de conhecimento, às metodologias de ensino, às avaliações etc. Essas escolhas orientarão o trabalho do PAP. Sabemos, também, que o planejamento é vivo, no sentido que se modifica quando colocado em prática e de acordo com as necessidades dos estudantes, público-alvo da ação pedagógica.

No planejamento do trabalho pedagógico do professor de PAP, é preciso iniciar com as atividades diagnósticas para o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes. Tais atividades são fundamentais para subsidiar o planejamento durante o ano letivo, além de possibilitar o investimento em aprendizagens ainda não consolidadas e/ou o aprofundamento daquelas que os estudantes já demonstram saber, isto é, ajustar as práticas de ensino às necessidades apresentadas pelos estudantes.

[...] A função diagnóstica da avaliação, de acordo com o Currículo da Cidade, tem como finalidade: obter dados para o planejamento das atividades de ensino; identificar a necessidade de se retomar ou não o objeto de conhecimento a ser estudado e promover ajustes nas propostas de ensino e nos processos de aprendizagem (São Paulo, 2020, p. 34).

Um planejamento que considere os diferentes agrupamentos, as dificuldades de aprendizagens variadas e singulares dos estudantes e que contemple os objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, selecionados do Currículo da Cidade para compor os planejamentos do projeto, configura-se como algo complexo e que exige um amplo repertório didático do docente do Projeto de Apoio Pedagógico – Recuperação de Aprendizagens para organizar as estratégias de intervenção tanto para a construção do conhecimento, quanto para a melhoria na relação do estudante com os conteúdos e o ambiente escolar. E na prática? Como iniciar esse processo de planejamento?

Após receber o encaminhamento realizado pelo professor da sala regular, o professor de PAP tem a autonomia para considerar as observações e os apontamentos desse professor e dar continuidade ao processo investigativo da dificuldade dos estudantes. Durante esse processo, o docente terá um recorte dos conhecimentos prévios desses estudantes, o que permitirá conhecer o que já sabem e está consolidado,

e o que não sabem e precisam se apropriar dos objetivos inerentes à leitura, escrita e resolução de problemas.

Sem perder de vista que o objetivo da realização desse projeto é ampliar as oportunidades de aprendizagem articuladas em formas e metodologias diferenciadas, orientadoras do trabalho pedagógico, tendo o ambiente escolar como local de promoção do protagonismo estudantil, é importante que o docente conheça o processo de escolarização desses estudantes, suas histórias de vida, suas preferências, facilidades e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem a fim de ampliar suas vivências, tornando-as significativas.

Também relevante para o planejamento é a parceria entre o professor da turma regular que encaminhou o estudante e o professor de PAP. Saber profundamente quais as defasagens encontradas pelo professor da turma regular e quais tentativas esse professor já realizou para saná-las é relevante, pois, a partir dessas ações, é possível ampliar para outras possibilidades, inclusive mais viáveis considerando o contexto do PAP.

No contexto do PAP, a compreensão de planejamento não se altera da que temos nos demais contextos escolares. Entretanto, é preciso pensar na especificidade e nos objetivos da recuperação de aprendizagens que se propõem ser um projeto com características distintas da sala de aula regular.

As modalidades organizativas de atividades independentes, projetos e sequências de atividades podem se articular no desenvolvimento de um único trabalho, por exemplo, nos projetos colaborativos. Articular o trabalho pedagógico com as modalidades organizativas permite uma gestão do tempo mais eficaz, principalmente considerando os diferentes grupos e o tempo reduzido de permanência dos estudantes nas aulas de apoio pedagógico – quando comparado ao da sala de aula regular.

1. As modalidades organizativas

Segundo as Orientações Didáticas de Língua Portuguesa (2019, p. 21-24) inspirando-se em Lerner (2020) – mas não apenas –, podemos afirmar que, nessa perspectiva, as atividades independentes, do ponto de vista da frequência à sala de aula, podem ser habituais – ou permanentes – e ocasionais. As primeiras seriam aquelas que possuem uma periodicidade frequente e definida, possibilitando ao estudante um contato constante com a atividade e com o conteúdo nela tematizado. As independentes ocasionais seriam aquelas tratadas de maneira não regular, para abordar um conteúdo eventualmente considerado como necessário, como leituras de assuntos relevantes no momento e sistematização de aspectos do conhecimento.

São exemplos de atividades independentes permanentes as situações de leitura em voz alta realizadas pelo professor, sistematicamente (diariamente ou três vezes na semana); ou a roda de leitores, realizada uma vez por semana (ou quinzenalmente), por exemplo; ou, ainda, a leitura de escolha pessoal realizada de maneira articulada com a roda de leitores. São exemplos de atividades independentes ocasionais as leituras esporádicas de notícias de jornal ou sobre um determinado tema que tem relevância em um momento específico; a sistematização de um conteúdo gramatical, ortográfico ou discursivo.

As sequências de atividades, de acordo com Lerner (2002), são uma sequência de atividades organizadas para trabalhar determinado conteúdo, especialmente de leitura.

Paralelamente a essa ideia, temos a noção de sequência didática de atividades, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) – grupo de Genebra –, que se diferencia da proposta de Lerner: por um lado são previstas atividades para o trabalho com gêneros do discurso, referindo-se, portanto, à prática de produção de textos; por outro, apresentam finalidades e organização bastante claras, referendadas na teoria enunciativo-discursiva de linguagem verbal, de Bakhtin, que considera os gêneros do discurso ferramentas cognitivas de conhecimento.

A respeito das sequências de atividades, a autora apresenta alguns exemplos: as sequências de leitura planejadas com a finalidade de estudar um determinado tema; as características de determinado gênero; determinada regularidade ortográfica; características de determinado movimento estético da literatura, entre outros.

Sobre os projetos de leitura, de escuta e de produção de textos, afirma a autora que são atividades planejadas de maneira sequenciada, sempre orientadas para a elaboração de um produto final destinado a interlocutores e lugares de circulação externos à sala de aula ou à escola. Um projeto pode ser composto por sequências didáticas de atividades e, ainda, por atividades independentes. As diferentes modalidades organizativas podem articular-se no desenvolvimento de um único trabalho.

O trabalho com as diferentes modalidades organizativas amplia as possibilidades de construção de conhecimento apresentadas na Matriz de Saberes do Currículo da Cidade. Resolução de problemas, comunicação, autonomia e determinação, responsabilidade e participação, empatia e colaboração são desenvolvidas quando os estudantes envolvem-se em situações em que precisam agir com autonomia, trabalhar de forma colaborativa, respeitar as decisões coletivas, ter empatia, solucionar conflitos e agir de forma propositiva ante os desafios. Zen (2019, p. 152) afirma que trabalhar com projetos favorece uma perspectiva de aproximação dos sujeitos com o mundo e, à medida que eles vão desenvolvendo atividades de interpretação e resolução de problemas, vão se apropriando do conhecimento produzido e construindo novas significações.

São exemplos de projetos que podem ser realizados com as turmas atendidas pelo PAP:

- gravação em áudio ou vídeo de causos de diferentes regiões brasileiras, para compor o acervo da escola;
- organização de seminário temático sobre biomas brasileiros e os problemas ambientais respectivos, envolvendo a escola e a comunidade escolar ampliada;
- elaboração de um dossiê da obra de determinado autor, contendo resenhas das diferentes obras e uma análise das suas características estéticas e estilísticas, com a finalidade de disponibilizar na Sala e Espaço de Leitura da escola;
- elaboração de uma coletânea de contos de fadas modernos elaborados pela classe;
- elaboração de um fichário de resenhas de textos lidos pela turma para ser socializado na escola;
- elaboração de uma coletânea de lendas indígenas, tendo como produto final a montagem de um mural contendo as dez lendas mais representativas das culturas indígenas do Brasil, com a finalidade de divulgar a informação para a comunidade escolar;
- elaboração de uma coletânea de poemas de bichos ou outra temática, tendo como produto final um livro, para circular entre estudante e comunidade escolar.



No anexo II, o artigo O planejamento do trabalho pedagógico, excerto de Rosaura Soligo e Rosana Dutoit, traz uma reflexão que pode auxiliar a compreensão sobre o planejamento de que estamos tratando.

2. Os objetivos de aprendizagem do Projeto de Apoio Pedagógico

Para o planejamento do trabalho pedagógico que será desenvolvido com a turma de PAP, o professor precisará selecionar os objetivos de aprendizagem, ajustados a partir das necessidades de aprendizagem dos estudantes. Com base no Currículo de Língua Portuguesa e no Currículo de Matemática, foram priorizados alguns objetivos essenciais para o desenvolvimento da proficiência leitora e escritora, bem como estratégias de resolução de problemas matemáticos nos diversos eixos que a compõem.

OBJETIVOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Eixo	Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento
Prática de leitura de textos	(EFPAPLP01) Ler por si mesmo textos de diversos gêneros, utilizando-se de seus conhecimentos prévios para antecipar, inferir ou validar o que está escrito.
	(EFPAPLP02) Realizar antecipações a respeito do conteúdo do texto, utilizando o repertório pessoal de conhecimento sobre o assunto, gênero, autor, portador e veículo de publicação, verificando ao longo da leitura se as antecipações realizadas se confirmam ou não.
	(EFPAPLP03) Localizar informações explícitas, considerando a finalidade da leitura.
	(EFPAPLP04) Inferir informações a partir do texto (inferência local) ou de conhecimento prévio do assunto (inferência global), a depender da complexidade do texto selecionado.
	(EFPAPLP05) Identificar a finalidade da leitura apresentada, bem como as relações de intertextualidade nos textos lidos.
	(EFPAPLP06) Ler e ouvir histórias para estudar temas tratados nas diversas áreas do conhecimento e em diversas fontes (livros, enciclopédias, jornais, revistas, etc.).
	(EFPAPLP07) Grifar trechos, realizar anotações e copiar informações em texto para estudo.
Prática de escuta e produção de textos orais	(EFPAPLP08) Participar de situações comunicativas para o uso de textos orais como: debate, seminário, podcast e entrevista.
	(EFPAPLP09) Reconhecer, pesquisar, planejar, produzir e realizar textos orais.
Prática de produção de textos escritos	(EFPAPLP10) Reconhecer as características do contexto de produção do texto que será elaborado (finalidade da leitura, interlocutor, gênero, temática, etc.), utilizando-as para tomar decisões no processo de produção do texto.
	(EFPAPLP11) Recuperar/criar o conteúdo temático do texto que será escrito (tanto de reescrita de texto, quanto de autoria).
	(EFPAPLP12) Elaborar um plano de texto que será produzido, considerando as características do contexto, planejando o conteúdo temático.
	(EFPAPLP13) Redigir o texto planejado, atentando-se à pontuação e paragrafação, de acordo com os efeitos de sentido desejados.
	(EFPAPLP14) Empregar os articuladores textuais para garantir a coesão e a coerência dentre os fatos apresentados.
	(EFPAPLP15) Revisar o texto enquanto está sendo produzido e depois de terminada a primeira versão para realizar os ajustes necessários para garantir a sua legibilidade e efeitos de sentidos pretendidos.
	(EFPAPLP16) Participar de situações comunicativas para uso dos textos escritos produzidos, submetendo-os à apreciação de outros.
Prática de análise linguística / multimodal	(EFPAPLP17) Eliminar repetições indesejadas nos textos, substituindo o referente por outra palavra - nome, pronome, apelido, classe relacionada etc., ou utilizando elipse.
	(EFPAPLP18) Utilizar, progressivamente, atitudes de busca de resolução de problemas encontrados para escrever corretamente, pedindo ajuda aos colegas e/ou professor, além de consultar materiais confiáveis, entre outros.
	(EFPAPLP19) Consultar obras de referência como dicionários, gramáticas em suportes impressos ou digitais para esclarecer dúvidas referentes à escrita convencional das palavras.
	(EFPAPLP20) Escrever, convencionalmente e com autonomia, palavras classificadas como regulares contextuais.
	(EFPAPLP21) Analisar e escrever convencionalmente algumas palavras com escritas irregulares.

OBJETIVOS DE MATEMÁTICA – PROJETO DE APOIO PEDAGÓGICO	
Eixo	Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento
Números	(EFPAPM01) Ler, escrever, comparar, ordenar, compreendendo a função social e o uso das regras do sistema de numeração decimal e solucionar problemas com números naturais.
	(EFPAPM02) Compor, decompor números naturais.
	(EFPAPM03) Ler, escrever, e solucionar problemas com números racionais (na representação decimal e fracionária).
	(EFPAPM04) Comparar e ordenar números racionais (na representação decimal e fracionária).
	(EFPAPM05) Analisar, interpretar e solucionar problemas de composição, comparação e transformação do campo aditivo com números naturais por meio de estratégias pessoais, cálculo mental, técnica convencional e validar os resultados por meio de tecnologias digitais (como a calculadora).
	(EFPAPM06) Analisar, interpretar e solucionar problemas de composição, comparação e transformação do campo aditivo com números racionais (com representação decimal e fracionária), por meio de estratégias pessoais, cálculo mental, técnica convencional e validar os resultados por meio de tecnologias digitais (como a calculadora).
	(EFPAPM07) Analisar, interpretar e solucionar problemas do campo multiplicativo de proporcionalidade, multiplicação comparativa, configuração retangular e combinatória com números naturais por meio de estratégias pessoais, cálculo mental, técnica convencional e validar os resultados por meio de tecnologias digitais (como a calculadora).
	(EFPAPM08) Analisar, interpretar e solucionar problemas do campo multiplicativo de proporcionalidade, multiplicação comparativa, configuração retangular e combinatória com números racionais por meio de estratégias pessoais, cálculo mental, técnica convencional e validar os resultados por meio de tecnologias digitais (como a calculadora).
Álgebra	(EFPAPM09) Analisar, interpretar e solucionar problemas do conjunto dos números naturais com regularidades em seqüências numéricas e/ou figuras recursivas.
	(EFPAPM10) Investigar o número desconhecido que torna verdadeira uma igualdade que envolve as operações fundamentais com números naturais
Grandezas e Medidas	(EFPAPM11) Estimar, medir, analisar, interpretar e solucionar problemas com números naturais, envolvendo grandezas de comprimento, capacidade, tempo, temperatura e/ou massa, utilizando estratégias pessoais e/ou instrumentos oficiais de medição, unidades de medidas não padronizadas e as padronizadas mais usuais e expressar numericamente essas medidas.
	(EFPAPM12) Estimar, medir, analisar, interpretar e solucionar problemas com números racionais (na representação decimal e fracionária), envolvendo grandezas de comprimento, capacidade, tempo, temperatura e/ou massa, utilizando estratégias pessoais e/ou instrumentos oficiais de medição, unidades de medidas não padronizadas e as padronizadas mais usuais e expressar numericamente essas medidas.
	(EFPAPM13) Analisar, interpretar e solucionar problemas com números naturais que envolvam a compreensão, a comparação e a equivalência de valores do sistema monetário brasileiro.
	(EFPAPM14) Analisar, interpretar e solucionar problemas com números racionais (na representação decimal) que envolvam a compreensão, a comparação e a equivalência de valores do sistema monetário brasileiro.
	(EFPAPM15) Analisar, interpretar e solucionar problemas com números naturais envolvendo o perímetro e área das figuras planas.
	(EFPAPM16) Analisar, interpretar e solucionar problemas com números racionais (na representação decimal) envolvendo o perímetro e área das figuras planas.

Geometria	(EFPAPM17) Analisar, interpretar e solucionar problemas fazendo a leitura, a representação da localização, movimentação de pessoas ou objetos no espaço.
	(EFPAPM18) Nomear e identificar as características dos sólidos geométricos e relacioná-los às suas planificações.
Probabilidade e Estatística	(EFPAPM19) Realizar pesquisa(s), classificar e organizar os dados coletados e ler, interpretar, analisar e solucionar problemas com números naturais com dados apresentados em tabelas simples e de dupla entrada e gráficos de barras, colunas e setor.
	(EFPAPM20) Realizar pesquisa(s), classificar e organizar os dados coletados e ler, interpretar, analisar e solucionar problemas com números racionais (representação decimal) com dados apresentados em tabelas simples e de dupla entrada e gráficos de barras, colunas e setor.

3. A rotina de trabalho do professor de apoio pedagógico

Soligo (2022)⁵ define que o ato de planejar pressupõe definir metas de ensino e expectativas de aprendizagens, ou seja, indicar o que se pretende alcançar para um determinado período – seja um dia, uma semana, um mês, um bimestre, um ano. Pressupõe, também, que as ações previstas sejam organizadas com antecedência e sequenciadas considerando os diferentes níveis de desafios que elas propõem, tendo em conta o que os estudantes já sabem e o que ainda precisam saber.

Ao se planejar uma rotina de trabalho, há o favorecimento de uma avaliação do trabalho realizado – não só dos resultados obtidos, mas do que foi feito no percurso – permitindo redirecionar as atividades e as intervenções, ajustando-as às possibilidades e necessidades de aprendizagens naquele período planejado.

Podemos dizer que planejar é, antes de tudo, antecipar ações a serem realizadas e se orientar pelos objetivos propostos, otimizando o uso do tempo didático, priorizando propostas ajustadas às necessidades dos estudantes.

A IN nº 02/2025 prevê que cada turma de contraturno atenda os estudantes de 2 a 4 horas-aula semanais. O professor de PAP precisa antecipar suas ações, garantindo a sequência e a progressão dos desafios propostos, com o objetivo de tornar o estudante leitor e escritor proficiente. Para isso, a partir de seu plano de trabalho, ele deve planejar sua rotina.

⁵ Texto organizado em 2022, por Rosaura Soligo, com a colaboração de Rosângela Veliago, a partir de materiais produzidos por Rosa Maria Antunes, Rosana Dutoit e Rosinha Monsanto Glória, em 2003.

Apresentamos um exemplo de rotina de uma turma de contraturno:

Planejando a Rotina nas Aulas do Projeto de Apoio Pedagógico ⁶

O planejamento da rotina pedagógica é uma tarefa desafiadora, especialmente no contexto do Projeto de Apoio Pedagógico, onde se enfrentam dificuldades adicionais às encontradas na sala de aula regular. Questões como o intervalo entre as aulas, a irregularidade na frequência dos estudantes e o tempo limitado disponível se destacam como desafios significativos. No entanto, a organização criteriosa do trabalho pedagógico não apenas otimiza o uso do tempo disponível, mas também prioriza propostas mais ajustadas às reais necessidades de aprendizado dos estudantes.

Tendo em vista que o Projeto de Apoio Pedagógico tem como propósito fundamental desenvolver a leitura, a escrita e a resolução de problemas em todas as áreas, a elaboração da rotina pedagógica vai muito além da simples distribuição de atividades ao longo de um período determinado. Envolve, na verdade, a tomada de decisões para aproveitar da melhor maneira possível um tempo precioso, frequentemente considerado insuficiente. Para tanto, é necessário considerar, entre outros elementos, os dados de aprendizagem da turma, os objetivos de aprendizagem que se pretende alcançar, os conhecimentos prévios dos estudantes para formar cidadãos da cultura escrita.

As modalidades organizativas são a melhor maneira de qualificar o uso do tempo didático porque consideram a natureza de cada objeto do conhecimento articulando as modalidades de leitura e práticas de produção textual necessárias para o avanço das aprendizagens dos estudantes, público-alvo do Projeto de Apoio Pedagógico. Ao planejar a rotina, é preciso considerar as situações didáticas fundamentais para esse avanço:

Leitura pelo professor: ao ler para os estudantes textos que eles não têm condições de ler sozinhos, o professor não apenas promove o acesso ao texto como favorece sua compreensão, como uma experiência compartilhada entre todo o grupo, pois todos colaboram para esse entendimento.

Leitura pelo aluno: criar momentos em que isso ocorra com frequência na sala de aula favorece aos estudantes colocar em jogo todos os conhecimentos que já construíram sobre o sistema de escrita, além de permitir que aprendam a ler lendo. A leitura de textos pode ser feita em colaboração com os colegas ou de forma individual, mesmo para aqueles que ainda não leem com autonomia.

Escrita pelo professor: mesmo antes de dominarem o sistema de escrita alfabético, as crianças já têm condições de produzir textos escritos, se para isso contarem com alguém que desempenhe o papel de escriba de sua produção. Esse movimento garante que, mesmo sem saber escrever convencionalmente, os estudantes participem de situações de produção textual.

Escrita pelo aluno: nas situações em que escrevem de maneira autônoma os alunos colocam em jogo todos os conhecimentos já construídos sobre o sistema de escrita e sobre as convenções da língua – que letra usar, quantas letras e em que ordem, bem como quando introduzir espaços entre as palavras, como ocupar o espaço do papel.

Além de garantir que essas situações didáticas estejam presentes diariamente na organização do trabalho pedagógico, é importante refletir sobre quais condições didáticas precisam ser garantidas? Como serão selecionados os livros/textos para leitura? Quais modalidades organizativas serão utilizadas? Essas questões ajudam a orientar as escolhas do professor.

⁶ Texto escrito em colaboração com a Formadora Jucilene Alves G. da Silva, da DRE Itaquera.

A seguir, apresentamos um exemplo de rotina elaborada com o objetivo de explicitar os critérios citados anteriormente. De modo algum esse material se propõe a ser um “modelo pronto”, pois acreditamos, que:

as rotinas acabam sendo sempre singulares – ou, pelo menos, assim deveria ser – considerando as características da turma, o seu percurso, as interações, os saberes produzidos, as dificuldades, as conquistas[...] a distribuição inteligente das atividades didáticas e a priorização no uso do tempo devem se adequar à realidade, ao movimento real de aprendizagem dos alunos (Soligo,2022).

A proposta de rotina foi elaborada para um agrupamento de estudantes de 4º e 5º ano, que, de acordo com os dados dos IADs de Língua Portuguesa e Matemática, apresentam dificuldade para localizar informações explícitas e implícitas no texto, fazer inferências, produzir textos com coerência e coesão e compreender as ideias matemáticas presentes nas situações-problema.

As aulas deste agrupamento acontecem duas vezes por semana com duração de 2 horas-aula cada.

	06/02	08/02	13/02	15/02	20/02
LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura programada; • Texto literário narrativo (capítulo). 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura compartilhada; • Texto informativo (Periódicos Revista Qualé, HC). 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de leitura em voz alta feita pelo professor; • Texto literário poético. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura compartilhada; • Texto divulgação científica (Periódicos, Revista Qualé, HC). 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura programada; • Texto literário narrativo (capítulo).
ATIVIDADE PERMANENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de situações-problema do campo aditivo em duplas com as ideias de comparação e transformação; • Atividade de plateia para socialização das hipóteses levantadas estratégias e pessoais de resolução. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de situações-problema do campo multiplicativo em duplas com as ideias de configuração retangular e proporcionalidade; • Atividade de plateia para socialização das hipóteses levantadas e estratégias pessoais de resolução. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de situações-problema do campo aditivo com ausência parcial e/ou excesso de dados para resolução; • Atividade de plateia para socialização das hipóteses levantadas e estratégias pessoais de resolução. 	<p>Atividade em duplas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual dessas soluções resolve o problema? • Qual é a pergunta do problema? • Elabore uma nova pergunta para cada problema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise coletiva de algumas resoluções, identificando as estratégias utilizadas e comparando-as.
PROJETO DIDÁTICO	<ul style="list-style-type: none"> • Indicações literárias do acervo da Sala de Leitura para as turmas do Ciclo de Alfabetização. 		<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração do cronograma de atividades; • Escuta de indicações literárias. 		<ul style="list-style-type: none"> • Seleção dos livros a serem lidos por cada dupla; • Leitura em duplas (fichas de leitura, roda de leitores com as turmas de alfabetização, podcast, áudio em QR Code).

	22/02	27/02	29/02	05/03	07/03
LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura programada; • Texto literário narrativo (capítulo). 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de leitura em voz alta feita pelo professor; • Texto informativo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura compartilhada; • Texto divulgação científica (Periódicos, Revista Qualé, HC). 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de leitura em voz alta feita pelo professor; • Texto literário poético. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura programada; • Texto literário narrativo (capítulo).
ATIVIDADE PERMANENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de problemas do campo aditivo envolvendo as ideias de comparação e transformação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Individualmente resolver os problemas elaborados pelos colegas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de plateia para socialização das hipóteses levantadas e estratégias pessoais levantadas e estratégias pessoais de resolução dos problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de um registro escrito das principais estratégias apresentadas pelos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e revisão da produção do registro escrito.
PROJETO DIDÁTICO	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de leitores; • Impressões sobre os livros lidos pelas duplas. 		<ul style="list-style-type: none"> • Produção das indicações literárias em duplas. 		<ul style="list-style-type: none"> • Revisando as indicações literárias dos colegas; • Atividade em grupos; • Divulgação das indicações literárias – produto final (sugestões: fichas de leitura, roda de leitores com as turmas de alfabetização, podcast, áudio em QR Code).

Ao preparar a rotina, muitos cuidados são necessários tomar quando se propõe trabalhar com as práticas de leitura e escrita. Considerar a diversidade de tipos e gêneros textuais é um deles, visto que as crianças precisam aprender a ler e a escrever em diferentes circunstâncias, com distintas finalidades, porque isso provoca desafios diferentes enquanto exercem o papel de leitores e escritores.

Pensando ainda nas atividades de leitura literária, é preciso se atentar para o percurso leitor, ou seja, preocupando-se de garantir durante o ano escolar que os livros selecionados se articulem a partir de um objetivo de aprendizagem. Por exemplo: podemos construir percursos com 4 ou 5 obras que tenham como característica comum finais abertos, aqueles que não fecham uma ideia; ou ainda organizar um percurso para discutir a voz narrativa, quem é o narrador, a partir de qual perspectiva narra e como tudo isso interfere nos efeitos produzidos no leitor. A defesa por organizar percursos que tenham como foco algum conteúdo literário (construção da personagem, desfechos, voz narrativa, relação entre texto e imagem...) se dá porque os momentos de leitura literária são fundamentais para formação leitora e precisam de intencionalidade docente para potencializar as aprendizagens.

4. O ambiente alfabetizador na sala de aula do PAP

Para que as crianças desenvolvam sua proficiência em leitura e escrita, é essencial que leiam e escrevam em todas as aulas de PAP. Para isso, é fundamental a criação de um ambiente alfabetizador, que favoreça essas práticas. Esse ambiente deve ser rico em portadores de texto de diferentes tipos – ou seja, materiais que contenham escrita, com nome e função definidos –, contribuindo assim para a construção da linguagem verbal.

A ideia fundamental é a de que o aprendiz da língua escrita é capaz de refletir sobre o sistema de representação, apropriando-se de seus sinais gráficos e de suas regras de funcionamento, a partir do **contato intenso com os materiais escritos e da participação ativa em práticas de leitura e escrita de adultos.**

Dessa forma, o professor, visto como um **mediador das experiências de imersão da criança nessas práticas**, tem como estratégia pedagógica principal a organização de um **ambiente capaz de estimular e desafiar o aprendiz em seu processo de aprendizagem** – o *ambiente alfabetizador* – selecionando materiais de interesse das crianças, organizando a exposição e o trabalho com esses materiais em sala de aula, lendo e escrevendo *para e com* as crianças.

Fonte: Glossário CEALE

Na construção desse ambiente, é importante a presença do alfabeto a uma altura que todas as crianças possam consultá-lo (no caso de crianças que ainda não sabem ler e escrever), a lista de nomes dos estudantes, textos que já conheçam de memória ou que serão trabalhados durante as aulas, listas de palavras para consulta, diversos portadores textuais de diversos gêneros (livros de boa qualidade gráfica e textual, revistas, gibis, dicionários, jornais). Não podemos esquecer dos textos produzidos pelos próprios estudantes. Mesmo as escritas não convencionais podem ser colocadas em painéis, pois são registros do quanto as crianças são convidadas a refletir sobre a escrita, participando de situações comunicativas, como escrever um bilhete para a professora ou uma resenha de um livro para indicar a leitura a outro estudante.

O ambiente alfabetizador está intimamente ligado ao uso que se faz dos materiais que o compõem, por isso precisa ser planejado:

- Ter prateleiras baixas/estantes para manuseio das crianças (livros, jogos e materiais didáticos, como o Kit de Experiência Pedagógica do PAP).
- Ter um espaço reservado para o “cantinho da leitura”.
- Ter espaço das paredes para os materiais que serão construídos ao longo do trabalho com as crianças.
- A sala precisa ser organizada, limpa, acolhedora e ter o universo da cultura escrita disponível para a consulta do estudante, ao mesmo tempo em que os materiais escritos sejam elaborados pelos estudantes ao longo do ano.

O professor como mediador das aprendizagens precisa favorecer a interação dos estudantes com esses materiais. Uma sala cheia de recursos, mas que não sejam consultados pelas crianças, não tem serventia. Ou seja, O papel do professor é essencial para estimular o avanço das crianças na leitura e na escrita. No entanto, ele não deve ser visto como a única fonte de conhecimento. É importante ensinar o estudante a pesquisar e explorar diferentes recursos. Nesse sentido, o ambiente alfabetizador, enriquecido com materiais de escrita expostos nas paredes, além de livros, gibis, revistas e mídias digitais, oferece fontes seguras de informação. Isso permite que os estudantes apoiem a reflexão sobre o sistema de escrita, quando precisam pensar em quais e quantas letras e em que ordem posicioná-las, nas escritas consideradas estáveis como os nomes da turma, por exemplo.

A alfabetização matemática também precisa contar com materiais que auxiliem essa apropriação de conteúdos que ainda não foram consolidados. Ter, na sala de aula de PAP, calendário, relógio analógico, materiais concretos para contagem, jogos para compreensão do Sistema de Numeração Decimal, quadro numérico, entre outros materiais, pode potencializar o avanço das aprendizagens dos estudantes.

A seguir, alguns exemplos exitosos de ambientes alfabetizadores nas salas de PAP. As fotos compõem o acervo da Rede, disponibilizados pelos próprios professores do projeto.



Foto: Erica Ribeiro

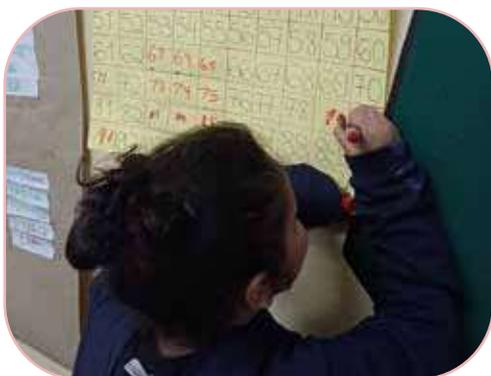
Matemática no PAP



Foto: Sônia Maria Nolasco.

Matemática no PAP

Foto: Cintia Barros



Matemática no PAP

Foto: Sonia Silva



Organização da sala

Foto: Adriana Izac



Organização da sala

Foto: Leícia Zúza



Organização da sala

Foto: Dayane Monteiro Leite



Aula diversificada

Foto: Helen Regina Carvalho Ferreira



Cantinho de leitura



Foto: Geane Bertolo

Cantinho da Leitura



Foto: Elaine Cristina Miguel Feliciano

Cantinho da Leitura



Foto: Renata Campos Santos

Cantinho da Leitura



Foto: Verônica Pereira

Cantinho da Leitura



Foto: Vera Fragoso

Cantinho da Leitura



Foto: Jéssica Mantovan

Cantinho da Leitura

Foto: Liliane Maria Do Nascimento Faria Da Silva



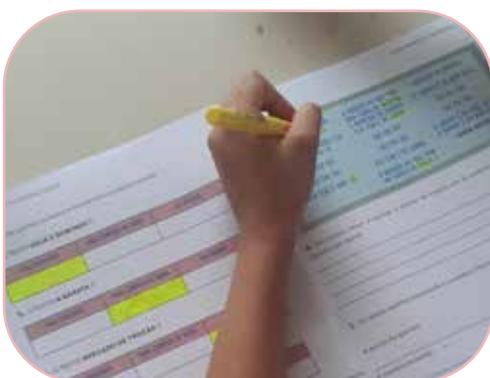
Cantinho da Leitura



Foto: Elaine Priscila Vitoria Araujo Conceicao

Jogos e materiais didáticos

Foto: Cristiane de Cassia Nunes Romero



Jogos e materiais didáticos



Foto: Marcia Mascarenhas.

Jogos e materiais didáticos

Foto: Jéssica Mambivan.



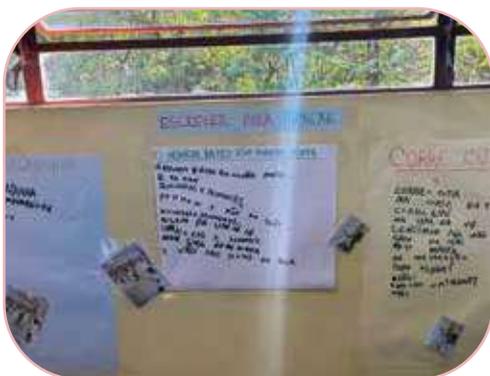
Jogos e materiais didáticos



Foto: Luciana Gomes da Silva

Jogos e materiais didáticos

Foto: Mônica Santos Queiroz de Paula Zonta



Leitura e escrita dos estudantes



Foto: Gabriel Ferreira

Leitura e escrita dos estudantes

Foto: Márcia Mascarenhas



Leitura e escrita dos estudantes



Foto: Vilma Maires dos Santos

Aula diversificada

Foto: Mônica Santos Queiroz De Paula Zonta



Os textos na sala de PAP



Foto: Claudia Cardoso

Os textos na sala de PAP

5. Os materiais didáticos e as possibilidades de organização do trabalho do PAP

O professor de PAP tem a responsabilidade de fortalecer as situações escolares, integrando as áreas do conhecimento por meio de suas intervenções, apoiando-se nos saberes acerca da natureza do objeto de ensino e da didática correspondente. Tal articulação apresenta como pressuposto o conhecimento dos estudantes, como aprendem, o que estão pensando e pelo que se interessam, não cabendo as rupturas entre os componentes.

Embora os objetivos de aprendizagem trabalhados no projeto tenham como base a Língua Portuguesa e a Matemática, não podemos esquecer que a leitura em todas as áreas do conhecimento precisa ser considerada pelo professor ao realizar o seu planejamento. Ler para estudar um texto de Geografia ou participar de uma leitura colaborativa para compreender melhor um texto de História são procedimentos e estratégias necessárias para o avanço das aprendizagens.

O acervo de materiais para apoio dos avanços das aprendizagens está à disposição dos professores: sejam materiais impressos, digitais ou materiais pedagógicos dos Kits de experiências pedagógicas, enviados para todas as Unidades Educacionais. Cada professor, a partir das necessidades de aprendizagem dos estudantes, planejará as atividades organizando os tempos e espaços para que as aulas aconteçam. Ao planejar, o PAP pode utilizar:

Caderno Conhecer Mais – Estudo Complementar PAP

O Projeto de Apoio Pedagógico possui o material “Conhecer Mais – Estudos Complementares – PAP” para subsídio pedagógico, destinado aos estudantes da Recuperação Paralela/Fortalecimento das Aprendizagens. As atividades desse material estão agrupadas em temas e em unidades com base em dois componentes curriculares – Língua Portuguesa e Matemática, que configuram as bases do PAP.



Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/conhecer-mais-estudo-complementar-pap/>

Sequência de Atividades

Também é indicado o uso das sequências de atividades para o Projeto, disponíveis na plataforma do Currículo Digital da Cidade de São Paulo.

Lembramos que, de acordo com Lerner (2002), as sequências de atividades consistem em uma série organizada de tarefas planejadas para trabalhar conteúdos específicos, especialmente relacionados à leitura.

A respeito das sequências de atividades, a autora apresenta alguns exemplos: as sequências de leitura planejadas com a finalidade de se estudar um determinado tema; para se estudar as características de determinado gênero; para se estudar determinada regularidade ortográfica; características de determinado movimento estético da literatura, entre outros (São Paulo, 2019, p. 22).



Trilha de Atividades

As Trilhas de Atividades foram criadas com objetivo de oferecer possibilidades de planejamento para o professor de Projeto de Apoio Pedagógico – PAP, considerando os agrupamentos, os Objetivos de Acompanhamento do PAP, os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática, como também os recursos de referência da Secretaria Municipal de Educação. Estão organizadas em temas convergentes entre os componentes e contemplam leitura, escrita e resolução de problemas.

TRILHA DE ATIVIDADES
PROJETO DE APOIO PEDAGÓGICO
Ciclo Alfáb./Interf.

As Trilhas de Atividades tem como objetivo oferecer possibilidades de planejamento para o Professor (a) do Projeto de Apoio Pedagógico (PAP), considerando os agrupamentos, Objetivos de acompanhamento do PAP, Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática, como também os recursos de referência da Secretaria Municipal de Educação. Estas organizadas em temas convergentes entre os componentes e contemplam a leitura, escrita e resolução de problemas, e em etapas, contendo atividades elaboradas na presença e autônomas, que podem ser elaboradas de acordo com o planejamento do (a) professor(a).

CONTOS: uma viagem que vale a pena

PÚBLICO ALVO	Adequado para agrupamentos compostos por estudantes do 3º, 4º e 5º ano
TEMPO ESTIMADO	5 semanas
MATERIAS SELECIONADAS PARA ESSA TRILHA	<ul style="list-style-type: none">Trilha 1, 4º ano - Atividade 2 LP - Caracterizando personagens (p. 33-39)Trilha 2, 4º ano - Atividade 2 LP - Caracterizando Anal. Refletindo sobre o meio ambiente (p. 32-30)Trilha 2, 4º ano - Atividade 4 MAT - Percorrendo Caminhos (p. 103-109)Trilha 2, 4º ano - Atividade 10 MAT - Medida de Capacidade e Peso (p. 106-112)Trilha 2, 4º ano - Atividade 19 MAT - Medida de Comprimento (p. 128-129)Khan Academy - LP 3º ano - Unidade: Artes e Escrita - Textos em prosaKhan Academy - MAT 3º ano - Unidade: Grandezas e medidas - Como comparar e estimar capacidades e massasKhan Academy - MAT 4º ano - Unidade: Grandezas e medidasKhan Academy - MAT 5º ano - Unidade: Geometria / Localização - Memorização dos Espaços 1 e IIVídeoaula - Trilha de Aprendizagem 2 - LP Atividade 2 - Caracterizando Anal. Refletindo sobre o meio ambiente.Vídeoaula - Trilha de Aprendizagem 2 - MAT Atividade 4 - Percorrendo caminhos.Vídeoaula - Trilha de Aprendizagem 2 - MAT Atividade 10 - Medida de Capacidade e de MassaReseta de torta de amoreQuadro para reseta de texto

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jlnwSZvbFXk&t=5s>
Link das Trilhas de Atividades PAP: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/ensino-fundamental-e-medio/projeto-de-apoio-pedagogico-pap/>

Ferramentas Digitais

Além desses materiais, os estudantes que participam da recuperação paralela poderão acessar recursos de aprendizagens por meio do uso de equipamentos digitais, que complementam o trabalho desenvolvido em sala de aula.

O objetivo é viabilizar o acesso do estudante a sites gamificados, videoaulas, sites para leitura de informação e de fruição, além da possibilidade de manter um contato mais ativo com o que se aprendeu no encontro presencial por meio das atividades indicadas pelo professor. Como possibilidades, ainda contamos com ferramentas de interação digital.

Trilhas de Aprendizagens

No ano de 2020, foi encaminhado e indicado o uso do material Trilhas de Aprendizagens, volume 1 e 2, para todos os estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino. O material foi elaborado na modalidade organizativa de atividades independentes. Os cadernos estão disponíveis no Portal da SME para uso do professor. Considerando as especificidades do Projeto de Apoio Pedagógico, no atendimento das recuperações das aprendizagens relativas à leitura e escrita em Língua Portuguesa e resolução de problemas em Matemática, o uso desse material pode auxiliar o planejamento didático do professor ao atender questões pontuais.

[...] as atividades independentes, do ponto de vista da frequência à sala de aula, podem ser habituais – ou permanentes – e ocasionais. As primeiras seriam aquelas que possuem uma periodicidade frequente e definida, possibilitando ao estudante um contato constante com a atividade e com o conteúdo nela tematizado. As independentes ocasionais seriam aquelas tratadas de maneira não regular, para abordar um conteúdo eventualmente considerado como necessário, como leituras de assuntos relevantes no momento e sistematização de aspectos do conhecimento (São Paulo, 2019, p. 22).



Disponível em:
<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/trilhas-de-aprendizagens>

Kits de Experiências Pedagógicas

Os Kits de Experiências Pedagógicas fazem parte do programa Aprender e Ensinar no Ensino Fundamental, implementado por meio da IN n° 42/2022 e reorganizado pela IN n° 03/2024.

São compostos por materiais diversificados para o enriquecimento do ensino de Ciências Naturais, Matemática, Arte e para o Ciclo de Alfabetização, além do trabalho no Projeto de Apoio Pedagógico – PAP. Todas as Escolas Municipais de Ensino Fundamental receberam, ao longo de 2023/2024, esses Kits, que estão disponíveis para uso de todos os professores da escola, inclusive o professor de Apoio Pedagógico. A SME disponibilizou, em formato on-line, documentos que orientam o uso dos materiais que compõem esses Kits. Nesses documentos, os materiais estão descritos, apresentando exemplos de possibilidades para o uso nos planejamentos das aulas.



Documento orientador do Kit de experiências pedagógicas
Alfabetização

https://www.canva.com/design/DAFrDXcgid4/CdLePqh314f-Gv4AxVO46Q/edit?utm_content=DAFrDXcgid4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton



Documento orientador do Kit de experiências pedagógicas
Ciências

https://www.canva.com/design/DAFrDRkOHas/zdwGktnvq0yI7q5hanJcsQ/edit?utm_content=DAFrDRkOHas&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton



Documento orientador do Kit de experiências pedagógicas
Matemática

https://www.canva.com/design/DAFq_qlcAHA/XN-qszdeKu5Wsb18Hph8A/edit



Documento orientador do Kit de experiências pedagógicas
Arte

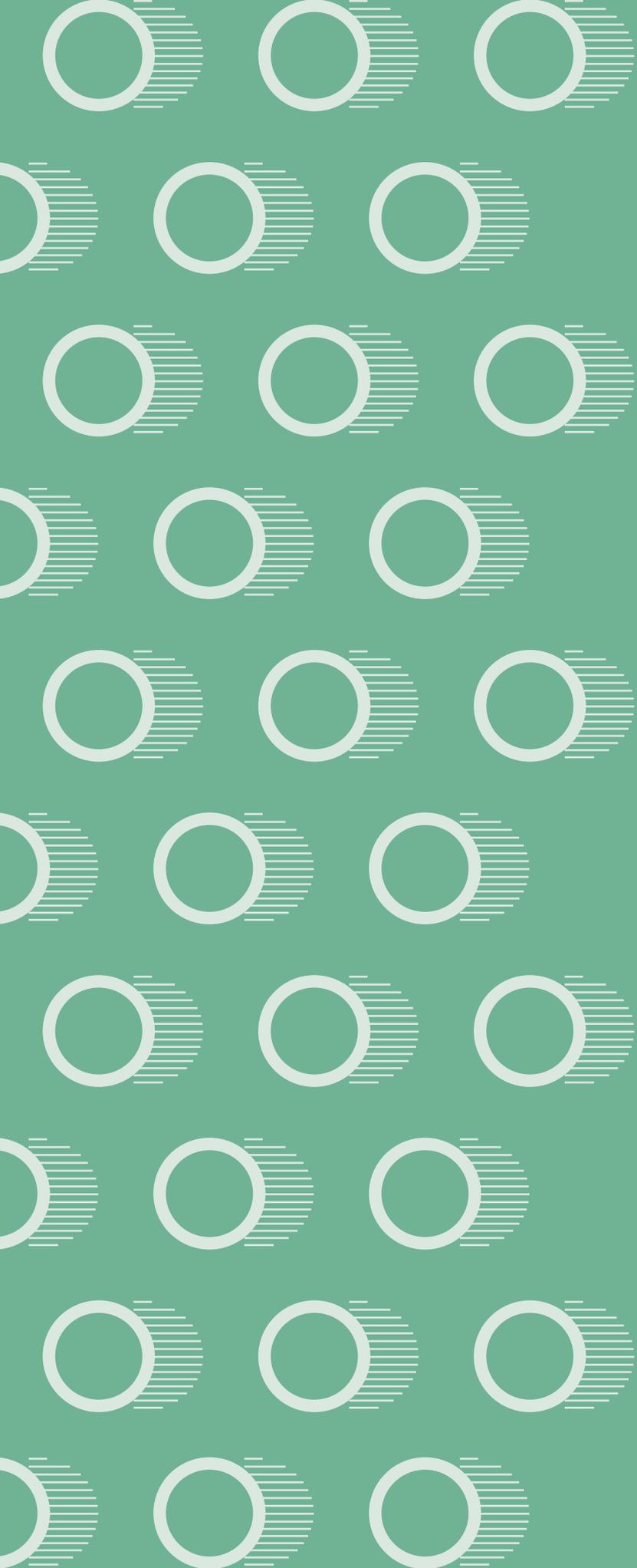
<https://www.canva.com/design/DAFq4njreBM/RIhMScvD3ngjzuUZStjm2A/edit>



Documento orientador do Kit de experiências pedagógicas
PAP

https://drive.google.com/file/d/1IXlfa1r_EFTfhwhAu4VSDDaq-qf83MH/view?usp=drive_link





Os pontos fundamentais do Projeto de Apoio Pedagógico: proficiência leitora e escritora e resolução de problemas

Segundo a IN nº 02/2025, o trabalho realizado no Projeto de Apoio Pedagógico tem como ponto central o desenvolvimento da proficiência leitora e escritora, bem como o desenvolvimento de estratégias para a resolução de problemas em todas as áreas e, em especial, na Matemática, em todos os eixos que a compõem.

Saber ler, escrever e resolver problemas para atender aos distintos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem é o que a escola deve propor para que esse estudante possa ressignificar seus conhecimentos.

Partindo dessa reflexão, uma discussão urgente e necessária é a de pensar o que acontece com um numeroso contingente de estudantes que frequenta a escola e não consegue ler, escrever e resolver problemas de maneira eficaz.

Muitos estudos sobre o fracasso escolar estão disponíveis, entre eles o de Colello (2007), mas ressaltaremos aqui uma conferência ministrada por Flavia Terigi, que trata as diferentes cronologias de aprendizagem. A pesquisadora nos convoca a refletir sobre a maneira como o ensino está organizado: todo o conteúdo dividido por ano da escolaridade, cada ano com uma parcela do conhecimento para ser apreendida pelos estudantes. Segundo a autora, esse modelo pressupõe uma concepção de aprendizagem:

Quando falamos de aprendizagens monocrônicas estamos falando sobre a ideia de que é necessário propor uma sequência única de aprendizagens para todos os membros de um grupo escolar e manter essa sequência ao longo do tempo de tal modo que, no final de um processo mais ou menos prolongado de ensino, o grupo de alunos tenha aprendido as mesmas coisas. Este é o pressuposto da escolaridade moderna: sequências unificadas de aprendizagens sustentadas ao longo do tempo com o mesmo grupo de alunos, a cargo do mesmo professor, de modo que no final de um período mais ou menos prolongado de tempo e desenvolvido o ensino como pretendido, os sujeitos terão aprendido as mesmas coisas. Todos sabemos que existirão aqueles que aprendem um pouco

mais, outros que aprendem um pouquinho menos, mas a ideia é que uma certa cronologia de aprendizagem mais ou menos unificada seja preservada para o grupo classe. Quando um sujeito fica muito defasado nessa cronologia, a resposta que tivemos como sistema é repetir, fazê-lo realizar novamente, para ver se fazendo novamente, alcança estas aprendizagens, com outro grupo, em outro tempo (Terigi, 2010, p. 14).

Para Terigi (2010), a monocronia das aprendizagens está em crise e o que apresenta como um conceito fundamental para a inclusão educacional é o conceito de cronologias de aprendizagem. O que a escola tem feito com os estudantes que apresentam diferentes cronologias de aprendizagem? Essa questão nos faz pensar nas crianças e adolescentes que estão no PAP. São estudantes que apresentam uma cronologia diferente dos demais, que precisam de:

- mais tempo para poder aprender a ler, a escrever, e resolver problemas;
- vivências pedagógicas diferenciadas para atuarem como protagonistas de seus processos de ensino e aprendizagem;
- acolhimento, para que seus próprios ritmos de aprendizagem não os excluam da e na escola;
- um olhar atento dos professores, para que possam ser compreendidos em suas integralidades.

Portanto, o trabalho desse projeto se configura como uma oportunidade diferente para esses estudantes, e se é diferente, sua rotina e estratégias didáticas também devem ser estruturadas de outras formas. Uma maneira de organizar a rotina, os conteúdos de aprendizagem do PAP, para que seja possível atender às especificidades de todos os estudantes, é pensar o trabalho por meio de sequências de atividades.

As sequências são maneiras de organizar as situações com o propósito intencional e explícito de comunicar o conteúdo aos estudantes. A maneira como apresentamos o conteúdo pode interferir na natureza do próprio conteúdo, ou seja, a forma comunica o conteúdo.

A defesa por organizar o conteúdo em sequências de atividades ocorre porque, do ponto de vista do objeto de conhecimento, consideramos:

[...] o caráter processual e complexo das práticas de leitura e escrita. Com efeito, essas práticas, fora da escola, envolvem uma série de situações prolongadas, diferentes e recursivas, cuja natureza seria dificilmente captada por situações únicas e, menos ainda, pelos chamados exercícios escolares (Castedo; Molinari, 2002, p. 18).

A compreensão do que é escrever, ler e resolver problemas difere-se em cada uma das situações, pois, para cada estudante e dependendo da continuidade das atividades, essas podem assumir papéis diferentes. Vale destacar o quanto é importante para os estudantes ter clareza sobre os objetivos e as intenções das propostas.

As autoras Castedo e Molinari (2002) ressaltam outro ponto de vista importante: a dos estudantes. É importante que eles se envolvam com a atividade. As sequências

fundamentam-se como um meio para favorecer a construção de sentido por parte das crianças, as quais podem compartilhar, explicitamente, dos propósitos sociais da tarefa. Isto é, saber para que serve o que estão fazendo na escola, enquanto estão fazendo (Castedo; Molinari, 2002, p. 18).

Uma proposta coerente para esse Projeto articula os temas de interesse dos estudantes, os conhecimentos prévios de cada um, a natureza do conteúdo e intervém em suas dificuldades. Para tanto, uma sequência de atividades adequada para esses estudantes deve priorizar, como conteúdo, as práticas sociais de leitura, escrita e de resolução de problemas.

A sequência de atividades deve considerar a situação comunicativa que será instaurada, respondendo, pelo menos, a duas questões: para que e para quem estou lendo, escrevendo e resolvendo problemas? O propósito de leitura, escrita e de resolução de problemas é o que ajudará a definir e a desenhar o desenvolvimento do PAP.

Após darmos destaque à sequência de atividades como uma alternativa para organização das propostas didáticas do PAP, queremos também explicitar a proposição de resolução de problemas, para que essa possa ser incorporada aos projetos, sequências de atividades e práticas docentes como uma estratégia de aprendizagem independente do conteúdo dos componentes curriculares.

A resolução de problemas vem para provocar o pensamento e dar possibilidade aos estudantes de criarem estratégias, conhecimentos e caminhos criativos a partir do que já sabem. Em outras palavras, a resolução de problemas precisa mobilizar conhecimentos de diferentes áreas a serem construídos e também aqueles já internalizados, equilibrando as propostas aos saberes dos estudantes para não se resumir a uma proposta simplista ou distante de suas realidades.

Outra mobilização que envolve a estratégia de resolução de problemas é que, não sendo apenas procedimentos automatizados que permitam uma resolução imediata, é preciso organizar um plano de resolução, elaborar estratégias, hipóteses, colocar os conhecimentos que já possuem em articulação para construir novas ideias, conceitos ou caminhos.

É preciso também ter cuidado com as intervenções durante a resolução, estimulando a multiplicidade de estratégias em detrimento de um caminho único verdadeiro. Portanto, não é necessário dar “receitas/roteiros” para os estudantes seguirem, o importante é que eles construam seus próprios roteiros a partir dos conhecimentos que possuem e do que faz sentido para cada um deles.

A quebra de uma solução única pode ser feita por meio da socialização de estratégias e respostas, de modo a valorizar os diferentes caminhos construídos e

criar repertórios para o grupo de estudantes. A ênfase deve ser dada também no processo de resolução e não apenas na solução – correta ou não.

Vale salientar que, embora não seja necessário estabelecer roteiros e que os estudantes tenham abertura para criar diferentes estratégias de resolução, as práticas de resolução de problemas não podem cair em um “vale qualquer coisa”, é preciso ter objetivos claros de onde se quer chegar com o problema elaborado ou selecionado, identificando o que o contexto escolhido pode mobilizar de aprendizagem para além do desenvolvimento de habilidades específicas de um único componente curricular, mas também na construção de estratégias criativas.

É certo que um projeto e uma sequência de atividades devem ter linhas flexíveis, mas sempre planejadas e com objetivos claros. A antecipação do que o problema e outras práticas mobilizam no desenvolvimento da aprendizagem e das ações e recepções dos estudantes é que vai permitir a existência de flexibilidade, é este cuidado com os objetivos e planejamento que justifica qualquer mudança de direção em uma proposta já traçada.

Os estudantes precisam ter vontade de ler, escrever e de resolver problemas, independentemente do contexto utilizado, desde que esse faça sentido. Um contexto interno de qualquer componente curricular pode, algumas vezes, mobilizar o interesse dos estudantes mediante a ideia de superar desafio, mesmo que não esteja relacionado diretamente com questões do seu dia a dia, ainda que seja necessária a compreensão do contexto.

Acreditamos que esse é um caminho potente de reflexão e ação sobre como pode ser o trabalho tão específico de Recuperação de Aprendizagens. Esse trabalho pode cativar e instigar os estudantes a se envolverem com as propostas, de modo mais significativo.

1. Sobre leitura e escrita

Os estudantes que ainda não se apropriaram do sistema de escrita alfabética também precisam ser atendidos pelo PAP. É importante pensar em estratégias específicas para a alfabetização, levando em consideração as necessidades de cada estudante e quais hipóteses de escrita apresenta. A partir da sondagem inicial, é preciso planejar boas situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre a leitura e a escrita e o avanço das aprendizagens com vistas a tornar o estudante um leitor e um escritor proficiente.

O processo de apropriação do sistema de escrita: condições e intervenções

Como consta na IN nº 02/2025, o Projeto de Apoio Pedagógico atende os estudantes a partir do diagnóstico das necessidades de aprendizagens, com ações específicas para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Esse atendimento se estende aos estudantes que ainda não se apropriaram do Sistema de Escrita Alfabética – SEA. Portanto, o professor de PAP atuará como professor alfabetizador, na concepção do Currículo da Cidade.

O conceito de alfabetização é complexo e se transforma ao longo do tempo. O que significa estar alfabetizado hoje? Se na década de 1940 bastava assinar o nome para ser considerada uma pessoa alfabetizada, hoje compreendemos que ser leitor e escritor pleno passa pelo uso das tecnologias nas distintas situações interativas que acontecem diariamente.

Com o advento da tecnologia, a forma de nos comunicar tem se alterado, ganhando novos espaços e formatos. O que o estudante precisa saber para interagir neste mundo em que vivemos? Como ele pode ler para além das letras o que está escrito nas notícias, nas inúmeras postagens em redes sociais, tendo estofo para distinguir aquelas que trazem informações daquelas que pretendem enganar o leitor? Como se comunicar por escrito fazendo solicitações, indicando algo, apresentando dados e informações para destinatários tão diversos e com propósitos tão distintos ao que se pretende?

Essas são práticas sociais e é um pressuposto assumi-las como conteúdos e, portanto, são ensinadas. Embora passem por uma certa transposição didática para serem trabalhadas na escola, preservamos suas principais características para que as situações didáticas sejam contextualizadas e significativas para os estudantes. Por essa razão, o ensino não parte apenas do trabalho desenvolvido com o sistema de escrita para depois inserir propostas em que os estudantes possam ler e escrever nas distintas situações, o trabalho com a linguagem escrita é inerente a esse processo, ocorre simultaneamente com a reflexão que propomos do sistema de escrita, mesmo com estudantes que apresentam uma cronologia de aprendizagem diferente e que ainda se encontram em processos que não garantem a leitura e escrita no sentido convencional do termo.

Partindo desse pressuposto, numa perspectiva prática, vamos, a seguir, apresentar certas condições didáticas e intervenções docentes cruciais para potencializar a alfabetização inicial.

Condições didáticas para o trabalho com o sistema de escrita

Estamos chamando de condições didáticas tudo aquilo que é preciso assegurar na situação de ensino para que as atividades tenham sentido e sejam possíveis de serem realizadas pelos estudantes de maneira significativa. A seguir, indicamos algumas que consideramos essenciais:

Contexto comunicativo

Assegurar propósitos para que o estudante leia e escreva é uma condição fundamental. Sabemos que as situações contextualizadas, aquelas em que precisamos ler ou escrever diante de um contexto em que comunicamos algo a alguém, fazem com que as características das práticas sociais sejam preservadas e, junto a isso, configuramos uma forma de ensinar que confere sentido ao aprendiz.

Algumas perguntas podem ser respondidas no intuito de compreender tal condição:

Situações didáticas fundamentais

Delia Lerner (2002), especialista argentina na didática da Língua Portuguesa, defende que os estudantes precisam ser colocados em distintas posições enunciativas: ora é ele quem escreve, ora é o professor, ora é ele quem lê, ora é o professor.

Chamamos isso de 4 situações didáticas fundamentais para o processo de alfabetização inicial:



Em uma organização semanal de trabalho junto aos estudantes, é preciso assegurar que as 4 situações didáticas estejam presentes de modo articulado. Espera-se que os alunos tenham distintas oportunidades de interagir com a leitura e a escrita refletindo sobre o funcionamento da base alfabética e da linguagem escrita, a depender dos propósitos que se tem.

São nas situações de **leitura e escrita por meio do professor** que os estudantes que ainda não leem e escrevem com autonomia têm a chance de entrar em contato com a língua escrita presente nos textos, de maneiras distintas, atuando como leitores e escritores. Defendemos sim que eles podem ler porque nestas situações colocam em ação tudo o que é necessário para compreensão leitora e/ou apreciação ocorrer, ativam estratégias de leitura importantes, como antecipação, seleção, verificação; podem inferir o sentido das palavras ou trechos e informações, entre outros. O

mesmo ocorre quando o professor é escriba porque a elaboração de como escrever, ou seja, a formulação da linguagem escrita é feita pelos estudantes, são eles que ditam o que é para ser escrito, num intenso exercício de reflexão sobre como escrever o que precisam, ajustando ao propósito comunicativo e destinatário. Portanto, são condições didáticas destas situações assegurar que o que é ditado seja respeitado pelo docente e tematizado se for o caso; o mesmo com a leitura, é preciso abrir um espaço de intercâmbio, em que a conversa sobre o lido ocorra de modo que a construção de sentidos seja feita de forma colaborativa.

Já nas situações de **leitura e escrita pelo estudante**, quando eles ainda não leem e escrevem com autonomia, temos como propósito a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético. Quando os estudantes são convidados a escrever por si mesmos, colocam em ação como pensam que a escrita funciona, e esse pensamento é valioso porque toda a ajuda docente parte disso. Como em outras situações de escrita, as condições didáticas são parecidas, partindo de assegurar as atividades com propósitos significativos e provocar intencionalmente que os estudantes explicitem sua forma de pensar, seja por meio da explicação ou evidenciado no papel durante a ação de escrever.

Quando propomos uma situação de leitura pelo estudante, há algumas condições essenciais: defendemos a concepção de que ler é compreender, atribuir um sentido para o que está escrito, e não apenas decifrar. Partindo desse pressuposto, para os alunos não ficarem presos na decifração, é preciso assegurar o que Claudia Molinari, especialista argentina na Didática da Língua, chama de contexto verbal, ou seja, o professor comunica o que está escrito para que possa ser localizado o que se busca. Por exemplo: em uma lista de títulos de histórias, comunica que se trata de títulos de contos conhecidos ou realiza a leitura, fora da ordem e sem apontar, para que os estudantes localizem um livro, o que vai ser lido pelo professor naquele dia.

O contexto material — ou seja, o próprio portador/suporte do texto (um jornal, um livro ou um site) — também oferece informações relevantes que ajudam os estudantes a antecipar o conteúdo escrito, permitindo que utilizem estratégias fundamentais para a leitura, mesmo sem dominarem plenamente a leitura no sentido convencional do termo.

Ao desenvolver de forma articulada todas essas situações didáticas ao longo de cada semana de aula, asseguramos que os estudantes estejam em contato com a leitura e a escrita pelo viés da interação, da troca, do desafio em se comunicar com alguém, fazendo com que coloquem em ação seus pensamentos ao mesmo tempo que os relacionam com as ideias dos colegas, podendo avançar nos próprios conhecimentos.

Agrupamentos e saberes diversos

A diversidade de saberes é um imperativo na sala de aula, incluindo para estudantes que se encontram em uma cronologia de aprendizagem diferente da esperada para seu ano escolar. Tal grupo precisa de apoio pedagógico para poder avançar e, como na sala de aula regular, precisam ser considerados como sujeitos que apresentam saberes distintos.

Nosso desafio é pensar como tratar a diversidade de saberes como vantagem pedagógica. A forma de agrupar os estudantes de acordo com cada atividade pode ser uma chave importante, uma estratégia valiosa para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo, colaborativo e adaptado às necessidades de cada estudante.

Quando o foco é a reflexão sobre o sistema de escrita, comumente o critério escolhido para agrupar é aquele que considera competências próximas, ou seja, estudantes que apresentam hipóteses de escrita ou ideias sobre a leitura parecidas, justamente para que um possa apoiar o outro no desafio de ler e escrever.

Em contrapartida, quando a atividade é produzir um texto, por exemplo, podemos utilizar outro critério de agrupamento: competências díspares, um estudante mais avançado que o outro, de modo que o primeiro atua como escriba e o outro como ditante.

Por essa razão, os critérios de agrupamento variam de acordo com os propósitos docentes, do tipo de atividade que está sendo desenvolvida. Conhecer o que os estudantes sabem é uma premissa para o desenvolvimento de agrupamentos produtivos.

Intervenções docentes

Um dos aspectos fundamentais no processo de apropriação do sistema de escrita é a intervenção realizada durante o processo de leitura e escrita. Para além da situação didática em si, fazer boas perguntas, que tragam bons problemas para os estudantes resolverem, articulando o desafio que se apresenta aos saberes dos aprendizes, permite provocar reflexões apuradas sobre como ler e escrever.

Vamos tratar, então, de algumas intervenções que podem ser utilizadas na maioria das situações didáticas, com estudantes que apresentam distintos saberes, são elas:

- Consultar fontes de informação seguras, permitindo que os estudantes expandam seu conhecimento sobre o funcionamento do sistema de escrita: quantas letras, quais letras e em que ordem, para que assim possam desenvolver escritas cada vez mais convencionais.
- Estimular determinadas conversas e trocas entre as crianças que estão em níveis próximos de conceitualização, possibilitando, por vezes, o compartilhamento de informações que o outro pode não conhecer e em outras ocasiões, promovendo discussão ou coordenação quando as informações compartilhadas são diversas.
- Pedir às crianças para lerem suas próprias produções, acompanhando com o dedo, de modo que possam relacionar o que dizem com a escrita em si.
- Permitir que os estudantes voltem aos seus textos para avaliá-los e, assim, apagar, riscar, retomar a forma como foram escritos.
- Solicitar que justifiquem a forma como pensaram para ler e escrever.
- Problematizar as produções escritas dos estudantes sem validá-las imediatamente.
- Validar informações quando o grupo ou o estudante tenha passado por um momento de reflexão e já tenha construído repertório para isso.

- Sistematizar aspectos que já foram sendo construídos com o grupo.
- Para que isso aconteça é fundamental fomentar o respeito entre os estudantes, criando um ambiente propício para trocas e discussões, em que o não saber e o erro tenham espaço na construção do conhecimento de cada um dos estudantes.

Para as situações de escrita

Para algumas intervenções mais específicas relacionadas aos saberes dos estudantes, vamos analisar uma situação de aula.

Contextualização da proposta: uma turma está escrevendo uma lista de animais domésticos que gostariam de investigar mais para saber os hábitos e onde vivem.

Situação 1

Sabrina e Camilo tinham que escrever a palavra camelo. Observe a interação entre eles e a professora.

Professora: E você, Sabrina, como escreveu camelo?

Sabrina (mostra sua folha: letras misturadas com números até o final da linha)

A S I 3 B T O E I R A N

Eu fiz letras.

Professora: Muito bem, porque temos que escrever com letras.

Camilo: Mas esse é o um e o três (assinalando esses números na produção de Sabrina), não são letras.

Professora: O que são?

Camilo: Números

Professora: O que você acha, Sabrina? Onde podemos olhar para ver se são letras ou números?

Sabrina mostra o abecedário e a lista de números.

Sabrina: Ah! Sim, são números (apaga-os e escreve um A e um I).

Professora: Muito bem, os números usamos para contar; para escrever, usamos as letras. Bom, porém vamos ver como está escrito camelo aí.

Sabrina: (lê sua produção) A S I A B T O E I R A N

Ca meeeee looooo

Caaaa meeeeeee loooooo

Professora: O que acontece?

Camilo: São muitas.

Professora: Quantas você colocou?

Camilo mostra sua produção para os outros: E T S I G O L
Ca me lo
Não é tão comprida.

Professora: Vamos ver, leia de novo

Matias: A S I A B T O E I R A N
Caaa meee loooo (todas estas não estão, eu apago)

Professora: Muito bem, apague as que te parecem que não estão. Leia e veja até onde, para você, agora diz camelo.

Camilo: (lê com seu dedinho camelo) E T S I G O L
ca mee loo

Professora: Camelo começa como Camilo?

Matias: (diz em voz baixa) Sim!

Professora: E começará a escrever como Camilo?

Matias: Com o Ca?

Professora: O que você acha?

Camilo: (fica pensativo e muda o E pelo M) Fica MTS I G O L

Professora: Leia

Mateus: C T S I G O L
Ca melo

Por essa transcrição, observa-se como a interação entre as crianças favorece um avanço na forma como pensam a escrita. Ficam evidentes os níveis de conceitualização de cada um, quando Sabrina apresenta, por exemplo, letras e números misturados para a escrita de camelo. Camilo, por sua vez, já consegue ter controle sobre a quantidade de letras e só quando a professora relaciona “camelo” com “Camilo”, o estudante se dá conta de que precisa mudar a letra inicial.

Nota-se que a professora cumpriu um papel fundamental neste processo: deu espaço para que cada estudante comentasse o que pensava sobre a forma de escrever, justificando suas escolhas; pediu para eles lerem suas produções fazendo o ajuste do oral para o escrito com o dedo, isso permitiu Sabrina observar que tinha muitas letras, mais que o necessário; provocou a interação entre Camilo e Sabrina, pediu que ele lesse a produção da colega e analisasse junto com sua colega a escrita que ela produziu; fez uma intervenção bastante pontual somente com Camilo sobre o eixo qualitativo, já que seu nome apresentava indícios que poderiam ajudar na escrita, e aceitou que a mudança se concentrasse somente na primeira letra, um grande avanço para o menino.

Situação 2

Bruna escreve a palavra macaco e mostra para a professora a seguinte escrita: MAC

Professora: Com o que termina macaco?

Bruna: Com o “co”.

Professora: E como se escreve macaca?

Bruna escreve: MAC

Professora: Igual macaco?

Bruna observa as escritas e diz: Falta o A. (Fica MACA)

Professora: E macaco fica igual?

Bruna: Falta o “o” e acrescenta. (Fica MACO)

Bruna apresenta uma escrita silábica e faz uso tanto de vogais como de consoantes para sua produção. Como ajudá-la a avançar? Já destacamos antes que fazer uso de fontes de informação seguras, como a lista de nomes dos colegas, é um recurso, mas a professora consegue fazer uma intervenção bastante inusitada, mas, ao mesmo tempo, muito eficaz. Observar como termina a palavra macaco é uma maneira de ajudar Bruna a observar que há mais de uma letra para compor o “CO”, sua intervenção apela para a diferenciação entre as palavras, critério que costuma ser um imperativo ao ler e produzir algo escrito. Macaco e macaca são palavras distintas, portanto, precisam ter alguma variação. Facilmente, Bruna consegue acrescentar as vogais A e O nos lugares correspondentes.

Com estes dois exemplos, pudemos notar que as intervenções feitas podem ser diversas e estão estritamente relacionadas com os conhecimentos dos estudantes. O intuito é provocar reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita de modo que todos os estudantes possam avançar em seus níveis de conceitualização.

A leitura e as modalidades didáticas de ensino correspondentes

As orientações Didáticas do Currículo da Cidade de Língua Portuguesa, em seu volume 1, trazem de forma abrangente, para estudo do professor, as práticas de Linguagem nos diferentes ciclos, dando ênfase para as práticas de leitura na escola. Destacamos os quadros a seguir, para auxiliar o PAP no planejamento e na seleção de atividades/modalidades didáticas de leitura, para a elaboração da sua rotina de trabalho, com o objetivo maior de contribuir para o avanço da proficiência leitora e escritora dos estudantes.

MODALIDADES DIDÁTICAS DE ENSINO DA LINGUAGEM VERBAL	
ATIVIDADES DE LEITURA – PARTE 1	
Tipos	Finalidades
Leitura pontual	<p>Para trabalhar com a constituição da necessidade de ler regularmente, com diferentes finalidades, em especial, para informar-se a respeito de atualidades e temas relevantes para a vida cidadã ou assuntos em desenvolvimento e estudo em aula. Trata-se de instituir um dia fixo na semana, no qual se leia em determinado horário.</p> <p>Os leitores podem ser tanto o professor quanto os estudantes, se o tema for socializado e combinado previamente.</p>
Leitura colaborativa (ou compartilhada)	<p>Estudar o texto coletivamente, por meio de leitura que mobilize nos estudantes capacidades necessárias para a construção da sua proficiência leitora. A ideia é que a explicitação dos modos de obter informação para responder às perguntas propostas, tornem observáveis as estratégias que cada um utiliza para significar, possibilitando a apropriação dessas estratégias por quem ainda não as construiu.</p> <p>A leitura colaborativa é fundamental para o ensino de como se lê, ao contrário da leitura independente e silenciosa com questões escritas para resposta, que apenas verifica o que o estudante já consegue fazer. Dito de outra forma, a leitura colaborativa ensina a ler, e a silenciosa apenas verifica se o estudante sabe fazê-lo.</p>
Leitura programada	<p>Trabalhar com a ampliação da proficiência dos estudantes no que se refere à leitura de textos mais extensos, programando a leitura parte a parte. A partir da leitura prévia de cada parte, o professor promove a discussão coletiva, ensinando procedimentos de recuperação da parte lida anteriormente. O trabalho de discussão compreende a mobilização de capacidades de leitura para a atribuição de sentido ao texto, considerando suas características mais específicas.</p> <p>Além disso, esta modalidade permite o trabalho com a obra de determinado autor, pois possibilita a problematização de suas especificidades de estilo e de tratamento temático.</p>
Leitura em voz alta feita pelo professor	<p>Algumas finalidades: explicitar ao estudante – por meio da fala do professor – comportamentos de leitor (critérios de escolha e apreciação das obras, por exemplo; recursos que utilizou para a escolha do texto – autor, gênero, editora, ilustrações, entre outros); possibilitar aos estudantes que não leem o contato com bons textos e com aqueles que não escolheriam de maneira independente; ampliar repertório de leitura.</p> <p>Esta modalidade didática possibilita ao professor modelizar comportamentos e procedimentos de leitura.</p>
Atividades sequenciadas de leitura para estudo de determinado tema	<p>Possibilitar o estudo de determinado tema por meio de uma sequência de atividades que preveem a leitura de textos com grau crescente de ampliação e/ou aprofundamento de informações.</p>
Roda de leitores	<p>Possibilitar a socialização das leituras realizadas de maneira independente, com a finalidade de observar comportamentos leitores já construídos pelos estudantes e, ao mesmo tempo, ampliar seu repertório por meio da explicitação dos comportamentos gerais.</p> <p>Promover a discussão e estudo de uma determinada obra ou de um conjunto de obras do mesmo autor, com a finalidade de compreender seu estilo pessoal.</p> <p>Pode realizar-se, portanto, considerando obras de escolha pessoal ou selecionadas pela escola.</p>

Fonte: Orientações Didáticas do Currículo da Cidade de Língua Portuguesa, volume 1, p. 27-28, 2019.

MODALIDADES DIDÁTICAS DE TRABALHO COM LINGUAGEM	
ATIVIDADES DE LEITURA – PARTE 2	
Tipos	Finalidades
Leitura individual com questões para interpretação escrita	Trata-se de atividade que permite ao professor analisar qual é a proficiência autônoma de seu estudante em relação às capacidades de leitura que deverão ser mobilizadas para responder às questões propostas. Não se trata, portanto, de atividade que permita intervenção processual na leitura, mas verificação de competência já constituída. É importante focalizar que a compreensão do estudante será traduzida na escrita, o que requer a utilização de uma proficiência diferente, que é a de produzir textos.
Leitura em voz alta	Atividade que permite o trabalho com os aspectos relativos à oralização de texto escrito como dicção, entonação, dramatização, entre outros. É preciso que aconteça em um contexto no qual oralizar texto escrito faça sentido. Para tanto, recorrer às situações enunciativas nas quais essa capacidade é solicitada: ler discurso em cerimônia de encerramento de ano letivo, de comemoração, ler textos em saraus literários, ler textos variados, em voz alta para gravar programa da rádio escolar, entre outras.
Diário pessoal de leitura	Trata-se da elaboração de um diário pessoal que contenha comentários a respeito da obra que se está lendo. Cada estudante elabora o seu diário e, a cada dia, leva para a classe disponibilizando-o para leitura dos demais colegas. A finalidade de tal atividade é tanto acompanhar os critérios de apreciação que cada estudante está utilizando para analisar o que lê, quanto possibilitar a circulação das impressões registradas entre os colegas da classe.
Diário de estudos	Trata-se da elaboração de um diário que conterá as atividades preparadas pelo professor para estudo de determinada obra: reflexões sugeridas; orientações de leitura; pesquisas para aprofundamento de determinada questão apresentada pela obra; investigação do contexto de produção; conhecimento do autor e do ilustrador, por meio da leitura de sua biografia, entre outras.

Fonte: Orientações Didáticas do Currículo da Cidade de Língua Portuguesa, volume 1, p. 29, 2019

Vale destacar que todas as modalidades didáticas de leitura são importantes de serem desenvolvidas com os estudantes, no entanto, é fundamental salientar que a leitura colaborativa deve fazer parte da rotina como atividade permanente, com distintos tipos de textos, desde os literários até os expositivos, devido à grande contribuição no fomento à formação leitora.

Leitura colaborativa⁷: uma atividade privilegiada para ensinar a ler

Segundo Bräkling (2014),

a leitura colaborativa é uma atividade cuja principal finalidade é compreender um texto em colaboração com o outro. Nela, o **processo** de leitura é o foco do trabalho – e todos os seus conteúdos específicos –, e não o **produto** desse processo, como acontece em uma atividade de leitura silenciosa com questões para serem respondidas por escrito – que permite apenas a verificação do que o estudante compreendeu do texto, ao invés de ensiná-lo como se faz para ler (Bräkling, 2014, p.68).

Essa modalidade de leitura é privilegiada para o trabalho com capacidades e procedimentos: conteúdos fundamentais no processo de compreensão leitora. Como já discutido no Currículo da Cidade, as **capacidades de leitura**⁸ referem-se ao que é requerido do leitor, enquanto realiza a decifração do texto, por meio de estratégias mais reflexivas (antecipar, conferir informações, inferir implícitos do texto, ativar conhecimento prévio, por exemplo), ou, ainda, as elaborações de apreciação e réplica em relação ao texto lido (identificar valores veiculados e relações de intertextualidade e interdiscursividade; identificar a presença de outras linguagens, ou seja, recursos não verbais na construção do sentido; elaborar apreciação estética, entre outras). Os **procedimentos** relacionam-se com as ações que envolvem as práticas de leitura, como ler da esquerda para a direita e de cima para baixo, ou reler um fragmento de texto para verificar a compreensão, escanear manchetes numa capa de jornal, entre outros (Rojo, 2002). São esses os conteúdos a serem focalizados e tomados como objeto de ensino no trabalho escolar.

Para saber mais

Orientações Didáticas do Currículo da Cidade de Língua Portuguesa, volume 1, p. 59-62.

Entendendo a leitura colaborativa como uma modalidade didática de leitura essencial para que os estudantes possam aprender a ler, visto que, durante a leitura (isso envolve todo o encaminhamento, as conversas em torno do lido e não apenas a leitura em si), haverá provocações e intervenções intencionalmente planejadas para compreender o texto, explicitando estratégias e procedimentos utilizados para isso. Por essa razão, é essencial que os estudantes tenham acesso direto ao texto, de preferência que o tenha em mãos, justamente para ir e voltar a trechos e, assim, exercer o papel de um leitor que se entrega à leitura buscando pistas para confirmar ou refutar suas hipóteses, de modo a avançar cada vez mais na compreensão.

A seguir, temos um planejamento de uma leitura colaborativa, com as pausas necessárias para mobilizar as capacidades de leitura e comportamentos leitores.

⁷ Também conhecida como leitura compartilhada.

⁸ Também denominadas habilidades ou competências em outras teorias.

Leitura Colaborativa



Ai, que dor de dente

Pedro Malasartes

Antes de perguntar sobre o título, se os alunos ainda não viram nada sobre Pedro Malasartes, informar sobre quem seria ele:

Pedro Malasartes é um personagem famoso nos contos populares brasileiros. Chegou ao Brasil nas histórias trazidas pelos portugueses e espanhóis. Malasartes vem do espanhol MALA ARTES, que significa travessura, malandragens. De origem humilde, é um astuto herói popular cheio de artimanhas. Consegue enganar todos os que cruzam o seu caminho. Sempre leva o melhor diante dos poderosos, avarentos, orgulhosos ou vaidosos. Em alguns contos, Malasartes aparece como um herói humilde que faz justiça.

TEXTO	PERGUNTA	CAPACIDADES OU HABILIDADES TEMATIZADAS
Ai, que dor de dente	<ul style="list-style-type: none"> Com este título, agora que sabemos sobre Pedro Malasartes, por que será este título? o que vai acontecer? 	<ul style="list-style-type: none"> Antecipar o conteúdo do texto pelo título.
Cansado de andar, Pedro Malasartes chegou a uma grande cidade. Já haviam se passado dois dias desde que se banqueteara com os cegos e seu estômago dava horas.	<ul style="list-style-type: none"> Como Pedro chegou à cidade? O que significa Já haviam se passado dois dias desde que se banqueteara com os cegos e seu estômago dava horas ? Até agora já dá para saber o porquê do título? O que poderia ser? 	<ul style="list-style-type: none"> Localizar informação explícita. Buscar informações que vão além do que está explícito. Deduzir o que lhe foi solicitado. Checar se as antecipações previstas já ocorreram.
Para piorar ainda mais sua situação, estava com uma dor de dente que mal podia suportar. Mas não tinha dinheiro nem para pagar o dentista - que naquele tempo era o barbeiro - nem para comer. Gastara as últimas moedas no caminho, comprando um burrico para uma pobre velha que também ia para a cidade, mas mal podia andar.	<ul style="list-style-type: none"> O que significa para piorar ainda mais sua situação, estava com uma dor de dente? Piorar o quê? O que ele queria? Por quê? Com dor de dente, podia comer? Neste parágrafo o que significa o que está em negrito? Neste parágrafo diz que ele gastara as últimas moedas..... O que isto significa? Afinal, quem é Pedro Malasartes? O que irá fazer? 	<ul style="list-style-type: none"> Antecipar e deduzir o ocorrido pelo contexto. Manter ou descartar a primeira hipótese. Identificar o efeito de sentido produzido no texto, buscando resposta no contexto. Inferir e ou deduzir o ocorrido pelo contexto, antecipando.

TEXTO	PERGUNTA	CAPACIDADES OU HABILIDADES TEMATIZADAS
<p>la mergulhado em tristes pensamentos quando passou na porta de uma padaria. Acabava de sair uma fornada e o cheiro de pão enchia o ar. Pedro Malasarte olhou para dentro e viu toda espécie de pães e bolos. Ficou com água na boca.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecendo o personagem, o que será que vai acontecer agora? • O que ele poderá fazer? • E a dor de dente? 	<ul style="list-style-type: none"> • Inferir e ou deduzir o ocorrido pelo contexto.
<p>O dono da padaria estava na porta, com seu avental branco, e parecia ter o rei na barriga. Em tom de mofa, vendo a cara de Pedro Malasartes, perguntou-lhe: — Quantos pães e doces seriam necessários para matar a sua fome, hein?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aqui diz que o dono da padaria parecia ter o rei na barriga. O que quer dizer rei na barriga? • Diz depois em tom de mofa, vendo a cara de Pedro, perguntou-lhe: <ul style="list-style-type: none"> • O que seria perguntar em tom de mofa? 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o efeito de sentido produzido no texto, buscando resposta no contexto.
<p>Nosso herói respondeu sem hesitar: — Puxa, aposto que comeria uns cem... — Ora, ora! - exclamou o padeiro, que adorava fazer apostas. — Que posso lhe fazer se não conseguir comer mesmo cem pães e doces? — Amigo padeiro, já deve ter percebido que não tenho comigo um só tostão. Mas para lhe mostrar que sou mesmo capaz de fazer o que estou dizendo, pode mandar me arrancar um dente de quatro raízes se não comer cem pães e doces!</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Por que o nosso herói respondeu que comeria uns cem... Ele não estava com dor de dente? Dá para comer com dor de dente? • E agora? O que está fazendo o padeiro? • Como o Pedro se sairá? • Por que Pedro respondeu assim? • Qual é a intenção dele? 	<ul style="list-style-type: none"> • Inferir e ou deduzir o ocorrido pelo contexto • Antecipar e deduzir o ocorrido pelo contexto. • Inferir sentido ou deduzir o ocorrido pelo contexto
<p>Arrancar dente sempre foi coisa de meter medo. Divertido com a aposta, o dono da padaria mandou Pedro Malasartes entrar e serviu-lhe os mais finos produtos do seu estabelecimento. Pãezinhos de queijo e broas, bolos, doces, marias-moles e tudo o mais. Nosso herói estava mesmo com uma fome de lobo e conseguiu comer, sem maior esforço, uns quatros pães, duas ou três broas, algumas roscas e quatro ou cinco doces. Dando-se por satisfeito, virou-se para o padeiro: — É... não é que não consigo nem olhar mais para pães e doces.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que fez o dono da padaria? Por quê? • Pedro conseguiu comer tudo? E agora, o que irá acontecer? Como Pedro irá se safar disto? • Por que Pedro declarou que não conseguia comer mais? O que irá acontecer? 	<ul style="list-style-type: none"> • Deduzir o ocorrido pelo contexto. • Antecipar ou deduzir o ocorrido pelo contexto. • Deduzir o ocorrido pelo contexto.

TEXTO	PERGUNTA	CAPACIDADES OU HABILIDADES TEMATIZADAS
Prontamente o outro o agarrou pelo braço e levou-o ao barbeiro:	<ul style="list-style-type: none"> • Como? Por que o padeiro levou Pedro para o barbeiro? 	<ul style="list-style-type: none"> • Antecipar o ocorrido buscando justificativas retomando informações no texto e também construídas até o momento.
<p>Amigo barbeiro, trate de arrancar por minha conta um dente de quatro raízes.</p> <p>— Este aqui, este aqui – apontou Pedro Malasartes, mais que depressa, rindo por dentro. O barbeiro arrancou-lhe o dente dolorido em três tempos. Não doeu tanto assim, mas Malasartes fez muitas caretas.</p> <p>— Está vendo só no que dá fazer apostas? – disse o padeiro, com ar triunfante.</p> <p>— Devia ter visto logo que não poderia comer tanto assim.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quando o barbeiro arrancou o dente dolorido apesar de não doar tanto, Malasartes fez muitas caretas. Por quê? • Por que o padeiro diz: “Está vendo só no que dá fazer apostas?”. O que quer dizer com ar triunfante? 	<ul style="list-style-type: none"> • Justificar as antecipações feitas até o momento e checar. • Inferir sentido ao texto pelas antecipações e justificativas ocorridas até o momento.
<p>Pois agora é que vou — Pois agora é que vou comer muito mais! – retrucou Pedro Malasartes. E foi-se embora assobiando, com a barriga cheia e livre do dente que tanto o incomodava, sem gastar um tostão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • E agora o padeiro percebeu o que aconteceu? • Qual é a palavra que justifica isto? • Afinal, quem ganhou a aposta? Qual é o trecho que confirma sua resposta? 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. • Checar antecipações previstas. • Confirmar as antecipações previstas.



O conto “Ai, que dor de dente” conta uma aventura de Pedro Malasartes. Segundo Câmara Cascudo, “Pedro Malasartes é figura tradicional nos contos populares da Península Ibérica, como exemplo de burlão invencível, astucioso, cínico, inesgotável de expedientes e de enganos, sem escrúpulos e sem remorsos. A menção mais antiga do personagem é na cantiga 1132 do Cancioneiro da Vaticana, datado do século XIII e XIV.

Posteriormente, também se tornou muito popular no Brasil, a ponto de ser parte do folclore brasileiro, a partir das escritas de autores como José Vieira, Graça Aranha, Mario de Andrade, entre outros, sendo retratado na Literatura de Cordel, no cinema, teatro e em uma série de TV chamada “Sítio do Pica-Pau Amarelo”.

Pesquisa e elaboração equipe SME/COPED

Uma vez planejada a pauta, a atividade pode ser assim conduzida:

- a. O professor reproduz o texto utilizando recursos que possibilitem que a leitura possa ser realizada por toda a classe, em conjunto e aos poucos (pode-se, por exemplo, utilizar um cartaz afixado na classe, no qual o texto esteja coberto por uma tira de papel, que vai sendo baixada e movimentada à medida que a leitura vai sendo realizada; pode-se utilizar um retroprojetor; um datashow, ou outros recursos).
- b. O professor vai apresentando as perguntas, tematizando as respostas, procurando solicitar dos alunos que expliquem de que maneira conseguiram chegar àquela resposta (pistas explícitas ou implícitas no texto, conhecimento prévio).
- c. Enquanto está realizando a atividade vai, ao mesmo tempo, analisando o desempenho de cada aluno, de modo que possa avaliar a adequação da atividade em relação às expectativas de aprendizagem colocadas. Esta atividade, corresponde ao momento de trabalho no coletivo, se considerarmos o movimento metodológico a ser utilizado no trabalho pedagógico discutido anteriormente.

A prática de produção de textos e as atividades correspondentes

O desenvolvimento das práticas de produção textual é fundamental para o avanço das competências escritoras dos estudantes. Como afirmado antes, compreender o sistema de escrita alfabético ocorre de forma simultânea à aprendizagem da linguagem escrita e pensar em situações didáticas que têm o professor como escriba é fundamental na rotina de Língua Portuguesa, pois garante que, mesmo sem saber grafar, o estudante possa participar de situações de escrita, de forma coletiva. As Orientações Didáticas de Língua Portuguesa (2019, p. 37) definem produção de texto:

De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010), a produção de um texto, qualquer que seja, é sempre determinada pelas características da situação de comunicação na qual ele irá circular, visto que é fundamental que o produtor do texto estabeleça imagens do contexto definido para a sua produção. Para os autores, ao elaborar um texto, o sujeito mobiliza cinco operações principais. São elas:

1. **Contextualização:** consiste na capacidade de definir e recuperar as características da situação de comunicação em que o texto será produzido, prevendo: quem irá ler, a finalidade da comunicação, qual o melhor gênero para dizer, onde irá circular o texto, ou seja, trata-se da capacidade de antecipar toda a situação comunicativa em que o texto irá circular para definir as escolhas necessárias, de modo a produzir um texto coerente com as finalidades de comunicação.

2. **Elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos:** trata-se da pesquisa de informações, fatos, ou mesmo da criação de uma trama, quando se trata de texto de autoria. Neste último caso, a elaboração do conteúdo temático poderá acontecer:

- por criação (invenção), quando se tratar de textos ficcionais, pertencentes à esfera literária.
- por pesquisa e investigação, quando se tratar de textos das demais esferas.

No caso da **reescrita**, situação em que o conteúdo temático já está dado, cabe ao estudante apenas recuperar esse conteúdo do texto todo, ou de um trecho do texto-fonte (quando se tratar de produzir um final de um conto, por exemplo), para reescrever.

3. **Planejamento/planificação:** refere-se à elaboração de um plano do texto, ou seja, à organização do texto, parte a parte, definindo em que ordem aparecerão, quais relações serão estabelecidas entre as partes e como serão articuladas. Os textos organizam-se de acordo com as características do gênero: um artigo expositivo de divulgação científica possui suas informações organizadas hierarquicamente, já um artigo de opinião será organizado em função do movimento argumentativo considerado mais adequado à situação comunicativa. Ambos diferem de um conto que se organiza no eixo temporal, estabelecendo relações de causalidade entre suas partes. Nesse sentido, a organização do plano do texto a ser produzido está estritamente relacionada ao gênero.

4. **Textualização:** diz respeito à escrita propriamente dita, à elaboração textual do plano do texto, utilizando os recursos disponíveis na língua. Nessa elaboração, todas as operações anteriores devem ser consideradas, ou seja, a contextualização, a recuperação/criação do conteúdo temático e a planificação do texto.

5. **Revisão:** trata-se de uma operação que acontece durante a textualização e depois de escrita a primeira versão do texto. No primeiro caso, é chamada de revisão processual: enquanto escrevemos, releemos a parte produzida e a ajustamos. Esses ajustes acontecem pela análise da adequação do texto em relação ao trecho anterior; pela revisão dos recursos utilizados para estabelecer a conexão entre as partes; pela pertinência das escolhas lexicais realizadas etc. Essa é uma revisão processual e contínua: concomitante ao processo de produção. No segundo caso, é denominada de revisão final – ou posterior –, sendo realizada depois que uma primeira versão do texto é produzida. A diferença entre esta e a primeira, é que na revisão final a análise acontece considerando o texto inteiro, sendo possível analisar a sua coerência e coesão, sua correção gramatical, sua adequação ao

contexto de produção de maneira global, enquanto texto terminado. Além disso, a revisão ocorre em um momento posterior ao momento da produção, o que torna possível ao produtor certo distanciamento do texto, para reler, revisar e refazer.

Na prática de produção de textos, temos três atividades fundamentais: as de escrita (estricto senso), a reescrita e a produção de autoria. Vamos conhecer mais especificamente cada uma delas, de modo a organizar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento contemplando-as.

O quadro a seguir sintetiza os 5 operadores de produção, segundo Dolz *et al.*, (2010, p. 25):



A seguir, temos as orientações didáticas específicas de cada atividade de produção de textos, que devem ser incorporadas na rotina de aulas do PAP, de modo diversificado e contínuo:

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS – PARTE 1					
ATIVIDADES	FINALIDADE / CONSIGNA / ASPECTOS TEMATIZADOS	CONTEÚDOS MOBILIZADOS			
		CONTEÚDO TEMÁTICO	CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO	ASPECTOS TEXTUAIS	CONHECIMENTOS RELATIVOS À COMPREENSÃO DO SISTEMA E ORTOGRAFIA
RECONTO	<p>Finalidade: possibilitar a apropriação das características da linguagem escrita da esfera literária, por meio do reconto.</p> <p>Uma das consignas adequadas: “recontar como se estivesse lendo o texto no livro”.</p> <p>Aspectos tematizados: registro literário (expressões lexicais, uso de pronomes do caso oblíquo, articuladores temporais e causais típicos da linguagem literária, anteposição do adjetivo ao substantivo), critérios de sequenciação de fatos relativos ao gênero do texto recontado (no geral, sequência temporal com as respectivas relações de causalidade); recursos de coesão referencial.</p>	Já está dado	Já estão dadas	Prioritariamente focalizados	Não serão mobilizados
DITADO DE TEXTO CONHECIDO AO PROFESSOR (reescrita com escriba)	<p>Finalidade: possibilitar a apropriação das características da linguagem escrita – seja em registro literário ou não.</p> <p>Uma das consignas adequadas: “ditar ao professor como se estivesse lendo o texto”.</p> <p>Aspectos tematizados: progressão temática (relação entre os fatos do texto, eixo organizador fundamental); recursos referentes à coesão sequencial (articuladores textuais); recursos referentes à coesão referencial; seleção lexical adequada ao registro; organização sintática; procedimentos de escritor (planejamento, revisão processual e final).</p> <p>É importante que, nessa atividade, o foco seja nos aspectos textuais (coesão sequencial e referencial, coerência, seleção lexical adequada ao registro).</p>	Já está dado	Já estão dadas	Prioritariamente focalizados	Serão mobilizados pelo professor, podendo ser tematizados junto aos estudantes ou não.

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS – PARTE 2					
ATIVIDADES	FINALIDADE / CONSIGNA / ASPECTOS TEMATIZADOS	CONTEÚDOS MOBILIZADOS			
		CONTEÚDO TEMÁTICO	CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO	ASPECTOS TEXTUAIS	CONHECIMENTOS RELATIVOS À COMPREENSÃO DO SISTEMA E ORTOGRAFIA
<p>PRODUÇÃO COLETIVA COM ESCRIBA (ditado ao professor de texto produzido coletivamente)</p>	<p>Finalidade: possibilitar a apropriação de características do gênero do texto, de aspectos textuais – nos quais se articulam a produção do conteúdo temático e do texto –, e notacionais, assim como de procedimentos de escritor – planejamento, revisão processual e final – por meio da modelização realizada pelo professor.</p> <p>Uma das consignas adequadas: precisa relacionar o processo de produção com a adequação do texto às características do contexto de produção previsto.</p> <p>Aspectos tematizados:</p> <p>a) relativos às características do gênero: conteúdo temático; tipos de personagens; tempo de ação; local; marcas de estilo do gênero;</p> <p>b) relativos à textualidade: registro linguístico; progressão temática (relação entre os fatos do texto, eixo organizador fundamental); recursos referentes à coesão sequencial (articuladores textuais); recursos referentes à coesão referencial; seleção lexical adequada ao registro; organização sintática;</p> <p>c) relativos aos procedimentos de escritor: planejamento, revisão processual e final.</p>	<p>Será mobilizado</p>	<p>Serão mobilizadas</p>	<p>Serão mobilizados</p>	<p>Serão mobilizados, podendo ou não serem focalizados pelo professor.</p> <p>É importante que, nessa atividade, o foco seja nos aspectos discursivos e textuais.</p>
<p>ESCRITA DE TEXTO QUE SE SABE DE MEMÓRIA (escrita de próprio punho)</p>	<p>Finalidade: possibilitar a apropriação das características do sistema de escrita.</p> <p>Consigna adequada: que considere as características do contexto de produção e a proficiência dos estudantes para grafar de próprio punho (mesmo que utilizando letras móveis ou realizando a atividade em parceria).</p> <p>Aspectos tematizados: aspectos notacionais relativos ao sistema de escrita; procedimentos de textualização e revisão processual e final.</p>	<p>Já está dado</p>	<p>Já estão dadas</p>	<p>Já estão dados</p>	<p>Foco principal da atividade.</p>

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS – PARTE 3					
ATIVIDADES	FINALIDADE / CONSIGNA / ASPECTOS TEMATIZADOS	CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO			
		CONTEÚDO TEMÁTICO	CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO	ASPECTOS TEXTUAIS	CONHECIMENTOS RELATIVOS À COMPREENSÃO DO SISTEMA E ORTOGRAFIA
REESCRITA DE TEXTO (produção de próprio punho)	<p>Finalidade: possibilitar ao estudante a apropriação de recursos da linguagem escrita e de organização do texto, assim como de procedimentos de escritor: planejamento, revisão processual e final.</p> <p>Consigna adequada: que considere as características do contexto de produção e a proficiência dos estudantes para grafar de próprio punho (mesmo que utilizando letras móveis ou realizando a atividade em parceria).</p> <p>Aspectos tematizados: o estudante não terá que se preocupar com aspectos temáticos; a dificuldade concentra-se na articulação dos procedimentos de registro do texto, considerando-se aspectos textuais, gramaticais e notacionais. Além disso, serão focalizados os procedimentos de escritor: planejamento, textualização e revisão (processual e final) do texto.</p>	Já está dado	Já estão dadas	Priorizados	Serão mobilizados
REESCRITA COM MODIFICAÇÕES (mudar o final, por exemplo) PRODUÇÃO HÍBRIDA	<p>Finalidade: possibilitar ao estudante a aprendizagem da articulação de procedimentos de textualização, escrita e criação, focalizando apenas uma parte do texto, o que diminui a complexidade em relação à produção de autoria completa. No entanto, coloca-se para o estudante a necessidade de realizar a coesão e coerência do trecho que criará com aspectos já apontados no trecho do texto-base.</p> <p>Consigna adequada: que considere as características do contexto de produção e a proficiência dos estudantes para grafar de próprio punho (mesmo que utilizando letras móveis ou realizando a atividade em parceria). Além disso, precisa focalizar a necessidade de considerar a articulação entre os aspectos apresentados no texto e a produção da modificação.</p> <p>Aspectos tematizados: relativos às características do gênero; relativos à textualidade (coesão e coerência, fundamentalmente); relativos ao registro linguístico a ser utilizado; progressão temática; aspectos notacionais; procedimentos de planejamento, textualização e revisão (processual e final) do texto.</p>	Será mobilizado	Serão mobilizadas	Serão mobilizados	Serão mobilizados

Fonte: Orientações Didáticas do Currículo da Cidade de Língua Portuguesa, volume 1, p. 32, 2019.

Para formar leitores e escritores competentes, aqueles que usam a linguagem nas mais variadas situações de uso, é preciso assegurar, na rotina, variedade, articulação, equilíbrio e periodicidade nas modalidades didáticas de leitura e escrita. Variedade porque as práticas sociais são diversas e, portanto, ler e escrever fora da escola assume diferentes situações, com propósitos comunicativos também distintos. Articulação porque a leitura e a escrita, embora tenham suas particularidades, se retroalimentam no processo de comunicação a partir de um fim e a um interlocutor. Equilíbrio porque é necessário dosar os propósitos sociais porque se aprende a ler lendo e a escrever escrevendo e, portanto, não pode haver um predomínio numa situação em detrimento da outra. E, por fim, a periodicidade está relacionada à frequência de imersão nas situações didáticas de leitura e escrita, é preciso oportunizar muitas e em distintas circunstâncias o acesso à linguagem escrita para que todos tenham o direito de aprender a ler e a escrever plenamente.

2. A resolução de problemas em todos os eixos matemáticos

Como já dissemos, a resolução de problemas é uma das possibilidades metodológicas para o desenvolvimento do trabalho no âmbito da Educação Matemática. Surge para provocar o pensamento (crítico e lógico) e dar possibilidade aos estudantes de criarem estratégias, conhecimentos e caminhos criativos a partir do que já sabem. Em outras palavras, a resolução de problemas é uma estratégia metodológica que mobiliza conhecimentos, de diferentes áreas, a serem construídos e também aqueles já internalizados, equilibrando as propostas aos saberes dos estudantes, para não se resumir a uma proposta simplista ou distante das reais possibilidades dos estudantes. Outras possibilidades metodológicas podem se unir à resolução de problemas para proporcionar aos estudantes os direitos de aprendizagem de Matemática: as tarefas investigativas, os jogos e as brincadeiras, entre outras.

Os direitos de aprendizagem visam à garantia do acesso e à apropriação do conhecimento de todas as crianças e jovens, a fim de se construir uma sociedade mais justa e solidária. Nesse sentido, a escola deve incentivar a participação dos estudantes em situações que promovam a reflexão, a investigação e a pesquisa, a resolução de problemas e espaços onde eles possam representar e vivenciar suas experiências e ressignificá-las a partir da construção de novos conhecimentos (São Paulo, 2019, p. 66).

É importante selecionar atividades que permitam reflexão e ampliação do pensamento matemático, uma vez que não basta apenas a manipulação de materiais e de instrumentos tecnológicos, pois o mais importante é a natureza da atividade matemática. Em vista disso, a seleção de atividades constitui um dos aspectos essenciais do trabalho do professor, bem como as intervenções realizadas enquanto os estudantes realizam as atividades.

Ainda segundo o Currículo de Matemática (p. 69), há uma ideia comum na sociedade de que a Matemática tem um papel fundamental no desenvolvimento do raciocínio. Os processos de raciocínio (dedutivo, indutivo, abduutivo, relacional etc.) são usados na realização de diferentes atividades matemáticas. O raciocínio dedutivo é fundamental em Matemática, pois parte de um problema, formula hipóteses, faz a verificação dessa hipótese, por meio de observação ou de experimentação e, a partir desses elementos, produz os resultados explicitados em leis e teorias. O raciocínio indutivo também ocupa um papel importante nessa área do conhecimento. Parte de casos particulares e, com base na observação e experimentação, vai formulando hipóteses explicativas para fazer generalizações. O raciocínio abduutivo, segundo Peirce (1977), é o que possibilita o levantamento de conjecturas e a produção do novo (novas ideias e conhecimentos). Utilizamos esse tipo de raciocínio em resoluções de problemas, investigações matemáticas, desafios e jogos. Há ainda outro tipo de raciocínio – o relacional – comum a alguns tipos de atividades, pois envolve o estabelecimento de relações entre as ideias fundamentais (equivalência, ordem, semelhança, proporcionalidade etc.) e objetos do conhecimento matemático ou não matemático. Aprende-se a raciocinar colocando em prática o seu raciocínio ou analisando o raciocínio de outros. Por esse motivo, é importante que o professor selecione tarefas apropriadas para os estudantes de cada ciclo, que sejam matematicamente ricas e que promovam debate, participação, justificativas e reflexões. Os contraexemplos são importantes e oferecem oportunidade aos estudantes de identificarem casos particulares e testarem a validade de generalizações.

Esses movimentos metodológicos precisam fazer parte do planejamento do PAP, para o ensino de questões matemáticas, sejam nas sequências didáticas, nas atividades independentes ou como parte integrante dos projetos colaborativos, todos voltados para o letramento matemático, definido pela BNCC (2017),

[...] como um conjunto de competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente que favorecem o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em contextos variados, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. Segundo o mesmo documento, o letramento matemático permite aos estudantes identificar os conhecimentos matemáticos fundamentais para a compreensão e atuação no mundo atual e perceber o caráter do jogo intelectual da Matemática como elemento que permite o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, incentivando a investigação e o prazer de pensar matematicamente (São Paulo, 2019, p. 70).

Hoje, resolução de problema (ou situação-problema) é vista como uma situação desafiadora que tem significado para os estudantes e é proposta pelo professor com intencionalidade. Ao selecionar um problema, o professor leva em consideração os saberes dos estudantes e os conteúdos que têm intenção de ensinar e conduz sua aula de forma problematizadora.

O problema escolhido pelo professor e a forma de desenvolver a aula, a partir da problematização, precisam proporcionar desequilíbrio aos estudantes. Se o conhecimento matemático envolvido no problema for muito superior à compreensão dos estudantes, o problema não permite o desequilíbrio que leva às tentativas de resolução, podendo acarretar dificuldades nas aprendizagens matemáticas. Se, por outro lado, os estudantes já conhecerem os procedimentos e os recursos matemáticos para resolver o problema proposto, provavelmente não construirão novos conhecimentos, uma vez que eles já se encontravam disponibilizados em seu repertório.

A resolução de problemas, no Currículo da Cidade para Matemática, assume um papel fundamental. Nas aulas de PAP, inicialmente, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento sugerem a resolução de problemas (orais ou escritos) de diversos tipos, de preferência ligados ao cotidiano com destaque para utilização dos procedimentos pessoais de resolução. Com o avanço dos processos de aprendizagem, os objetivos se ampliam e propõem a resolução de problemas em contextos intramatemáticos e extramatemáticos, a apreciação da adequação dos processos utilizados, bem como o aprofundamento da análise dos resultados, considerando a plausibilidade e a adequação das respostas ao contexto do problema. Apontam também para a formulação e a análise de problemas em contextos extramatemáticos, próximos do seu cotidiano do estudante.

Um ponto importante quando tratamos da aprendizagem da Matemática, no trabalho do PAP, é que a resolução de problemas, somada às atividades investigativas e à modelagem (descritas nos próximos tópicos), precisa abarcar todos os eixos matemáticos estruturantes, conforme o Currículo da Cidade de Matemática:

1. Números

No eixo Números, o Currículo da Cidade de Matemática enfatiza o trabalho com o pensamento numérico no sentido de conhecer as diferentes funções dos números naturais: quantificar, ordenar, comparar, medir e codificar, sem perder a perspectiva do trabalho com as operações aritméticas em situações que permitam a sua reflexão. Além disso, ao longo do Ensino Fundamental, o documento propõe a ampliação do conhecimento dos diferentes campos numéricos (racionais, inteiros, irracionais e reais), bem como de suas relações numéricas, permitindo aos estudantes dar sentido às propriedades de cada um deles. No estudo desses campos numéricos, o documento enfatiza os registros e os significados desses números nos diferentes campos, além de fazer usos desses significados nas operações. Nesse eixo, é possível desenvolver algumas ideias fundamentais da Matemática, como aproximação, proporcionalidade, ordem e representação, entre outras.

2. Geometria

No eixo Geometria, o Currículo da Cidade propõe desenvolver noções espaciais e o estudo de figuras geométricas, suas relações e características. O documento sugere um conjunto de conhecimentos e de procedimentos que permitem a experimentação, a visualização, a comunicação (oral, escrita e por meio de desenhos), a compreensão e a análise de propriedades geométricas e medidas, bem como provas e demonstrações, tão necessárias à resolução de problemas desse campo. As ideias matemáticas fundamentais vinculadas a esse eixo são principalmente a interdependência, a variância, a equivalência e a representação.

3. Grandezas e Medidas

O eixo Grandezas e Medidas visa à identificação das propriedades dos objetos ou de fenômenos no mundo físico que possam ser medidos a partir da escolha adequada de uma unidade de medida e do instrumento necessário à sua medição, podendo estabelecer relações com a unidade selecionada. As ideias fundamentais da Matemática vinculadas a esse eixo são a variação, a representação, a equivalência, a aproximação, a interdependência, a proporcionalidade, entre outras.

4. Probabilidade e Estatística

No eixo Probabilidade e Estatística, o documento propõe um trabalho de relevância no mundo atual, incentivando os estudantes a fazer pesquisas que envolvam coleta, organização e análise de dados, e a comunicação dos resultados por meio de diferentes tipos de gráficos e tabelas. O documento sugere identificar e analisar eventos aleatórios, reconhecendo características de resultados mais prováveis e resolver problemas envolvendo o raciocínio combinatório. Nesse eixo, as ideias fundamentais da Matemática associadas são a variação, a interdependência, a ordem, a representação, a equivalência, entre outras.

5. Álgebra

No eixo Álgebra, o documento propõe o desenvolvimento do pensamento algébrico de maneira que os estudantes possam experienciar situações envolvendo relações quantitativas e qualitativas de diferentes grandezas e de estruturas matemáticas, permitindo a eles conjecturar, sistematizar, generalizar e justificar, usando uma variedade de representações e linguagens matemáticas escritas. Nesse eixo, as ideias fundamentais da Matemática vinculadas são, entre outras, a equivalência, a proporcionalidade, a variação, a interdependência e a representação.

6. Tarefas investigativas

As tarefas investigativas são importantes de serem trabalhadas em todos os ciclos do Ensino Fundamental, pois desafiam os estudantes a vivenciar experiências que podem instigar os conhecimentos matemáticos (em todos os seus eixos) quando trabalhadas em aulas problematizadoras. Esse tipo de tarefa apresenta quatro momentos principais que o professor deve considerar no seu planejamento e desenvolvimento, são eles: reconhecimento, formulação de conjecturas, realização de testes e argumentação. O momento de reconhecimento se refere à exploração preliminar da tarefa, mesmo que seja superficial, e à formulação de questões problematizadoras.

O segundo momento envolve a formulação de hipóteses pelos estudantes, que podem ser problematizadas pelo professor. O terceiro compreende a realização de testagem e o refinamento das hipóteses levantadas no momento anterior. O último diz respeito à elaboração de argumentos e à avaliação do trabalho realizado. Esses momentos não são, necessariamente, vivenciados na ordem apresentada e alguns deles acontecem de forma simultânea. Uma tarefa investigativa se diferencia de um problema por ser um processo mais aberto e mais longo com uma formulação inicial menos “fechada” do que a formulação de um problema. O quadro a seguir aponta diferenças entre problemas e tarefas investigativas.

Problemas	Investigações
Compreender a formulação	Explorar preliminarmente a tarefa e formular questões problematizadoras
Definir uma estratégia	Formular hipóteses
Desenvolver uma estratégia para solucionar o problema	Testar e reformular hipóteses
Avaliar os resultados e responder o problema	Validar as hipóteses, elaborar argumentos e relatar o processo.

O Currículo da Cidade para Matemática, nos seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (não podemos esquecer que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o trabalho do PAP foram selecionados a partir deles), propõe explorações, verificações e pequenas investigações, propiciando aos estudantes uma vivência como pesquisador ao fazer análises preliminares de uma situação “aberta” para formular questões problematizadoras e hipóteses, testá-las, reformular essas hipóteses, validá-las, elaborar argumentos e relatar o processo.

7. Modelagem

A modelagem pode ser entendida como uma oportunidade de os estudantes identificarem questões ou problemas oriundos de uma problemática do cotidiano relativa a um contexto real e que possam ser resolvidos por meio da Matemática (em

todos os seus eixos), sem a fixação de procedimentos prévios para a sua resolução (Barbosa, 2001). Dessa forma, os conhecimentos matemáticos são construídos à medida que os estudantes vão desenvolvendo a atividade em busca de soluções para as questões formuladas.

Tal estratégia proporciona um ambiente de aprendizagem problematizador que se distancia do ensino tradicional, uma vez que os temas, as perguntas e os procedimentos para encontrar a solução dos problemas serão feitos pelos estudantes, que podem pensar em estratégias nem sempre indicadas ou sugeridas pelo professor, mas mediadas por ele. Nesse sentido, a modelagem se diferencia das tarefas investigativas, pois estas se relacionam a contextos intramatemáticos e a modelagem se refere a contextos extramatemáticos.

Ela também se difere da resolução de problemas, pois na modelagem os temas e as questões, no geral, são feitos pelos estudantes, o que não acontece com os problemas. A modelagem permite estabelecer relações da Matemática com outras áreas de conhecimento para que os problemas possam ser resolvidos. Como acontece com a utilização de outras estratégias, o trabalho com a modelagem envolve uma mudança de postura por parte do professor, uma vez que ele levará em conta os interesses dos estudantes, podendo assumir três configurações diferentes para o seu desenvolvimento (Barbosa, 2001). Na primeira, o professor descreve a situação com o problema formulado, cabendo aos estudantes o processo de resolução. Na segunda, o professor traz o problema de outra área de conhecimento para que os estudantes colham os dados e, a partir deles, busquem procedimentos para a resolução. Na terceira, os temas são extramatemáticos, e os estudantes formulam o problema, levantam dados, organizam e encontram o caminho para a solução, atribuindo um tratamento matemático para o problema.

Nos três casos, o professor participa do processo numa relação dialógica com os procedimentos escolhidos pelos estudantes, ajudando-os a verificar se o caminho escolhido contribui ou não para a solução do problema. Cabe ressaltar também que as três configurações podem ser utilizadas nos três Ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral), dependendo dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que o professor pretende desenvolver com sua turma usando modelagem.

8. Jogos e brincadeiras

Para o estabelecimento das relações tanto intramatemática (entre os eixos estruturantes) como extramatemática (da Matemática com outras áreas do conhecimento), o Currículo da Cidade de Matemática prevê o uso de eixos articuladores que contribuem para que os estudantes possam vivenciar experiências que proporcionem a construção de sua identidade e de um posicionamento crítico e ético, cooperando para a formação integral do estudante e para o letramento matemático. Destacamos, neste documento, o eixo articulador “Jogos e Brincadeiras”.

Como já foi dito, compreendemos que os jogos são considerados, ao mesmo tempo, objeto de conhecimento e estratégia para aprendizagem ao longo do Ensino Fundamental, pois são potencialmente ricos para o desenvolvimento do raciocínio, da comunicação e da argumentação, possibilitando a formação integral do estudante. Assim, jogos e brincadeiras são trabalhados no Currículo da Cidade tanto como uma estratégia de ensino, propiciando uma melhor aquisição do conhecimento matemático, por meio de atividades lúdicas que estão entre os direitos de aprendizagem, quanto como objeto de conhecimento em si, possível de ser desenvolvido em um currículo.

Os jogos e brincadeiras não necessariamente precisam de materiais próprios para serem desenvolvidos. Um jogo de adivinhação, por exemplo, não necessita de nenhum material concreto para ser desenvolvido com as crianças. Corbalán (1996) considera dois tipos de jogos: os de conhecimento e os de estratégia. Os jogos de estratégia utilizados no ensino de Matemática são aqueles em que se desenvolve um ou vários procedimentos típicos de resolução de problemas. Eles são importantes para a formação do pensamento matemático e propiciam caminhos para a generalização.

Quando os jogos abordam possibilidades de se criar estratégias para vencer ou para não perder, são chamados jogos de estratégia. O mesmo autor considera jogos de conhecimento quando se abordam temas habituais da Matemática, sejam conteúdos ou procedimentos. O uso pedagógico do jogo, segundo Grandó (2015), com base em Corbalán (1996), deve garantir as principais características do jogo. Segundo esses autores, há duas formas de se propor o uso de jogos em aulas de Matemática: uma em que o professor, ao planejar uma determinada aula, cria ou busca um jogo que possibilite a consecução do objetivo previsto para aquela aula; outra em que o professor busca alguns jogos de entretenimento, criados para passatempo em uma determinada cultura, e planeja uma ação intencional a fim de explorar um determinado objeto de conhecimento em Matemática que possibilita dar sentido à estratégia do jogo. Segundo a autora, nesse último caso, o jogo é considerado como objeto de conhecimento. No documento curricular de Matemática, no eixo articulador de jogos e brincadeiras, são explorados, em sua maioria, jogos do segundo tipo citado por Grandó (2015), ou seja, jogos em que o professor planeja uma ação intencional para explorar um determinado objeto de conhecimento em Matemática para dar sentido à estratégia do jogo, na perspectiva da resolução de problemas, na medida em que eles possibilitam a investigação, a elaboração de estratégias, a análise da situação e o levantamento de hipóteses. Eles representam um problema determinado por regras, em que o indivíduo busca a todo momento procedimentos para vencer o jogo, elaborando estratégias.

Cabe destacar o papel das brincadeiras. Segundo Grandó (2015), a maioria das brincadeiras infantis ou mesmo dos jogos corporais pode constituir momentos propícios a uma exploração chamada matemática da brincadeira. As crianças podem experimentar o espaço em que a brincadeira ocupa ou as regras (amarelinha, boliche, mãe da rua, bolinha de gude etc.). No registro, elas podem pensar sobre uma ação vivenciada e dar a sua interpretação. No Currículo da Cidade, sugerimos

dois objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relativos a jogos e brincadeiras, para cada ano de escolaridade, no eixo articulador de jogos e brincadeiras.

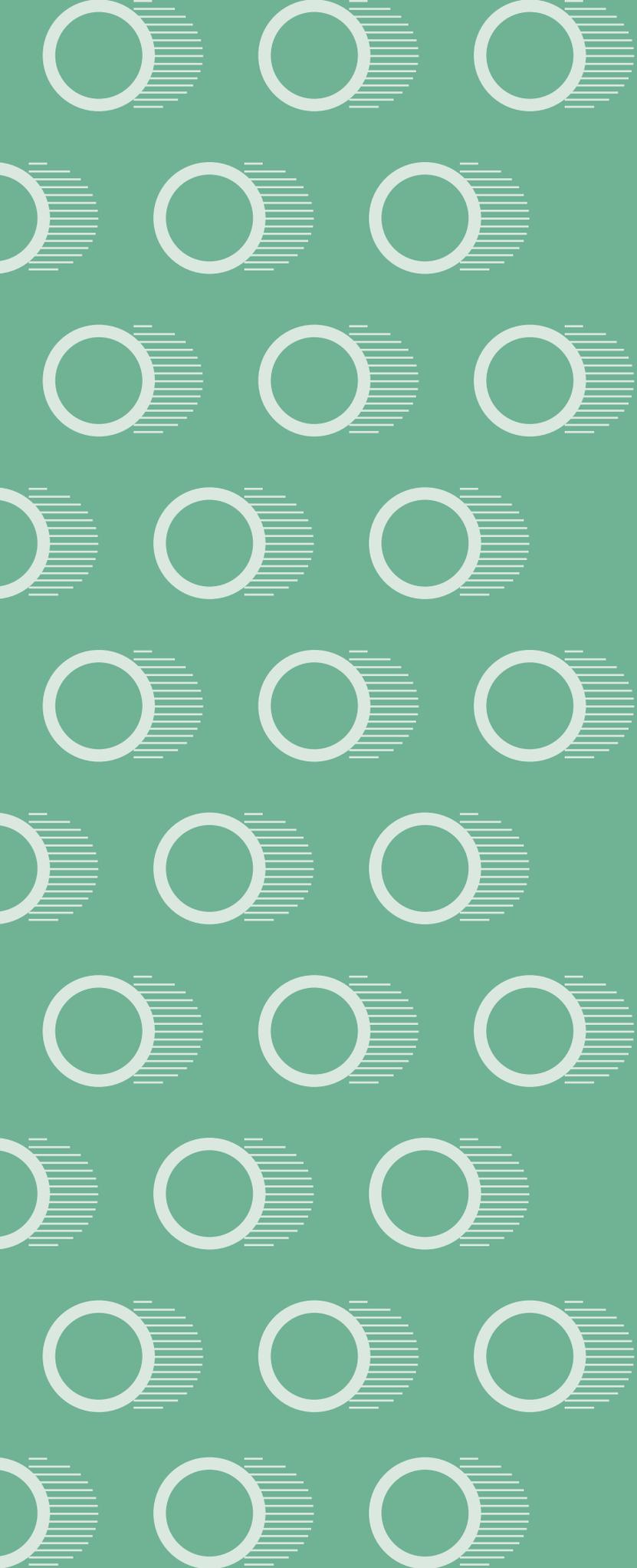
Para além dessa sugestão, o professor poderá também fazer uso de outros jogos de estratégias ou jogos de conhecimento para o desenvolvimento de atividades que contemplem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os Kits de Experiências Pedagógicas de PAP possuem jogos e materiais para apoiar o professor no trabalho com Matemática. Eles permitem a utilização de jogos de conhecimento em vários momentos da aula. Por exemplo, podem ser usados para fazer diagnósticos, antes da introdução de um assunto, como estratégia para desenvolver um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, ou mesmo para avaliação após o desenvolvimento de uma atividade.



Leia mais sobre Jogos e Brincadeiras em:

GRANDO, RC. O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula. 239f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.





Acompanhamento das aprendizagens

Os registros de acompanhamento fazem parte de uma política pública curricular de Rede.

São esses documentos que dão subsídios para as formações programadas para as equipes pedagógicas, materiais para os estudantes e legislações que irão normatizar o Projeto de Apoio Pedagógico.

Além disso, garante o acompanhamento necessário à ação do coordenador pedagógico, que tem por função articular os demais envolvidos nos processos da Recuperação de Aprendizagens.

Acompanhar o avanço das aprendizagens é uma ação necessária para o trabalho do professor de PAP. O registro desse acompanhamento se dá na forma de documentação pedagógica. Realizá-la é um processo cotidiano na atividade docente, essencial para a tomada de decisões, pois possibilita a análise qualitativa, não somente do desempenho dos estudantes, como também do trabalho desenvolvido no decorrer do ano letivo – e para além dele.

Na ação de Recuperação de Aprendizagens, esse registro torna-se a memória do caminho traçado pelo estudante, possibilitando – àquele que o acompanha – intervenções diretas para sanar suas dificuldades de aprendizagem. Portanto, essa ação responde às seguintes perguntas:

- Após determinadas intervenções, o estudante teve quais avanços?
- Quais são ainda seus desafios?

Segundo o Art. 55 da IN nº 02/2025:

Art. 55. Para a realização das ações indicadas nesta Instrução Normativa, caberá aos Professores em exercício nas Unidades Educacionais:

- I. participar do estudo, análise e elaboração das propostas para os percursos de aprendizagem dos estudantes, conjuntamente com a equipe gestora, considerando os resultados das avaliações internas e externas, registros sobre o processo de ensino e aprendizagem, observações e registros do Conselho de Classe;
- II. considerar os percursos pessoais dos estudantes e seus conhecimentos prévios como premissa para a elaboração dos planejamentos das aulas de recuperação contínua, oportunizando estratégias diversificadas para a garantia dos direitos de aprendizagem de todos;
- III. acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes, prevendo instrumentos de avaliação e registros para cada uma das etapas da recuperação de aprendizagem, além da realização da intervenção pedagógica necessária, em conjunto com o Coordenador Pedagógico e com o coletivo de professores da Unidade;

A documentação pedagógica legitima a função do projeto na escola, e é também uma forma de evidenciar quais os processos e intervenções a que os estudantes com dificuldades foram submetidos para que pudessem avançar.

São consideradas documentações pedagógicas, elaboradas pelo professor de PAP, com vistas ao registro de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, os apontamentos realizados na plataforma SGP: as frequências dos estudantes, os relatórios bimestrais individuais e da turma, e quando necessário, observações no “mapeamento dos estudantes”, além da construção de portfólios.



Sistematizando

1. Relatório, o que é?

É um registro escrito do processo de aprendizagem do estudante, podendo conter fotos, relatos, vídeos e outros registros que complementem o relatório.

2. Para que realizar um relatório?

Para auxiliar no acompanhamento dos avanços das aprendizagens dos estudantes pela UE: equipe gestora; professor regente e família.

3. O que observar para elaborar um registro?

- O que a criança já sabe.
- O que ainda precisa saber
- Sua participação no projeto e avanços na aprendizagem.

4. O que precisar conter no relatório do Projeto Colaborativo (um relatório por turma)

- Justificativa/dados de aprendizagem/dificuldades/identificação da turma
- Qual projeto
- Objetivos do projeto
- Estratégias/produto final
- Avanços da turma

Obs.: Ao registrar no SGP, caso haja alguma ocorrência ou algo que necessite ser registrado para encaminhamentos ou providências, escrever no relatório do estudante, na opção observações.

5. O que precisa conter um relatório do contraturno (um relatório por estudante)

- Dificuldade de aprendizagem
- Estratégias utilizadas
- Participação (interesse, assiduidade, socialização)
- Avanços das aprendizagens
- Observações específicas

6. Como/Onde registrar?

Em registro pessoal, anotações diárias em quadros, planilhas, tirando fotos, gravando em vídeos as atividades sendo realizadas e/ou registrando diretamente no SGP.

7. Quando realizar?

Cotidianamente, mas o registro no SGP precisa ser realizado antes da data do Conselho de Classe, a cada bimestre, para que todos os envolvidos possam deliberar a partir do que foi observado pelo professor do Projeto de Apoio Pedagógico.

O **relatório individual** é o registro do percurso do estudante durante o bimestre, apontando quais os objetivos foram propostos, a partir das necessidades de aprendizagem apresentadas por ele; quais dificuldades ele superou e em relação aos objetivos de aprendizagem que ainda não consolidou, além de alguma observação relevante. Esses relatórios são potentes referências para decisões sobre a vida estudantil das crianças e dos jovens, no replanejamento e nas intervenções pontuais que podem impulsionar suas aprendizagens.

O **relatório das turmas do colaborativo** precisa apresentar os objetivos do projeto/ou das etapas do projeto desenvolvidas no bimestre, as características da turma; quais as maiores dificuldades apresentadas pelos estudantes e quais os avanços das aprendizagens foram apresentados durante o bimestre.

Ao serem digitados nas telas do SGP, esses relatórios (com as frequências dos estudantes) ficam disponíveis para a consulta dos professores regentes e CPs, para compor o Conselho de Classe. É importante que esses relatórios sejam elaborados durante o bimestre, antes da realização do Conselho, para serem acessados por toda equipe da escola, apresentados para as famílias/responsáveis e devem agregar informações no histórico dos estudantes.

Sobre os **portfólios**, é essencial que o professor compile as principais produções dos estudantes, durante o bimestre, enquanto está sendo atendido no Projeto. Esse compilado não se limita a uma simples coleção de atividades, mas representa uma cuidadosa seleção do que foi mais relevante e significativo para diagnosticar e acompanhar o progresso de cada estudante no aprendizado.

Portanto, surgem questões essenciais:

O que os estudantes já sabem? O que precisam aprender? Como eles aprendem?
E qual é a melhor forma de ensinar e de apoiá-los nesse processo?

Nesse contexto, o portfólio funciona como uma ferramenta dinâmica e em constante evolução, integrada ao trabalho pedagógico. Sua análise promove uma reflexão que guia as decisões dos professores, coordenadores pedagógicos e da comunidade escolar. Além disso, auxilia no acompanhamento do progresso dos estudantes, oferecendo uma visão abrangente da turma como um todo e detalhada do desenvolvimento individual de cada estudante.

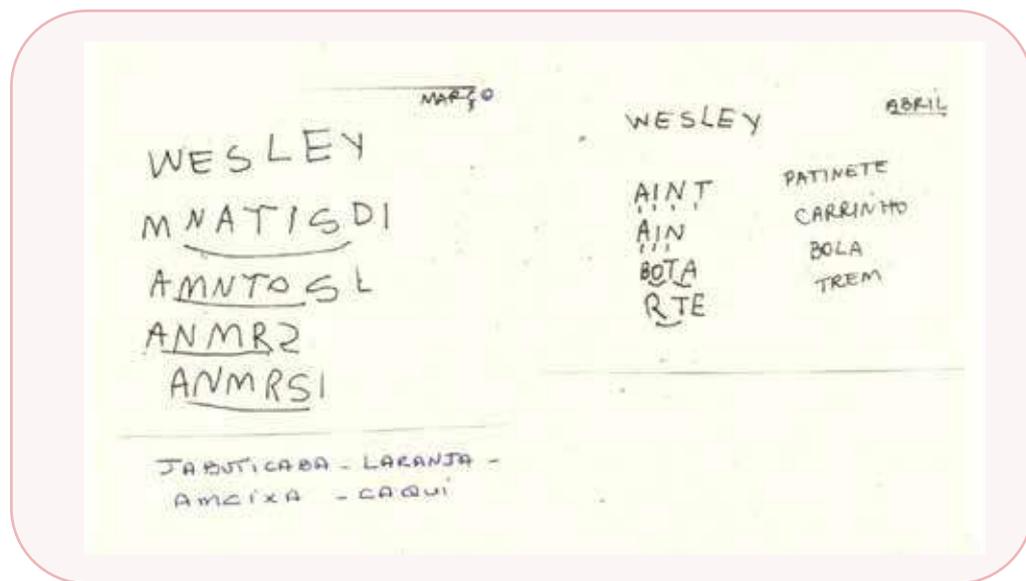
Como organizar o portfólio de sondagens?

- **Organização:** escolher uma pasta, um caderno ou outro, para reunir as sondagens/atividades realizadas ao longo do tempo em que o estudante está sendo atendido pelo PAP. Algumas escolas optam por comprar pasta para as turmas, outras fazem impressos para a colagem das amostras, versões digitais, outras deixam a critério de cada professor. O professor de PAP pode elaborar um portfólio para as turmas que atende no colaborativo, como também para cada estudante ou turma atendida no contraturno. É preciso ter claro que o portfólio é da turma/do estudante, sob os cuidados do professor, para que os registros organizados sejam utilizados para tomadas de decisões pela equipe gestora e docentes quanto ao acompanhamento dos avanços ou para retirada dos estudantes do projeto.
- **O que deve conter:** identificação da turma/estudante; diferentes tipos de atividades: sondagens de escrita e produção de texto do estudante, de leitura e interpretação de textos, depois, as de números e, então, as resoluções de problemas (dos diferentes eixos que compõem a Matemática) e ou outras atividades que explicitem o percurso da aprendizagem de cada estudante. O registro do percurso de aprendizagem dos estudantes poderá ser feito

por meio de fotos, vídeos e observações sobre os avanços e dificuldades apresentadas durante as aulas.

- **Perfil da turma:** pode-se escrever um texto que traga elementos importantes sobre a trajetória dos estudantes, evidenciando suas potencialidades e desafios a serem superados; esses registros poderão servir de base para a escrita dos relatórios do SGP.
- **Instrumentos de sondagem:** o portfólio contendo os instrumentos de sondagem são mais do que as atividades reunidas de cada estudante. Correspondem, também, ao registro do processo de reflexão que cada criança realiza durante a atividade proposta. Assim, precisa conter o registro dos procedimentos epilinguísticos realizados pela criança, como apagar letras, revisar sua escrita, incluir letras, bem como suas estratégias pessoais de resolução, registrados pelo professor logo após a finalização da atividade. A ação docente de registrar tais procedimentos das crianças é o que ajuda na compreensão de como elas estão pensando, subsidiando o planejamento de propostas que sejam desafiadoras e possíveis, ao mesmo tempo.
- **Reflexões e apontamentos:** o portfólio pode apresentar os registros contínuos da análise pelo professor sobre os avanços da turma e de cada estudante, potencialidades, dificuldades a serem superadas e o que será necessário investir com mais urgência. Vale lembrar que esses registros contínuos podem apoiar a escrita dos relatórios do SGP.
- **Instrumento de comunicação:** esse documento, como registro da progressão das aprendizagens, é utilizado nos Conselhos de Classe, momentos de planejamentos e reuniões pedagógicas, favorecendo reflexões sobre as aprendizagens. Além disso, precisa ser acessível aos responsáveis, para conhecimento dos processos de aprendizagem das crianças. Ao final do ano, é importante que a Coordenação Pedagógica archive o portfólio para uso no ano seguinte pelos professores da escola, como um dos aspectos a serem observados no planejamento do próximo ano letivo, auxiliando a tomada de decisões e encaminhamentos. Ou seja, é importante que o portfólio acompanhe toda a trajetória dos estudantes.

A fim de exemplificar uma maneira de registrar o acompanhamento das aprendizagens em torno do sistema de escrita, veremos parte de um material que compõe um portfólio, produzido pela professora, no 1º bimestre:



Estudante Wesley – Escrita

Março: estudante já compreendeu que precisa de letras para escrever, mas ainda tem um repertório pequeno, destacando o uso das letras A M N S; faz a leitura global. Ficar atenta porque embora pareça que não há uso pertinente de algumas letras, pode observar que o A de laranja pode se referir ao LA, o mesmo em caqui e ameixa.

Abril: estudante avançou muito, além de utilizar letras pertinentes, associa uma letra a cada sílaba, em bola, quase que escreve alfabeticamente; faz um uso equilibrado entre vogais e consoantes e na monossílabo trem usa letras pertinentes, omite a nasal (m), e coloca em ordem diferente o R, o que geralmente acontece em sílabas CCV.

Sobre sondagens de Matemática, seguem dois exemplos:

1ª sondagem- PAP

Data: 12 / 3

Nome: WESLEY

Turma regular: 3º ANO A

Complete com o que se pede:

1- 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24 ^{25, 28}

2- O maior número formado por 3 algarismos

3- 20, 18, 16, 14, 12, 10, 8, 6, 4, 2

4- Data de nascimento:

5- Quantos estudantes estão na sala de aula, neste momento:

6- Ana tem doze anos. Sua prima Luísa tem o dobro de sua idade. Quantos anos Luísa tem? Faça seus registros para encontrar e resposta.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

Sondagem- PAP

Data: 12/4

Nome: WESLEY

Turma regular: 3º ANO A

Complete com o que se pede:

1- 13, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34

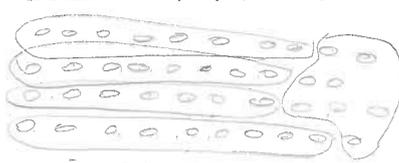
2- O maior número formado por 4 algarismos.

3- 120, 118, 116, 114, 112, 110, 108, 106, 104, 102

4- Data de nascimento:

5- Quantos estudantes estão na sala de aula, neste momento:

6- Uma professora de PAP tem 40 balas para repartir igualmente entre seus 8 alunos. Quantas balas cada um vai receber? Faça seus registros para encontrar e resposta.



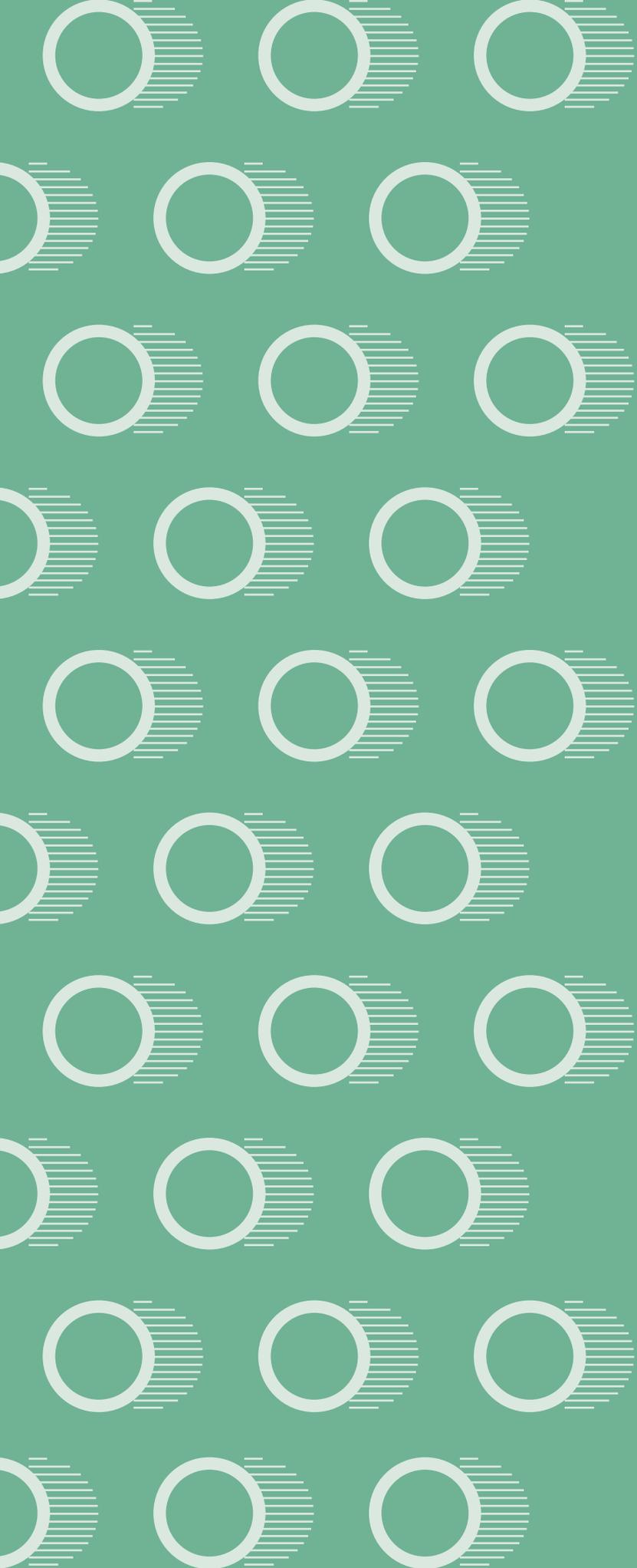
5 BLX

Estudante Wesley – Matemática

Março: estudante já compreendeu a lógica do sistema de numeração decimal, compreendendo que os números se apresentam em uma ordem que pode ser crescente ou decrescente, embora ainda não consiga realizá-la de forma correta. É preciso aprender ainda a comparar valores escritos com 3 algarismos, pois escreve 900 para registrar o maior número possível. Sobre a resolução de problemas, resolve utilizando estratégias pessoais apoiada em desenhos.

Abril: estudante já avançou, conseguindo colocar os números na ordem crescente e decrescente pedida. Realizou a sondagem com autonomia, não requisitando a presença da professora. Apenas o fez, para a leitura da situação problema, que resolveu utilizando estratégias pessoais apoiada em desenhos.

Ao elaborar um portfólio, o professor de PAP pode ainda, acrescentar textos lidos, escritas de textos com autonomia ou com auxílio de um escriba, entre outras atividades que revelem os avanços na aprendizagem dos estudantes. Vale lembrar que as ações de planejar e acompanhar as aprendizagens dos estudantes precisam estar em consonância com as concepções de aprendizagem do Currículo da Cidade.



Referências

CASTEDO, Mirta Luisa; MOLINARI, Cláudia. Ler e escrever por projetos. **Revista Projeto**, Porto Alegre, ano III, n. 4, jan./jun. 2000.

COLELLO, Sílvia. M. G. **Escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

DOLZ, Joaquim et al. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

HASHIMOTO, Cecília. I. Dificuldades de aprendizagem: concepções que permeiam a prática de professores e orientadores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Maria Nigro de. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. p.101-108.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 25, de 11 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a organização do Projeto de Apoio Pedagógico Complementar. São Paulo: SME, 2018.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 14 de 5 de junho de 2019**. Altera a Instrução Normativa nº 25, de 11/12/18, que dispõe sobre a organização do Projeto de Apoio Pedagógico Complementar – Recuperação, bem como sobre a indicação de docentes para exercerem as funções de Professor de Apoio Pedagógico – PAP e Professor Orientador de Área - POA e dá outras providências. São Paulo: SME, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 42, de 07 de dezembro de 2022**. Institui o Programa Aprender e Ensinar no Ensino Fundamental e dá outras providências. São Paulo, 2022.

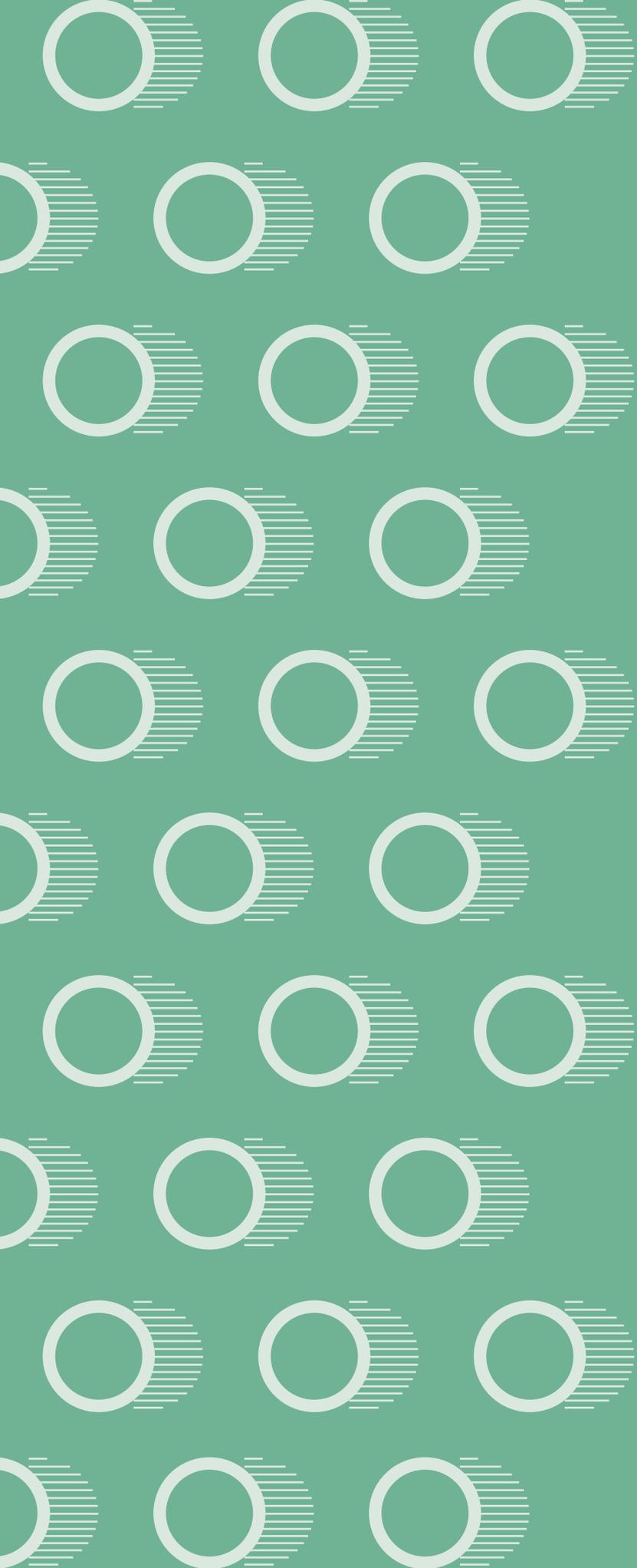
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 03, de 19 de janeiro de 2024**. Reorganiza o Programa Aprender e Ensinar no Ensino Fundamental e dá outras providências. São Paulo, 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade**: Língua Portuguesa. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019. v. 1 e v. 2.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade**: Matemática. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019. v. 1 e v. 2.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Fortalecimento das aprendizagens**: recuperação contínua de Língua Portuguesa: 9º ano. São Paulo: SME/COPED, 2023.

TERIGI, Flavia. **As cronologias de aprendizagem**: um conceito para pensar as trajetórias escolares. In: CONFERÊNCIA DA JORNADA DE ABERTURA DO CICLO LETIVO, 2010, Argentina: Ministério de Cultura e Educação, Governo de La Pampa. Disponível em: <https://cfvila.com.br/image/catalog/pdf/2018/Viagens/Tx.%20Cronologias%20de%20Aprendizagem..pdf>. Acesso em: 9 abr. 2025.



Anexo 1

Quem é o estudante em recuperação: os sentidos do fracasso escolar¹

Silvia M. Gasparian Colello²

De acordo com Bakhtin, cada pessoa tem um determinado horizonte social orientador de sua compreensão, que lhe permite uma leitura dos acontecimentos e do outro impregnada pelo lugar de onde fala. Deste lugar no qual se situa, é que dirige o olhar para a nova realidade. (FREITAS, 2003)

Instituído como política educacional do município de São Paulo, o Projeto de Apoio Pedagógico – Recuperação de Aprendizagens do Ensino Fundamental e Médio – orienta-se para o aprimoramento do ensino, para a garantia da aprendizagem e para a inclusão dos estudantes, visando a resultados de amplo espectro, como o aumento dos índices do IDEB, o desenvolvimento do projeto político pedagógico proposto pela rede (Currículo da Cidade) e a integração das áreas de conhecimento no âmbito escolar. Contudo, a intencionalidade positiva e as desejáveis metas prospectivas, que apontam para um futuro de melhoria da educação, pressupõem não apenas a compreensão de um passado (a cultura escolar ou o histórico da rede), como também a consciência sobre a realidade acerca de nossas escolas, professores, famílias e estudantes. Esses são, indiscutivelmente, os pontos de partida para quaisquer medidas de intervenção política-pedagógica.

¹ O termo “sentidos” foi usado propositalmente, incorporando a distinção da semiótica russa (especificamente nos postulados de Vigotsky e Bakhtin) em relação ao termo “significado”. Este, como se sabe, tem uma conotação objetiva (por exemplo, os significados das palavras compartilhados pelos falantes de uma mesma língua). Os sentidos, por sua vez, dizem respeito a uma vertente mais subjetiva, pois se constituem em função de uma consciência ou de um determinado contexto. Assim, da mesma forma que uma palavra (com um significado objetivo) pode ter muitos sentidos, o estado ou condição de um estudante pode se explicar por diferentes vias, dadas as possibilidades de entrecruzamento entre aspectos objetivos e subjetivos. A respeito dos conceitos de sentido e significado, recomendam-se as leituras de Brait (2005), Gonzalez-Rey (s/d) e Oliveira (1995).

² Professora Dra. e Livre-docente da Faculdade de Educação da USP, vinculada ao seu programa de pós-graduação; docente da UNIVESP nos cursos de Licenciatura, de Pedagogia, de Engenharia e consultora da Secretaria Municipal de São Paulo pela UNESCO.

Nesse contexto, o presente artigo se propõe a discutir quem são os estudantes encaminhados para o Projeto de Apoio Pedagógico – Recuperação de Aprendizagens, colocando em evidência argumentos reducionistas, paradoxos nem sempre bem compreendidos e, sobretudo, descortinando a complexidade do quadro de dificuldades.

Ao receber milhares de estudantes no Projeto de Apoio Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com 561 EMEFs situadas em diferentes regiões da cidade, somos imediatamente convidados a compreender o perfil dos sujeitos encaminhados à Recuperação das Aprendizagens³, o seu histórico de não-aprender, seu vínculo com a escola e a relação que eles estabelecem com a aprendizagem. Tão importante quanto promover iniciativas objetivas para o diagnóstico sobre a aquisição de conteúdos, os níveis de conhecimento em cada área de estudo e os níveis de defasagem dos estudantes em relação ao que é esperado para os ciclos escolares, importa compreender quem é esse estudante e os sentidos que ele atribui aos conteúdos e processos cognitivos na progressão da vida escolar.

Ainda que não se possa generalizar um diagnóstico, vale sondar a respeito de como os estudantes abstraem a complexidade da vida estudantil. Em outras palavras, na impossibilidade de retratar, de modo único e inflexível, o sentido da escola para crianças e jovens, importa captar perspectivas relacionais (estudante-escola, estudante-professor, estudante-aprendizagem, estudante-objetos de conhecimento) que justificam a persistência de dificuldades.

Seja pelo montante de turmas e de escolas envolvidas, seja pelo volume e diversidade dos sujeitos, o desafio está em delinear posturas pessoais, predisposições de determinados subgrupos e tendências coletivas que sustentam os casos-problema. Com base nelas, as iniciativas de recuperação poderiam extrapolar o âmbito específico do ensino (ensinar mais uma vez o que não foi aprendido), para destravar “chaves-basilares” que, tão frequentemente, travam o processo de ensino e aprendizagem. Em função da complexidade dessa busca, a apreensão dos sentidos do fracasso escolar tem o potencial de oferecer pistas para a revisão de diretrizes pedagógicas, práticas de ensino, modos de intervenção, das relações na escola e, como não poderia deixar de ser, de alternativas para a superação das dificuldades.

No esforço para captar os sentidos, é preciso distinguir “problemas” e “dificuldades” (SILVA, 1996). No primeiro caso, vale considerar certa parcela da população estudantil que, em função de efetivos problemas, merece atenção clínica especializada ou encaminhamento médico específico. Seja lá qual for o problema, quais sejam as relações entre professor e estudante, entre crianças e atividades de

3 Diferentemente dos estudantes da Recuperação Contínua que, em sala de aula, são submetidos a intervenções mais específicas de apoio para superar dificuldades, as crianças e jovens encaminhados para a Recuperação Paralela já trazem em si a marca do fracasso, isto é, de problemas que não puderam ser resolvidos no cotidiano da escola (razão pela qual são convocados em horário alternativo, com outro professor e com outra forma de trabalho), não raro marcadas pelo sentimento de inferioridade perante o grupo-classe com melhores condições de acompanhar o ritmo escolar.

ensino são essencialmente as mesmas (comparadas com quaisquer outras situações em sala de aula), cabendo ao docente acolher o sujeito, incentivá-lo, apoiar seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, e trabalhar com ele a partir de seus saberes e condições. É nesse sentido que se deve, também, entender o tom prospectivo do Projeto de Apoio Pedagógico – Recuperação de Aprendizagens: propostas de intervenção pedagógica entendidas não como restituição de saberes, preenchimento de lacunas ou correção de falhas, mas como uma nova oportunidade para ensinar mais e aprender de modos distintos. Nessa perspectiva, a conhecida fórmula “trabalhar no limite das possibilidades do estudante” cai por terra justamente porque a educação não pode e não deve pressupor limites.

De qualquer forma, a porcentagem dos estudantes que efetivamente precisam ser encaminhados para outros profissionais especializados, é inferior ao montante dos encaminhados às turmas do PAP.

Chegamos, assim, ao segundo termo – dificuldades – que deve ser compreendido como estados de defasagem, transitórios e reversíveis, que se explicam em função de um quadro complexo de percursos, resistências, posturas, predisposições, sentimentos, valores, vínculos interpessoais e relações com os objetos de conhecimento. Por isso, vale dizer que a grande maioria das dificuldades de aprendizagem é indissociável do histórico escolar e das dificuldades de “ensinagem”, razão pela qual deve ser enfrentada pela escola, em novas oportunidades de ensino e de negociação entre professores e estudantes.

Na prática escolar, a consideração de (ou confusão entre) problemas e dificuldades é particularmente delicada porque, não raro, remete a um paradoxo, cujos polos são, do ponto de vista do curso educativo, “paralisantes”. Por um lado, os estudantes têm direito a um diagnóstico de especialistas, indispensável para eventual encaminhamento clínico (SÃO PAULO, 2016), para esclarecimento às famílias e para orientação dos professores; indispensáveis também para que os estudantes não fiquem reféns de pareceres nebulosos, de diagnósticos intuitivos ou de mecanismos de exclusão, que, como dissemos, podem paralisar caminhos eficientes de intervenção. Por outro lado, é preciso lembrar que muitos diagnósticos acabam, na prática, funcionando como “rótulos” que pesam sobre os sujeitos como justificação de limites ou como marcas precoces, predeterminadas e inexoráveis de fracasso.

Na tentativa de escapar dos riscos de diagnósticos paralisantes, vale resguardar-se de interpretações superficiais e fragmentadas que, muito frequentemente, estão presentes nos discursos do senso comum, confundindo sentidos assumidos pelos estudantes (sentidos referenciais de alguém ou de um dado grupo) com as supostas causas dos problemas, em geral, mecanismos de culpabilização. Mecanismos que, supostamente, deveriam explicar os motivos da não-aprendizagem e que, como sabemos, pouco avançam no enfrentamento deles. A atribuição de culpa funciona como a imposição de um argumento que reforça o estigma e a baixa autoestima; de modo contrário, a apreensão dos sentidos impregnados às dificuldades é o ponto de partida para o diálogo na busca de reversão das dificuldades. A esse respeito,

destacam-se os seguintes argumentos reducionistas (por vezes, equivocados e até preconceituosos):

- Psicológico: atribuição dos problemas ao estudante por supostas síndromes, carências e desequilíbrios, ou às suas famílias eventualmente desestruturadas e despreparadas para educar crianças.
- Afetivos: dificuldades de relacionamento, confusões de sentimentos ou casos de baixa autoestima.
- Intelectuais, físicos ou psicomotores: comprometimento das capacidades mentais ou funcionais a ponto de prejudicar a aquisição do conhecimento.
- Cognitivos: insuficiência de conhecimentos básicos ou lacunas no processo de aprendizagem.
- Linguísticos: uso de dialetos regionais ou sociais (preconceituosamente considerados incorretos e “pobres”) – a suposta “carência linguística” – e dificuldades para compreender a língua usada na escola ou para interagir com a fala do professor.
- Sociais: convivência em ambientes de baixo letramento ou de suposta “carência cultural”, justificando uma condição incompatível com a demanda escolar.
- Comportamentais: condutas inadequadas na escola, tais como apatia, indisciplina, violência, hiperatividade e problemas de atenção a ponto de prejudicar a aprendizagem.
- Pedagógicos: inadequação das práticas de ensino, despreparo dos educadores, baixa qualidade do trabalho escolar, dissonância dos projetos pedagógicos ou dos materiais didáticos.
- Político-administrativos: desaparecimento das escolas, desvalorização dos professores, insuficiência de materiais, sucateamento de equipamentos, falta de apoio especializado e precariedade das condições de trabalho escolar.
- Sociológicos: condição da sociedade corrompida pela crise de valores, pela desvalorização do saber, por problemas econômicos ou pelas injustiças sociais.

Embora esses aspectos possam merecer a nossa atenção, a ingenuidade de se atribuir às dificuldades de aprendizagem a determinadas causas, em uma relação biunívoca de causa e efeito, sustentam concepções simplificadoras, superficiais, preconceituosas e paralisantes. Simplificadoras porque resistem em compreender a complexidade do cenário educacional. Superficiais porque apontar motivos não necessariamente permite apreender os sentidos que sustentam a situação. Preconceituosas porque partem do princípio de que é o estudante que tem que se ajustar à escola (e não o inverso); e paralisantes porque, conforme dissemos,

muitas explicações parecem esgotar-se em si mesmas, isto é, ao situar as causas dos problemas, a tendência é incorporar determinismos (fortes o suficiente para justificar a impossibilidade de reversão do quadro), deixando de considerar as medidas de enfrentamento dos problemas de aprendizagem.

Se é verdade que a educação é uma responsabilidade partilhada entre o poder público, a comunidade, as escolas, os professores e as famílias, é igualmente verdadeiro que a superação de dificuldades de aprendizagem é papel comum de todas essas esferas, cabendo também aos educadores sensibilizar os envolvidos, promover a compreensão e a cumplicidade de familiares, diagnosticar as dificuldades para além da mera constatação de erros e articular as inúmeras instâncias de intervenção. De fato, não se pode esperar que famílias ou especialistas (neuropediatras, psicólogos, psicopedagogos e afins) assumam a liderança desse processo. O papel da escola não é restituir aos estudantes em suas faltas, carências e debilidades, mas dar sequência aos processos de aprendizagem a partir do que o estudante já sabe e recriar outras oportunidades de construção cognitiva. Dessa forma, a dificuldade escolar não é um dado em si; é o reflexo de um processo involuntariamente construído que precisa ser ressignificado à luz de novas estratégias de intervenção educativa. Por isso, se pudermos substituir os mecanismos de culpabilização pela compreensão mais profunda e subjetiva das situações (sejam elas tendências comuns ou o caso a caso de determinados grupos ou estudantes), estaremos nos aproximando de sentidos que sustentam a persistência das dificuldades.

A esse respeito, cumpre denunciar procedimentos diagnósticos que, com a intenção de obter explicações objetivas (mais uma vez, a consideração das causas) e avaliar os estudantes pelo que “lhes falta”, falham no que deveria ser o mais básico em qualquer proposta de Recuperação: a escuta do estudante que, supostamente, está em defasagem. Assim, poderíamos dizer que, muitas vezes, as propostas de ensino são solapadas pelo desequilíbrio entre o como o sujeito é avaliado pelo professor e o como ele se vê na relação com o contexto de aprendizagem. Sem desconsiderar o mérito da avaliação docente, é preciso assumir que buscar o ponto de vista da criança “é a única maneira que se tem para desvendar algumas questões. Não há outra forma ou método: ou se recorre às crianças ou se fica sempre trabalhando com a visão do adulto” (DEMARTINI, 2001, p. 2).

Nessa direção, pesquisas realizadas com estudantes de redes municipais (CARRAHER, 1989; COELHO, 2009; COLELLO, 2001, 2009, 2011, 2012, 2014, 2017, 2018; SIQUEIRA, 2018; SMOLKA, GOES, 1995; TEIXEIRA, 2011; ZACCUR, 1999), com maior ou menor margem de erro, permitem situar o Sujeito em Recuperação e os descaminhos interdependentes que sustentam o não-aprender: o vínculo com a escola, o apoio familiar, a relação com o processo de aprendizagem ou com os objetos de conhecimento, a valoração dos campos específicos de aprendizagem, tais como a Língua Portuguesa e a Matemática. A tentativa que se segue para situar cada um desses aspectos justifica-se pelo interesse em buscar implicações para a prática

educacional e, particularmente, para o planejamento dos projetos de Recuperação de Aprendizagens.

É muito comum que os Sujeitos em Recuperação, em função de múltiplos fatores, tenham um frágil “**vínculo**”⁴ **com a escola**, o que, na prática, pode se desdobrar em sentidos específicos: funcional (não compreender a função ou o funcionamento da escola); pessoal (incapacidade para vislumbrar o papel da escola no seu projeto de vida); social (não perceber a escola como um ambiente amistoso ou cooperativo); relacional (dificuldade de relacionamento com os professores ou com os colegas). Ao se colocarem em situações de isolamento ou de serem colocados em contextos de discriminação no ambiente escolar, os sujeitos podem sentir a falta de apoio, de motivação e de disposição para frequentar a escola. Vem daí, algumas ocorrências de pouco comprometimento com as tarefas, a presença em sala de aula como mera obrigação e, muitas vezes, até o desrespeito pelo espaço escolar. Nesses casos, a vida estudantil configura-se como um âmbito paralelo, desinteressante e desvalorizado, na relação com a própria vida: um viver mal sintonizado com o aprender e com a curiosidade inerente ao ser humano.

No que diz respeito ao **apoio familiar**, os sentidos da vida escolar subdividem-se em dois polos extremos. Em primeiro lugar, é possível situar estudantes que não têm o suficiente apoio da família, o que, não necessariamente, significa uma situação de descaso ou de abandono. Muitas vezes, isso ocorre em função das condições de vida, do ambiente letrado, de trabalho e de sobrevivência.

Se por um lado, muitos pais se sentem intimidados perante o status da escola, por outro lado, muitas escolas lamentam a suposta indiferença dos pais no acompanhamento dos filhos ou até criticam essa situação assumindo o pressuposto de que o apoio familiar é um pré-requisito para a aprendizagem sem tomar medidas concretas de aproximação de diálogo e de estabelecimento de parceria.

Em segundo lugar, nos casos em que as famílias pouco escolarizadas defendem a escola como prioridade para seus filhos, o desejado apoio familiar pode se configurar como uma pressão desconfortável para os estudantes que passam a buscar mecanismos escapatórios para aliviar suas tensões (faltar na escola, brincar em sala de aula, rejeitar as tarefas propostas ou até dormir durante as atividades).

As duas vertentes mencionadas configuram um grande desafio para as escolas: equilibrar as tensões e ponderar as exigências.

Estreitamente vinculados aos problemas mencionados, muitos sujeitos em recuperação têm uma **relação negativa com o próprio processo de aprendizagem**. Isso porque, para muitos estudantes que contrariamente às tendências de democratização da escola, foram tratados de forma diretiva, autoritária e passiva pelas instituições,

4 “Vínculo” (do latim, *vinculum*), significando uma ligação afetiva que une as duas partes envolvidas, aproximando-as. No caso da relação do estudante com a escola, sentir-se incluído, acolhido pela escola, ou como parte integrante da instituição.

ficam com o medo do errar e isso inibe o protagonismo do sujeito, isto é, a motivação para se lançar ao desconhecido, para empreender buscas pessoais ou pesquisas, para explicitar suas dúvidas (tantas vezes consideradas como sinal de ignorância), para se aventurar na construção de suas próprias hipóteses de explicação dos fenômenos.

Ainda que muitos professores estejam, hoje, adotando posturas inovadoras, lutam diariamente com os desafios da transposição didática, ampliadas pelas diferentes expectativas de todos os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem e pelas exigências de desempenho.

Além disso, a precária consciência dos estudantes sobre seus próprios processos de aprendizagem obscurece a percepção das conquistas realizadas, somatiza as experiências de fracasso e alimenta a baixa autoestima. O estudante se comporta como se estivesse constantemente aquém de seus colegas ou sempre devendo a uma escola insaciável nas demandas e inalcançável nas metas.

Da mesma forma, a quase totalidade dos sujeitos em recuperação tem uma **relação negativa com os objetos de conhecimento escolar**. Como reação à artificialidade das práticas de ensino, às intervenções diretivas (por vezes autoritárias) ou aos métodos que segregam o momento de aprender do momento de fazer uso da aprendizagem, eles pouco compreendem a relação dos saberes a serem assimilados com seus interesses, necessidades e práticas do seu meio social. Assim, o conteúdo escolar, não raro, passa a ser visto como um arsenal de conhecimentos desejáveis apenas em curto prazo e por motivos externos ao saber em si – aprender para passar de ano, para receber nota, para agradar os adultos –, ao mesmo tempo em que permanecem como aquisições pouco significativas, que tendem a se desmorrar ao longo da progressão escolar (saberes e conhecimentos que efetivamente não se fixam nas representações e referenciais do sujeito).

No que diz respeito à **relação com a Língua Portuguesa**, o sujeito em recuperação é, frequentemente, aquele que não pôde trazer para a escola a espontaneidade de suas manifestações orais (lembrando que a ação escolar por vezes colabora para o processo de silenciamento), tampouco incorporar, em suas práticas diárias, a magia da língua escrita (a leitura por prazer, o gozo pela produção textual); é aquele que não percebe suas funções e não toma a língua como mecanismo de constituição da sua identidade. Por esses motivos, não compreende a razão do ensino da língua. A esse respeito, parece surpreendente que muitos falantes nativos de Português assumem que “não sabem Português”, que muitos estudantes não se enxerguem em sua própria língua.

Levando esse argumento ao extremo, o sujeito em recuperação pode ser aquele que, consciente ou inconscientemente, repele à aprendizagem por acreditar que o mundo letrado é incompatível com o seu próprio mundo, um fenômeno conhecido como **“analfabetismo de resistência”** (KLEIMAN, 2000; COLELLO, 2004). Aos seus olhos, tornar-se um efetivo leitor e escritor seria uma forma negar suas raízes, negar a lógica de sua comunidade pouco letrada; negar, talvez, seu

espaço em uma família semialfabetizada. Tendo em vista que a aprendizagem da língua escrita, mais do que um conteúdo a ser assimilado, representa um convite (ou intimação?) para certo modo de vida, muitos estudantes temem perder, pelo processo de alfabetização, sua identidade social.

Na grande maioria dos casos, o sujeito em recuperação é aquele que também não vislumbra a **Matemática** no seu contexto de vida, enxergando os exercícios escolares como puro ativismo numérico, por vezes incompreensível, por vezes até aterrorizante. Ao que parece, a matemática é a grande vilã na configuração do fracasso escolar. Quando um estudante diz “eu não entendo matemática” ou “matemática não é para mim”, fica preconizado o caminho do fracasso (um caminho que parece perfeitamente legitimado pela suposta dificuldade desse campo de conhecimento). São tão frequentes as dificuldades em Matemática que podem parecer naturalizadas.

Na intrincada construção do fracasso escolar, as tendências apontadas não como relação de causas ou culpabilização de pessoas e instituições, merecem ser tomados como componentes de distintas realidades, como reflexos de condições de vida, de históricos pessoais e de aspectos da cultura escolar ou social. Nos significados mais profundos abstraídos pelos estudantes (e, muitas vezes, endossados pelos professores), temos a oportunidade de compreender como dificuldades se transformam em problemas. A compreensão desses descaminhos reflete a realidade do fracasso escolar, mas, ao mesmo tempo, aponta para as perspectivas de encaminhamento e superação. Ainda que, no caso a caso (as singularidades tecidas no conjunto das tendências comuns), esses sentidos não sejam exaustivos, eles têm implicações decisivas para o estabelecimento de diretrizes e práticas no planejamento de Recuperação de Aprendizagens. Começemos, então, pela compreensão deles, pela negociação de aspectos basilares que travam o processo de aprendizagem, pela busca de cumplicidade das famílias, pelo acolhimento mais sensível dos estudantes que hoje chegam à recuperação, pelo planejamento de caminhos alternativos para a aprendizagem, pela proposição de práticas mais significativas, pela troca de saberes entre estudantes e professores. Começemos, então, pelo diálogo em todas as instâncias, pelo diálogo e pelo diálogo. Parafraseando Freitas (2003), é desse lugar que se situa o olhar para uma nova realidade.

Referências

- BRAIT, B. (org.) **Bakhtin** – Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.
- CARRAHER, T. et. al. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1989.
- COELHO, L. M. (org.) **Língua materna nas séries iniciais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.
- COLELLO, S. M. G. **A escola e a produção textual: práticas interativas e tecnológicas**. São Paulo: Summus, 2017.
- COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Summus, 2012.

COLELLO, S. M. G. “**Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita**” *Videtur*, n. 29, Porto: Mandruvá, 2004. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>. Acesso em: 10, mar. 2019.

COLELLO, S. M. G. “**Aprendizagem da língua escrita e a constituição do sujeito interlocutivo**”. *International Studies on Law and Education*, n. 18, São Paulo: Mandruvá, set-dez/2014. Disponível em: www.hottopos.com/isle18/index.htm . Acesso em: 1/3/2019.

COLELLO, S. M. G. “Educação e intervenção escolar”. **Revista Internacional d’Humanitats** , 4. Barcelona/São Paulo: Mandruvá, 2001. Disponível em <http://www.hottopos.com/rih4/silvia.htm> . Acesso em 5, mar. 2019.

COLELLO, S. M. G. “Histórias do não escrever: das cenas aos bastidores”. **International Studies on Law and Education**, n. 7, São Paulo: Mandruvá, 2011. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle7/37-48Silvia.pdf> . Acesso em: 12, mar. 2019.

COLELLO, S. M. G. “Por que as crianças, do seu ponto de vista, aprendem a ler e escrever?” **Convenit Internacional**, 27 São Paulo/Porto: CEMOrOC/Universidade do Porto, 2018.

DEMARTINI, Z. B. “Infância, pesquisa e relatos orais” In: FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. B.; PRADO, P. D. **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

FREITAS, M. T. “A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

GONZALEZ-REY. “**Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividade**”. s/d. Disponível em: http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/teoria_da_subjetividade/As_categoridas_de_sentido_pessoal.pdf . Acesso em: 12 mar 2019.

KLEIMAN, A. “Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadmica”. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo: FEUSP, v. 27, n. 2, jul./dez., 2000.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky – **Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

SÃO PAULO (SP). Instrução normativa n. 25. São Paulo: 11/12/2018. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/7021-instrucao-normativa-sme-n-25-de-11-12-2018-dispoe-sobre-a-organizacao-do-projeto-de-apoio-pedagogico-complementar-recuperao-bem-como-sobre-a-indicacao-de-docentes-para-exercerem-as-funcoes-de-professor-de-apoio-pedagogico-pap-e-professor-orientador-de-area-poa>. Acesso em 9/4/2019.

SÃO PAULO (SP). “**Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral**”. – São Paulo: SME / COPED, 2016. – (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autorial).

SIQUEIRA, R. F. **Práticas pedagógicas: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização?** Dissertação de Mestrado apresentada  Faculdade de Educação Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

SMOLKA, A. L. B; GOES, M. C. R. (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas/SP: Papirus, 1995.

TEIXEIRA, T. C. F. “A perspectiva infantil sobre a escrita na escola” In: COLELLO, S. M. G. (org.). **Textos em contextos – Reflexões sobre o ensino da língua escrita**. São Paulo: Summus, 2011.

ZACCUR, E. (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A/Sepe, 1999.

Anexo II

O planejamento do trabalho pedagógico - excerto⁵

Rosaura Soligo e Rosana Dutoit

O fato é que o planejamento ainda não tem ocupado o lugar que merece na prática de muitos professores e, infelizmente, não são raras as reações negativas diante da necessidade de planejar, talvez pelo fato de, em geral, estar associada a uma exigência burocrática ou parecer sem sentido quando se adota um material didático do qual é feito um controle rigoroso página a página. Mas, na verdade, a razão de ser do planejamento é orientar o ensino (e, conseqüentemente, favorecer a aprendizagem), portanto, a sua principal finalidade é didática.

O ato de planejar é fundamental porque permite:

- ter maior clareza de quais são as metas do trabalho pedagógico, ou seja, o que se pretende que os alunos saibam ao final de um período, que pode ser uma semana, um dia, um mês, um ano;
- pensar com antecedência as ações que se julga necessárias para o alcance dos resultados desejados e sequenciá-las considerando os diferentes níveis de desafio que colocam aos alunos;
- avaliar o trabalho realizado, não apenas em relação aos resultados, mas também em relação às ações desenvolvidas ao longo do processo, o que pode contribuir para redirecioná-las (se o propósito for ajustar as propostas considerando as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos);
- verificar a coerência entre o que se pretende alcançar com os alunos e o que realmente acontece na sala de aula – isto é, entre o que se deseja obter em termos de resultado e o que efetivamente se faz para tanto.

Desse ponto de vista, a situação de planejamento do trabalho pedagógico é uma situação de formação dos professores, das mais importantes, porque exige a ampliação do conhecimento sobre a razão das propostas, a busca das condições mais adequadas

⁵ Texto publicado originalmente no subsídio *Para organizar o trabalho pedagógico no Ciclo Inicial (Cadernos de Orientação Curricular)*, produzido para a Secretaria de Estado da Educação do Acre em 2008.

para alcançar os objetivos que se tem, a antecipação das ações a serem desenvolvidas e a avaliação do trabalho realizado (só para citar alguns aspectos).

Um processo de planejamento que se pretende adequado precisa contemplar, de algum modo, quatro dimensões: a recorrência dos conteúdos, a diversidade e a provisoriedade das propostas e o coletivo como instância privilegiada de discussão e construção do próprio planejamento.

A recorrência dos conteúdos tem a ver com a conquista dos objetivos de aprendizagem propostos, pois sabemos que os objetivos não são alcançados todos em um só tempo e de forma igual para todos os alunos. Portanto, é preciso que os conteúdos curriculares – necessários para o desenvolvimento das capacidades tomadas como objetivos de aprendizagem – estejam distribuídos no tempo de modo a, sempre que necessário, serem retomados e abordados em outros níveis de complexidade, em diferentes momentos durante o mesmo ano e/ou em diferentes anos de escolaridade. Quando nos referimos a conteúdo curricular, estamos considerando tudo que é objeto de ensino e aprendizagem na escola, portanto, não apenas fatos e conceitos, mas também procedimentos, habilidades, valores, atitudes, normas de conduta, princípios.

A diversidade relaciona-se com a heterogeneidade dos alunos em uma mesma turma e entre as turmas. Muitas vezes, em uma mesma faixa etária, se verificam conhecimentos, experiências e atitudes bem diferentes em relação a um determinado conteúdo, o que exige do professor encaminhamentos diferenciados.

A provisoriedade refere-se à necessidade de reajustar o planejamento, de reformulá-lo à medida que, ao ser posto em prática, o professor consegue observar outros aspectos que antes não havia considerado.

E o coletivo, como instância de discussão e construção do planejamento, expressa a convicção de que os resultados alcançados coletivamente, em um grupo de fato colaborativo, são muito superiores aos que cada profissional obtém sozinho. Portanto, nesse sentido, o trabalho coletivo é fundamental porque é uma contribuição não só para os próprios professores, que têm a chance de potencializar os conhecimentos uns dos outros, mas também para os alunos, que, mesmo de modo indireto, são beneficiados duplamente. Primeiro, porque assim contarão com professores mais bem preparados, o que é sempre um ganho para todos. E depois, porque quando os professores têm uma experiência pessoal positiva de trabalho em colaboração, tendem a propor o mesmo para seus alunos e, a despeito das dificuldades iniciais, a insistir para que aprendam a trabalhar juntos de modo produtivo.

Em geral, a discussão sobre a importância do planejamento e a insistência para que se planeje o trabalho pedagógico ocorrem muito mais no início do ano, porém essa deve ser uma prática contínua, assim como a avaliação, pois a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos depende desses dois processos.

O desafio é avaliar para planejar e planejar para intervir: portanto, embora nem sempre se compreendam as coisas desta maneira, a avaliação é sempre o ponto

de partida para o planeamento contínuo de uma prática pedagógica que se pretende ajustada às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos. E não há prática pedagógica de qualidade quando não se considera o que podem os alunos e quando não se responde ao que eles precisam do ponto de vista da aprendizagem – são eles, afinal, os sujeitos a quem se destina a educação escolar. Isso significa que uma intervenção adequada (ou seja, uma ação ajustada a possibilidades e necessidades) só pode acontecer como resultado de um planeamento inteiramente apoiado na avaliação do que sabem ou não os alunos.

Esse processo pressupõe níveis diferenciados de planeamento, que aqui estão abordados em planeamento anual, quinzenal ou semanal (da rotina) e diário.

Planejamento anual

É aquele em que são decididos os objetivos e conteúdos da série ou ciclo em cada componente curricular, assim como as formas de avaliação e acompanhamento pedagógico dos alunos durante o ano. É um trabalho que requer a discussão coletiva dos professores de forma a garantir o trabalho articulado na escola.

Planejamento da rotina

Também chamado de ‘organização do tempo pedagógico’, esse tipo de planeamento, que pode ser quinzenal ou semanal, é destinado a detalhar ainda mais as propostas, considerando: a organização do espaço, a formação dos agrupamentos de alunos, a distribuição das atividades a serem realizadas durante o período, o material necessário para desenvolvê-las, a melhor forma de dar as orientações para realização das tarefas, etc.

A rotina pode ser parcialmente organizada em conjunto com os demais professores do mesmo ano, mas há uma parte que cabe ao professor que vai efetivamente trabalhar com sua turma.

Planejamento diário

Esse é o momento de detalhar o que ainda for necessário para a aula do dia. Ainda que seja de responsabilidade de cada professor, é fundamental que a escola garanta momentos de discussão dos alcances e limites do que é proposto e obtido em cada turma específica: a oportunidade de avaliar coletivamente o andamento do trabalho de cada um favorece a troca de informações e de experiências constituindo-se, assim, num importante espaço de formação e construção de conhecimento pedagógico por todos.

O planejamento, como se pode ver, precisa ser muito bem cuidado, mas deve ter um caráter flexível também. Tal como nos ensina Carlos Matus (1997)⁶, “planejar não deve se confundir com a definição normativa do deve ser, mas englobar o pode ser e a vontade de fazer”.

Então, por que tanta ênfase na necessidade de planejamento se no final das contas é preciso flexibilizá-lo?

Porque a ação pedagógica só é verdadeiramente pedagógica se for ‘ajustada’ aos alunos reais a que se destina: às suas possibilidades e necessidades de aprendizagem, às suas hipóteses sobre os conteúdos trabalhados, às suas estratégias pessoais para resolver os problemas colocados pelas atividades e daí por diante. É certo que o trabalho com os alunos deve sempre se orientar pelos objetivos de aprendizagem estabelecidos anteriormente, para que se possam selecionar os conteúdos e as formas mais pertinentes para abordá-los, mas é certo também que a clareza a respeito desses objetivos (ou seja, das capacidades que se pretende desenvolver) é o que torna possível reorientar o trabalho a partir do que se avalia que os alunos podem e precisam aprender.

Os professores sempre dizem – e é verdade – que o tempo que as crianças passam na escola é muito curto para tudo o que se deve ensinar. Por isso, é importantíssimo utilizá-lo da melhor maneira possível, para que elas se ocupem com situações significativas, que favoreçam de fato a aprendizagem, e não com atividades que nada acrescentam por serem fáceis demais ou estarem acima do que podem realizar.

O uso racional do tempo é um saber profissional da maior importância para os professores. Um saber que se constitui a partir de questionamentos básicos, mas necessários: Como são organizadas as horas que os alunos permanecem na escola? O que é possível aprender durante esse tempo (800 horas por ano, considerando um período de quatro horas por dia)? Como dar conta dos conteúdos previstos para o ano? Como organizar a prática pedagógica de forma a cumprir o planejamento e, ao mesmo tempo, atender às demandas dos alunos?

Assim, é importante que o tempo dedicado a cada componente curricular seja definido de forma muito criteriosa: é preciso garantir o trabalho com todas as áreas de conhecimento, considerar a natureza das propostas e distribuir o tempo de maneira justa. Às vezes, é necessário que as atividades sejam curtas para que os alunos não fiquem entediados e, às vezes, é necessário que se prolonguem porque demandam um tempo maior para a realização do que é solicitado. Essa dosagem tem a ver com o tipo de proposta, mas também com a capacidade de observação do professor: quando as crianças estão dispersas ou inquietas, geralmente é hora de parar...

Na verdade, a organização do tempo é necessária para a aprendizagem não só dos alunos, mas também dos professores, em especial no que se refere à gestão

⁶ MATUS, Carlos. *Adeus, senhor presidente – governantes governados*. São Paulo: Edições Fundap, 1997.

de sala de aula. Essa é uma aprendizagem constante, pois a cada nova turma, novos desafios são colocados – o que se aprende sobre gestão de sala de aula em um ano nem sempre é transferível igualmente para o outro, pois cada turma é uma turma.

Da mesma forma que não há como desenvolver um mesmo plano de ensino ano após ano, não é razoável organizar rotinas de trabalho que sejam idênticas para todas as turmas. Nesse sentido, podemos afirmar que as rotinas, ainda que tenham estruturas parecidas, são sempre diferentes: cada uma deve ter um ‘toque’ que evidencie as características do grupo específico para o qual foi elaborada e a história do trabalho realizado – uma história que é singular porque nunca se repete igualmente, por mais que se planeje o trabalho de modo semelhante.

O planejamento da rotina é algo a ser inventado periodicamente: uma invenção que depende da clareza do professor sobre os objetivos do ensino, sobre os critérios de seleção dos conteúdos, sobre as formas de trabalhar didaticamente com eles, sobre o conhecimento que têm (ou não) seus alunos. Uma rotina que é, ao mesmo tempo, um espaço de invenção pedagógica do professor e uma forma de organizar o tempo de aprender das crianças; ao contrário do que pode insinuar o sentido negativo (de ‘mesmice’) da palavra, na docência rotina significa movimento, criação, produção de conhecimento.

Ao planejar suas rotinas, o professor percorre um caminho de elaboração teórica, de produção de teoria, da sua teoria sobre o próprio trabalho. Assim, o planejamento é recriado continuamente a partir de sua análise, ou seja, de um processo de avaliação docente que indica até onde as propostas, as intervenções já realizadas estão atendendo aos objetivos e até mesmo se estes estão ou não adequados.

Dessa perspectiva, ainda que pautado no que já aconteceu, o ato de planejar implica um tipo de reflexão que é anterior à ação. É o momento em que, com base em sua experiência prévia, o professor antecipa as atividades que julga serem mais adequadas para o seu grupo de alunos, as formas de desenvolvê-las, os recursos mais apropriados, os agrupamentos que podem ser mais produtivos... Assim, ‘planejar é refletir antes de agir’, como afirma Carlos Matus (1997).

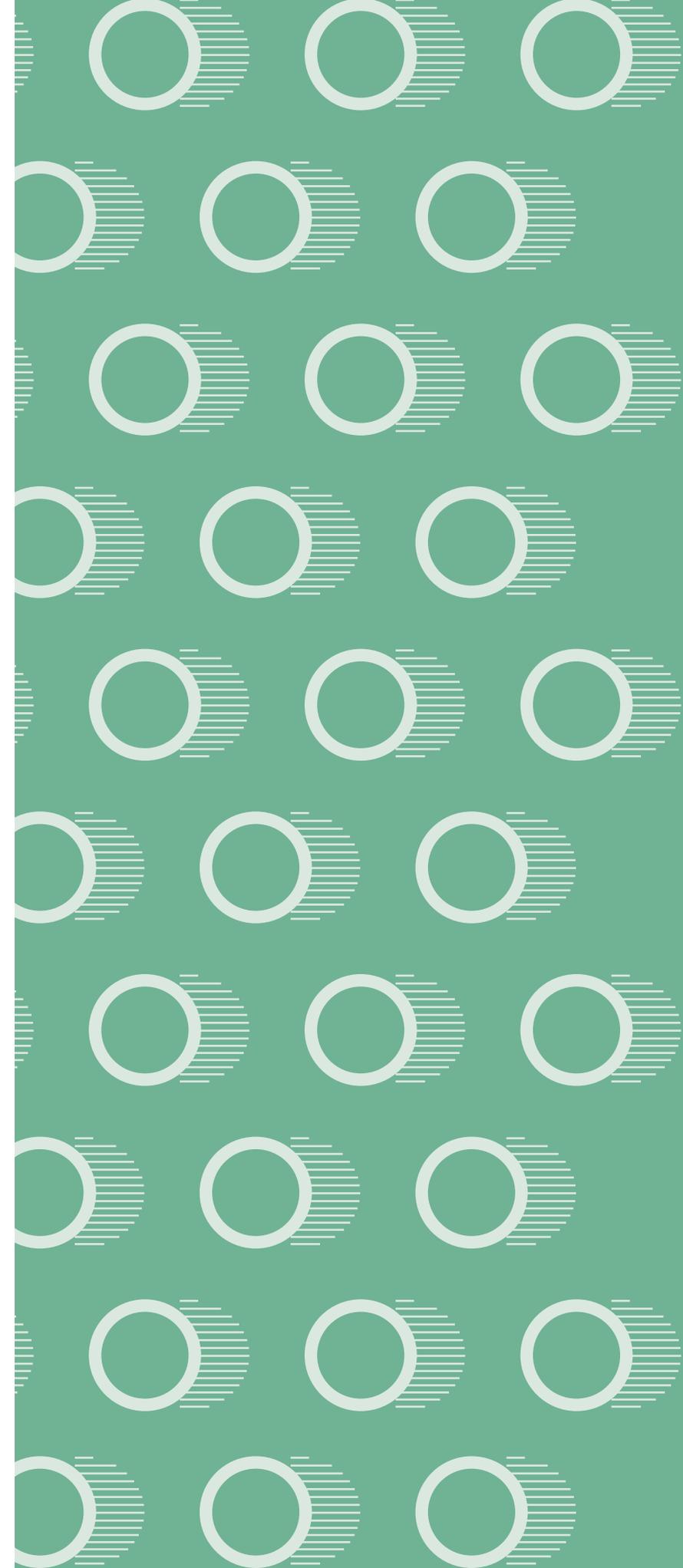
Outro aspecto importante a considerar é que compartilhar os propósitos do trabalho com os alunos contribui para ‘engajá-los’ nas atividades, o que favorece o bom andamento da aula e a otimização do tempo. Nesse sentido, a recomendação é:

- informar o que se pretende com as atividades, para que compreendam que as tarefas propostas respondem a algum tipo de objetivo/necessidade;
- prepará-los antes de introduzir qualquer mudança ou novidade na rotina, não só em relação às propostas de atividade, mas também à organização do espaço, à utilização dos materiais, às formas de agrupamento, ao tipo de intervenção etc. – tudo o que não é familiar causa estranhamento e tende a produzir uma agitação que, embora natural, pode prejudicar de algum modo o andamento do trabalho se os alunos não souberem as razões;

- apresentar as atividades de maneira a incentivá-los a dar o melhor de si mesmos e a acreditar que sua contribuição é relevante para todos;
- e criar um ambiente favorável à aprendizagem, bem como ao desenvolvimento de autoconceito positivo e da confiança em sua própria capacidade de enfrentar desafios (por exemplo, por meio de situações em que eles sejam incentivados a se colocar, a fazer perguntas, a comentar o que aprenderam etc.).

Ainda sobre as propostas de atividade, um último destaque: elas devem ser o mais simples possível para o aluno realizar e o menos trabalhosa possível para o professor preparar: propostas em que o professor precisa desenhar, fazer fichas, organizar materiais alternativos, etc. e que os alunos precisam recortar, colar e gastar um tempo enorme para cumprir a tarefa, se puderem ser substituídas por alternativas mais simples, sem que haja prejuízo ao desafio que se pretende colocar, devem ser simplificadas. Não é a complicação da proposta que garante a sua adequação.

Para que uma atividade seja considerada de fato uma situação de aprendizagem é preciso que seja ‘ajustada’ aos alunos para os quais ela se destina, é preciso que seja difícil e possível, que seja desafiadora. Como se vê, o que importa é a qualidade do desafio e não a quantidade de recursos e o tempo gasto com eles.





**CURRÍCULO
da CIDADE**



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO

