

RE COM POR PARA AVANÇAR

CAMINHOS PARA A RECOMPOSIÇÃO
DAS APRENDIZAGENS

FASCÍCULO 2



PREFEITURA DE
SÃO PAULO
SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

**RE
COM
POR
PARA AVANÇAR**

**CAMINHOS PARA A RECOMPOSIÇÃO
DAS APRENDIZAGENS**

FASCÍCULO 2

SÃO PAULO, 2025

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

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Lucimeire Cabral de Santana - Coordenadora

DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - DIFEM

Raphael Johnny dos Santos - Diretor

EQUIPE TÉCNICA

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
Giseli de Oliveira Cardoso
Marcelo Alexandre Torres do Espírito Santo
Michele Ortega Gomes
Nelsi Maria de Jesus
Paula Costa Vieira da Silva
Patrícia Lucena da Silva
Priscila Alexandre do Nascimento Pereira
Samira Novo Lopes
Sandra Salavandro Rodrigues
Shirlei Nadaluti Monteiro
Sueli Gomes Landim
Tiemi Okimura Kerr
Vanessa Filgueira dos Santos Freitas

PROJETO GRÁFICO

Centro de Multimeios - CM

Ana Rita da Costa - Diretora

Núcleo de Criação e Arte

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

Biblioteca Pedagógica

Roberta Cristina Torres da Silva - revisora

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

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

Recompor para avançar : caminhos para a recomposição
das aprendizagens - fascículo 2. - São Paulo : SME / COPED,
2025.

58 p. : il.

Bibliografia

1. Ensino Fundamental. 2. Aprendizagem. 3. Língua
Portuguesa. 4. Matemática.

I. Título.

CDD 372

Código da Memória Documental: 120/2025

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



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remixe, 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 catálogo do CDEP – Centro de Documentação da Educação Paulistana | educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/cdep

EDUCADORES, EDUCADORAS

Chegar a este segundo fascículo da **coleção Recompor para Avançar** é reconhecer que a caminhada já está em curso. Se, no início, nos dirigimos a vocês para reafirmar o compromisso coletivo de fazer da escola um espaço de encontro, cuidado e reconstrução, agora voltamos a escrever para fortalecer ainda mais essa parceria que vem se consolidando em cada Unidade Educacional – UE, em cada sala de aula, em cada turma, em cada estudante que avança.

O primeiro fascículo marcou um ponto de partida, um convite ao olhar sensível para os percursos de aprendizagem. Este segundo material dá continuidade a esse movimento, **com foco na finalização de todo o trabalho realizado ao longo do ano letivo**, trazendo novos subsídios e possibilidades de trabalho que dialogam com as práticas docentes e com os contextos singulares das escolas.

Sabemos que o caminho da recomposição exige persistência, escuta, planejamento, cooperação e sistematização como ação pedagógica. Exige também reconhecer que o processo educativo não se encerra em um material, mas se sustenta na intencionalidade pedagógica, na troca entre pares, no acompanhamento da equipe gestora e no compromisso de toda a comunidade escolar.

Por isso, este segundo fascículo ratifica a ideia de que recompor não é retornar ao que foi perdido, mas criar condições para seguir adiante. É olhar para os movimentos pedagógicos já iniciados e fortalecê-los, ampliando a cada página suas possibilidades.

A coleção Recompor para Avançar segue sendo apoio e sua aposta é contribuir com o docente para suas escolhas pedagógicas. Que, mais uma vez, este material contribua para a continuidade de um trabalho que é, ao mesmo tempo, desafiador e profundamente transformador. Seguimos juntos, reafirmando em cada passo e em cada ação que aprender é, antes de tudo, um direito de todos.

Fernando Padula
Secretário Municipal de Educação da Cidade de São Paulo

APRESENTAÇÃO

A coleção **Recompor para Avançar** nasceu com o compromisso de apoiar a Rede Municipal de Ensino – RME na construção de caminhos possíveis para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos. O fascículo I trouxe reflexões iniciais e propostas práticas para orientar o trabalho de gestores e professores¹ diante das necessidades de recomposição das aprendizagens.

O **fascículo II** amplia esse movimento, aprofundando discussões sobre aprendizagens essenciais: *com foco em geometria e análise linguística, bem como na escrita realizada pelo estudante, especialmente, no Ciclo de Alfabetização.*

Mais do que a apresentação de um conjunto de estratégias, este material constitui um convite à reflexão sobre as práticas pedagógicas, compreendidas como processos integrados, capazes de ampliar horizontes, desenvolver o pensamento crítico e fortalecer a autoria dos estudantes e, certamente, recompor as aprendizagens de todos e de cada um. Ressalta-se, ainda, a relevância do trabalho colaborativo, em que professores e estudantes constroem juntos significados e percursos de aprendizagem.

Para sua elaboração, a Rede Municipal de Ensino considerou as contribuições das consultas realizadas com todas as Diretorias Regionais de Educação – DREs e Unidades Educacionais – UEs, de modo a assegurar que o documento expresse as necessidades, especificidades e potencialidades presentes em todo o território. Por fim, ao tratar do planejamento pedagógico, este fascículo evidencia a potência das perguntas certas, aquelas que instigam, organizam e projetam e sistematizam o trabalho docente.

Desta maneira, este fascículo se soma ao primeiro cumprindo a premissa da Secretaria Municipal de Educação – SME de São Paulo de garantir a todos os estudantes o direito de aprender, avançar e se reconhecer como protagonistas de sua formação. Este documento segue a estrutura adotada no primeiro fascículo organizado em três partes:

A **primeira seção** apresenta orientações para o uso deste material nas unidades educacionais, destacando possíveis desdobramentos e a importância do planejamento para o trabalho do professor. Para tanto, durante a etapa de elaboração do primeiro fascículo, um questionário foi elaborado para ouvir os professores da RME, sinalizando quais os conteúdos eram esperados como possíveis pontos de atenção e formação. A partir da análise das respostas, somada às dificuldades dos estudantes apontadas nos resultados da prova Saberes e Aprendizagens do 2º Bimestre, emergiram algumas aprendizagens consideradas essenciais para o trabalho docente.

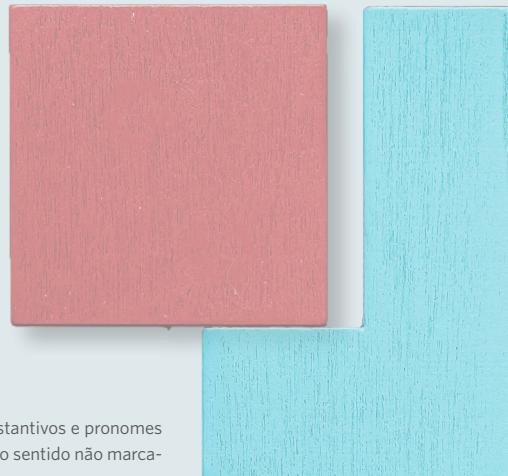
Na **segunda seção**, são discutidas diferentes possibilidades para que cada ciclo reflita e planeje a recomposição dessas aprendizagens consideradas essenciais. O objetivo é apoiar o avanço de todos os estudantes da RME respeitando os tempos de cada turma e valorizando os conhecimentos já construídos. Esse movimento, já realizado no primeiro fascículo, busca, mais uma vez, orientar o trabalho pedagógico de forma contextualizada, garantindo que as práticas propostas dialoguem com a realidade das escolas e contribuam para a construção de trajetórias escolares mais consistentes e significativas.

Por fim, a título de encerramento, a seção final reúne considerações voltadas à finalização do percurso de 2025, já em perspectiva com o início do ano letivo de 2026. Além disso, disserta sobre as possíveis contribuições da coordenação pedagógica diante do processo de recomposição das aprendizagens.

Fica, assim, o convite para a leitura deste segundo fascículo da coleção Recompor para Avançar. Que este material siga apoiando e fortalecendo o trabalho docente e que cada seção possa trazer ideias, provocar reflexões e contribuir com os planejamentos das ações pedagógicas, sempre em consonância com as diretrizes do currículo da Cidade, as necessidades de aprendizagem reais dos estudantes e o Projeto Político Pedagógico – PPP de cada unidade, mantendo a atenção num aspecto fundamental: assegurar — a todos os estudantes — o direito de aprender e avançar em suas trajetórias escolares.

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Coordenadoria Pedagógica – COPED



¹ O termo professor, assim como os demais termos (estudante, docente, coordenador pedagógico, gestor, leitor - substantivos e pronomes masculinos genéricos) foram utilizados neste documento com o propósito de simplificar a leitura e estão empregados no sentido não marcado, contemplando, assim, os gêneros (feminino e masculino), conforme as normas gramaticais.

SUMÁRIO

PRIMEIRA SEÇÃO

7

SEGUNDA SEÇÃO

11

**COLABORAÇÃO
COMO CAMINHO
PARA AVANÇAR**

52

REFERÊNCIAS

56

PRIMEIRA SEÇÃO

PLANEJAR PARA AVANÇAR: A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NA RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

7

(...) fazer planejamento é refletir sobre os desafios da realidade da escola e da sala de aula, perceber as necessidades, ressignificar o trabalho, buscar formas de enfrentamento e comprometer-se com a transformação da prática).

VASCONCELLOS, 2000, p. 133

A recomposição das aprendizagens exige intencionalidade, planejamento e um olhar atento para os dados concretos que revelam as reais necessidades dos estudantes. Neste segundo fascículo, avançamos na construção de um caminho coletivo de enfrentamento dos saberes essenciais ainda não consolidados, propondo ações pedagógicas que levem em conta os resultados da **Prova Saberes e Aprendizagens do 2º bimestre**, bem como as contribuições dos professores da RME, colhidas por meio de um questionário, com o objetivo de assegurar que o documento expresse as necessidades, especificidades e potencialidades presentes em todo o território.

A análise integrada dos dados evidenciou a necessidade de atenção especial a alguns aspectos fundamentais do processo de aprendizagem, aqui, foi preciso fazer uma escolha e chegou-se três pontos: a geometria, a análise linguística e a produção escrita dos estudantes, com destaque para o Ciclo de Alfabetização, etapa em que essas habilidades são estruturantes para o avanço escolar. Esses aspectos, aqui identificados e tratados como prioritários, constituem os focos principais deste material e orientam as propostas apresentadas. É preciso ressaltar que a intenção do fascículo, desde sua idealização, é oferecer subsídios, fortalecer a dimensão pedagógica, assegurando o direito de aprender de cada estudante.

É papel do professor, ao planejar, considerar com intencionalidade quais Objetivos de Aprendizagem (OADs) e Objetos do Conhecimento (OCs) precisam ser retomados, aprofundados ou ressignificados, pois trabalhar os OADs é uma forma de articular o que se espera que o estudante seja capaz de realizar ao final de um processo de aprendizado, ou seja, focam no desenvolvimento e na aquisição de habilidades e conhecimentos específicos. Esse planejamento parte da escuta ativa aos dados diagnósticos e da capacidade de transformar essas informações em estratégias pedagógicas eficazes.

É nesse contexto que este fascículo se coloca como um **instrumento de apoio prático**, ao apresentar propostas de trabalho baseadas em necessidades da própria rede, que podem ser adaptadas a diferentes componentes curriculares e anos escolares. Dessa forma, o material pode **inspirar o planejamento coletivo**, com o apoio do Coordenador Pedagógico (CP), tanto para o **ciclo** quanto para o planejamento individual do professor, de todas as áreas do conhecimento.

É importante evidenciar o fato de que a recomposição das aprendizagens deve estar integrada ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada unidade e se constituir como um processo contínuo, que envolva toda a equipe escolar. Assim, todos, professores e equipes gestoras precisam refletir sobre os tempos e espaços que estão sendo garantidos para a atuação docente focada na recomposição das aprendizagens como parte integrante do planejamento.

Para incorporar a discussão sobre planejamento foi selecionado o artigo: *Planejamento escolar como estrutura fundamental para a construção do conhecimento e a promoção da aprendizagem significativa*, de Elisiane da Costa Mora (et al), da Universidade de Caxias do Sul.

O texto apresenta dois pressupostos sobre a ação de planejar. O primeiro deles é que as ações humanas requerem um planejamento para que sejam bem executadas e possam alcançar êxito. No contexto escolar, isso não é diferente. O planejamento de ensino deve ser estruturado de maneira que os estudantes construam a aprendizagem significativa e consigam relacionar a aplicabilidade desta com o seu dia a dia.

Um segundo ponto a ser considerado é que é preciso que o professor reconheça o planejamento escolar como estrutura fundamental para a construção do conhecimento e a promoção da aprendizagem significativa na escola.

Na medida em que a proposta pedagógica é planejada, os objetivos tornam-se claros, os componentes curriculares podem ser integrados e a aprendizagem passa a ser valorizada e significativa.

Ainda segundo o texto, existem algumas premissas que o professor precisa considerar sobre o ato de planejar ações pedagógicas. Observe no quadro a seguir:

Aspecto	Descrição
Planejamento na vida e na escola	<ul style="list-style-type: none">Planejar é inerente à vida humana: toda ação requer pensar antes de agir; na escola, isso não é diferente
Funções do planejamento escolar	<ul style="list-style-type: none">Dá clareza aos objetivos de ensinoOrganiza conteúdos e metodologiasPermite integrar componentes curricularesFavorece a construção de uma aprendizagem significativa, conectada à realidade dos estudantes
Aprendizagem significativa	<ul style="list-style-type: none">Ocorre quando os conteúdos têm relevância, dialogam com os conhecimentos prévios dos estudantes e se aplicam à sua vida cotidiana
Papel do professor no planejamento	<ul style="list-style-type: none">Refletir sobre sua práticaSelecionar estratégias adequadasConsiderar o contexto social e cultural dos estudantesAtuar como mediador, favorecendo a participação ativa dos estudantes
Planejamento como processo coletivo	<ul style="list-style-type: none">Deve estar alinhado à proposta pedagógica da escola, valorizando a construção conjunta de metas e estratégias

Elaboração: SME/COPED/DIEFEM, com base no artigo Planejamento escolar como estrutura fundamental para a construção do conhecimento e a promoção da aprendizagem significativa, de Elisiane da Costa Mora (et al), da Universidade de Caxias do Sul.

A partir das considerações dos autores, planejar com intencionalidade é, portanto, compreender que cada ação pedagógica deve estar orientada por objetivos explícitos e por um olhar atento às necessidades reais dos estudantes, com vistas aos OADs que precisam ser consolidados para que o estudante tenha condições de avançar em suas aprendizagens. O planejamento não se resume à organização de Objetos do Conhecimento e/ou metodologias, mas envolve a reflexão sobre o sentido daquilo que se ensina. Quando o professor planeja de forma intencional, ele atribui significado ao seu trabalho, potencializa a aprendizagem e fortalece a equidade educacional, mantendo uma linha de raciocínio coerente. Os autores afirmam que:

Ao realizar seu planejamento de ensino, o professor antecipa de forma coerente e organiza todas as etapas do trabalho escolar, não permitindo que as atitudes propostas percam sua essência, e assim, o trabalho seguirá uma linha de raciocínio (MORO, et al. 2016, p. 19).

E acrescentam que,

Os professores precisam quebrar o paradigma de que planejamento é um ato simplesmente técnico e passar a se questionarem sobre o tipo de cidadão que o estão formando, analisando a sociedade na qual ele está inserido, bem como suas necessidades para se tornar atuante na mesma (MORO, et al. 2016, p. 19).

Assim, o planejamento favorece a integração entre diferentes componentes curriculares, assegura a coerência com o PPP da unidade e valoriza a participação coletiva na construção de estratégias. Mais do que um exercício técnico/ burocrático, trata-se de um processo ético e político, comprometido com o direito de aprender. Nesse sentido, ao planejar, alguns pontos precisam ser considerados. Observe o quadro abaixo:

Pontos a serem considerados	Descrição
Objetivos bem definidos	<ul style="list-style-type: none">Indicam o que se espera que os estudantes aprendam
Metodologias adequadas	<ul style="list-style-type: none">Organizam experiências que favoreçam a aprendizagem
Avaliação contínua	<ul style="list-style-type: none">Retroalimenta o processo e permite ajustes ao longo do percurso
Características desejáveis do planejamento	<ul style="list-style-type: none">Coerência, sequência, flexibilidade e objetividade
Compromisso docente	<ul style="list-style-type: none">Mesmo diante de obstáculos, cabe ao professor buscar ajustes, diversificar estratégias e manter o foco nos objetivos de aprendizagem
Planejamento como intencionalidade	<ul style="list-style-type: none">Não deve ser visto como ato meramente técnico, mas como processo político, social e pedagógico, voltado à formação integral do estudante e à melhoria da prática educativa

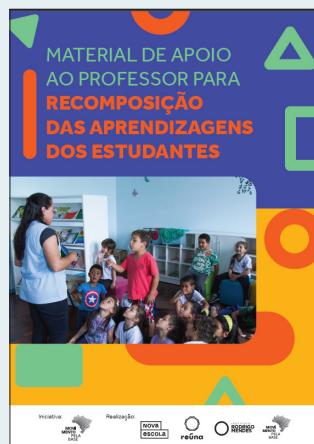
Elaboração: SME/COPED/DIEFEM, com base no artigo Planejamento escolar como estrutura fundamental para a construção do conhecimento e a promoção da aprendizagem significativa, de Elisiane da Costa Mora (et al), da Universidade de Caxias do Sul.

Para ler o texto na íntegra clique abaixo:

• *O planejamento escolar como estrutura fundamental para a construção do conhecimento e a promoção da aprendizagem significativa | Moro | Revista ENCITEC.*

Em síntese, o planejamento pedagógico, quando pensado de forma intencional, precisa considerar a recomposição das aprendizagens como parte integrante e indispensável de sua elaboração. Isso significa que o professor, ao organizar suas propostas de ensino, deve retomar conhecimentos que não foram plenamente consolidados em anos anteriores, utilizando os OADs como referência para identificar lacunas e (re)orientar intervenções. Essa análise cuidadosa permite compreender onde cada estudante está em seu percurso, garantindo que as estratégias propostas sejam adequadas.

**TOME
NOTA**



No site do Ministério da Educação (MEC) você poderá acessar materiais que, somados aos da REDE, podem apoiar o trabalho docente, no que diz respeito ao planejamento, pensando, sobretudo, na recomposição das aprendizagens.

Acesse o material específico clicando abaixo:

Material de apoio ao professor para recomposição das aprendizagens dos estudantes



SEGUNDA SEÇÃO

11

RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS: SABERES ESSENCIAIS NOS CICLOS DE ALFABETIZAÇÃO, INTERDISCIPLINAR E AUTORAL

A organização do trabalho escolar em ciclos, como preconiza o Currículo da Cidade (2017, p. 41-43), parte do princípio de que o fracasso escolar não pode ser naturalizado. Cabe à escola assegurar condições para que todos os estudantes aprendam, e os ciclos se apresentam como uma possibilidade concreta nesse processo.

Os ciclos permitem consolidar aprendizagens essenciais, retomar saberes que ainda não foram apropriados, potencializar as trocas e valorizar os avanços já conquistados. Essa dinâmica favorece a recomposição das aprendizagens, entendida como parte integrante do percurso formativo dos estudantes.

Além disso, os ciclos exigem acompanhamento sistemático, práticas avaliativas de caráter formativo, registros pedagógicos consistentes e o compromisso coletivo de toda equipe escolar para que haja aprendizagem. Esta seção, portanto, tem como intuito apresentar sugestões de planejamentos para os três ciclos de aprendizagem, em Língua Portuguesa e em Matemática. **As propostas, aqui sugeridas**, podem ser realizadas pela UE, considerando a possibilidade de adequação, a partir das necessidades de aprendizagem das turmas para elaboração dos mapas de recomposição das aprendizagens.

Como organizar um mapa de recomposição das aprendizagens

O mapa de recomposição das aprendizagens é uma **ferramenta pedagógica** que funciona como um guia estratégico para professores e UEs. Sua principal função é identificar e preencher as lacunas de conhecimento dos estudantes, especialmente aquelas causadas por **interrupções no ensino**. O mapa não é um documento rígido, mas sim um guia que orienta a priorização de aprendizagens essenciais. Ele ajuda a responder alguns questionamentos sobre a aprendizagem dos estudantes:

- O que o estudante já sabe e o que ele ainda precisa aprender?
- Quais são os conhecimentos mais críticos que precisam ser consolidados para que possa progredir?
- O que deve ser priorizado no currículo dos anos anteriores para que possa acessar as aprendizagens do ano/ciclo?

Para isso, o mapa se baseia em avaliações diagnósticas e formativas, que fornecem dados sobre o nível de aprendizado de cada estudante. A partir desses dados, as escolas podem planejar ações específicas, como a reorganização do currículo, a oferta de atividades complementares e a formação continuada de professores.

É importante diferenciar o mapa de recomposição de outras práticas educacionais. Não é apenas uma recuperação no sentido tradicional. Enquanto a recuperação foca em reforço pontual, a recomposição da aprendizagem é um processo muito mais amplo, pois considera uma **lacuna de aprendizagem que não foi ofertada**. A recomposição inclui o acolhimento, uma avaliação diagnóstica detalhada e estratégias para o avanço das aprendizagens já desenvolvidas. Além disso, o mapa de recomposição adota uma abordagem integral, considerando não apenas o conteúdo acadêmico.

Compreendendo as etapas para recompor as aprendizagens



Importante:

- A recomposição das aprendizagens deve ser organizada para todos os componentes curriculares, não apenas para Língua Portuguesa e Matemática, desde que sejam identificadas as aprendizagens essenciais do componente, que interferem na progressão dos OADs do ano escolar/ciclo que o estudante está cursando, de acordo com o referencial curricular da RME.

A Recomposição da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - RME se organiza por: **diagnóstico, priorização, planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação**. Nesse fascículo vamos nos aprofundar no diagnóstico, priorização e planejamento.

Diagnóstico

Ajudar a identificar as defasagens de aprendizagem por meio de avaliações que identificam exatamente o que estudantes ainda precisam consolidar. Assim, como no 1º Fascículo, selecionamos aqui outras três habilidades em que os estudantes apresentaram dificuldades nas provas *Saberes e Aprendizagens* realizadas no 1º semestre. Na tabela abaixo, relacionamos à essas habilidades os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento correspondentes (OADs) do Currículo da Cidade previsto para o ano em que estão matriculados. Primeiramente, vamos diferenciar habilidades e objetivos de aprendizagem:

- *As Habilidades da Matriz de Avaliação são os conhecimentos que os(as) estudantes precisam ter garantidos, minimamente, em seu percurso formativo ao longo do ano, e são as condições mínimas para prosseguir nos anos subsequentes.*
- *O Currículo é a proposta de formação do sujeito em sua integralidade, portanto os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OADs) são as aprendizagens que os estudantes precisam desenvolver no ano/ciclo referência.*

As três habilidades selecionadas para esta edição, são oriundas de um diagnóstico, ou seja, por meio desses indicadores, articulados às nossas atividades diagnósticas e formativas, identificamos **pontos de atenção**.

Priorização

Identificar as aprendizagens essenciais, que impactam na progressão e na aprendizagem de novos conhecimentos, em todas as etapas da Educação Básica é imprescindível para assegurar o direito à aprendizagem e possibilitar a superação das defasagens para que o estudante avance nos conhecimentos esperados. Esse processo contribui para identificar e selecionar os OADs fundamentais na progressão das demais.

Para que os estudantes, que apresentam dificuldades, acessem aos OADs previstos para o ano, é importante identificar quais são os **conhecimentos prévios** essenciais. Uma maneira de mapearmos esses saberes é por meio da análise da progressão curricular.

Vamos relembrar os critérios da progressão dos OADs do Currículo da Cidade de Língua Portuguesa:

Os Critérios de Progressão dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

- Da maneira como compreendemos o objeto de ensino em questão: a linguagem verbal, a língua, a escrita e as práticas que as envolvem, incluindo todos os aspectos que as constituem, sejam eles conceituais ou procedimentais;
- Do modo como concebemos que o estudante aprende, seja considerando a maneira pela qual se apropria de determinado objeto – como a escrita, por exemplo, e as hipóteses que vai constituindo até compreender a sua natureza – seja levando em conta o modo como o ensino precisa organizar-se, prevendo ou não:
 - a **colaboração** com outros parceiros (aprendizagem em colaboração, movimento metodológico a ser adotado no desenvolvimento do trabalho);
 - a **retomada** de aspectos trabalhados anteriormente para aprofundamento e ampliação de compreensões (organização em espiral do trabalho educativo).



Desse modo, na progressão dos objetivos, um conteúdo é previsto em cada um dos diferentes anos de escolaridade, tomando-se como referência esses dois aspectos que podem ser traduzidos nos seguintes critérios fundamentais:

- a. **tipo de conteúdo** (capacidades, procedimentos, comportamentos e aspectos constitutivos da linguagem verbal);
- b. o **nível de complexidade do conteúdo** em foco, considerando práticas sociais, gêneros e textos;
- c. o **nível de autonomia** com que se espera que o estudante realize as tarefas propostas. Por isso, a abordagem do conteúdo em situações de trabalho coletivo, em duplas ou autônomo. (SÃO PAULO, 2019, p. 90)

Uma boa análise pode ser feita, refletindo sobre algumas questões:

- *Como as aprendizagens previstas em cada ano/ciclo do currículo se relacionam de forma progressiva?*
- *Quais aprendizagens os(as) estudantes precisam desenvolver e consolidar para que avancem e acessem o currículo do ano?*

Planejamento

O planejamento faz referência ao conceito de “escopo e sequência”, conforme o *Glossário de terminologia curricular* da Unesco, trata-se de “conceitos interrelacionados que se referem à organização global do currículo, com o objetivo de assegurar sua coerência e sua continuidade. **Escopo** refere-se à amplitude e à profundidade de conteúdos e habilidades a serem tratados. **Sequência** refere-se à como essas habilidades e esses conteúdos são ordenados e apresentados aos estudantes ao longo do tempo” (UNESCO, 2016, p. 47).

No contexto da recomposição, organizar e planejar a prática pedagógica utilizando o escopo e a sequência torna imprescindível retomar habilidades essenciais de anos anteriores para desenvolver as habilidades do ano que o(a) estudante está cursando e garantir a progressão posterior (MEC, 2024, p. 11).

Após o diagnóstico e a identificação das aprendizagens dos anos anteriores que devem ser contemplados, é preciso planejar as intervenções pedagógicas. O Mapa de Recomposição deve ajudar a responder:

- *De que forma as aprendizagens que apresentaram mais defasagem podem ser retomadas na recomposição das aprendizagens?*

Modelo de Mapa de Recomposição de Aprendizagens

Componente Curricular:

Ano de Ensino:

Eixos (CC):

OADs previsto para o ano	Diagnóstico	OADs Prioritários a Recuperar	Estratégias de Recomposição

Ao implementar a Recomposição das Aprendizagens garantimos dois direitos:

- O direito às aprendizagens que não foram ofertadas pela interrupção das aulas.
- O direito às aprendizagens previstas para o ano.

No que se refere à implementação, ao acompanhamento e à avaliação — etapas que integram o processo de recomposição das aprendizagens — destaca-se que essas ações ainda estão em curso nas UEs. Esses aspectos serão aprofundados em outros fascículos.

CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

LÍNGUA PORTUGUESA

Escrita pelo estudante

O segundo fascículo para orientação da recomposição das aprendizagens em Língua Portuguesa, no Ciclo de Alfabetização, traz um caminho para mobilização da situação didática **ESCRITA PELO ESTUDANTE**, momento didático intencional importante para o avanço das aprendizagens dos processos de leitura e escrita realizados pela criança, pois são ações vinculadas às práticas sociais, assim, extremamente necessárias no processo alfabetização proposto no Currículo da Cidade.

Na alfabetização, as experiências de leitura que possibilitam escritas das crianças são atividades que contribuem para que os estudantes desenvolvam, dentro dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OADs), reconhecer a finalidade do texto, recuperar ou criar o conteúdo temático, planejar a escrita, revisar o que se escreve, colocando em jogo tudo o que sabem sobre a escrita, possibilitando trocas para tomadas de decisões das melhores formas de escrever palavras e textos, a partir de propósitos didáticos e comunicativos.

Tendo em vista o Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada, recompor no Ciclo de Alfabetização, em especial no 2º ano, é viabilizar momentos de escritas acontecendo de formas variadas, como nos exemplos listados abaixo:

- Listas (de palavras, de títulos de livros);
- Parlendas;
- Relatos de experiências;
- Legenda;
- Verbetes de curiosidades;
- Bilhetes;
- Convites;
- Anotações nas margens de texto;
- Palavras-chave;
- Perguntas;
- Pequenas sínteses.

A situação didática de “escrita pelo estudante” promove uma reflexão tanto sobre a escrita, quanto sobre a leitura, processos esses que são essenciais para a consolidação da alfabetização.

Esses registros de escrita podem ser ampliados com as **escritas intermediárias¹** e as **anotações feitas pelos estudantes**, tornando-os sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem, condição indispensável, segundo o **Curriculo da Cidade**, e segundo o princípio referencial dos processos de alfabetização na RME, a Psicogênese da Língua Escrita.

Esses registros servem para ampliar ainda mais o conhecimento sobre o que estão aprendendo. Quando as crianças leem um texto, é importante que elas façam anotações sobre as partes que considerarem mais relevantes, como palavras-chave ou ideias principais de cada parágrafo, ou até mesmo de imagens, tabelas e gráficos. Esse processo ajuda a lembrar e entender melhor o que foi lido. O registro é parte essencial da aprendizagem das tarefas cognitivas de localizar, identificar e, posteriormente, analisar e comparar, lembrando que as situações comunicativas que relacionem leitura e escrita podem favorecer o desenvolvimento e consolidação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e da fluência leitora² e escritora dos estudantes.

A seguir, há a descrição de uma atividade de escrita, que pode ajudar o professor na elaboração de seu planejamento.

¹ Embora o termo “escritas intermediárias” não tenha uma definição única ou amplamente consolidada, ele costuma se referir a formas de escrita que não são nem totalmente espontâneas nem completamente formais — como rascunhos, esquemas, mapas mentais, resumos e fichamentos. Essas formas são fundamentais no processo de aprendizagem e produção de conhecimento, funcionando como ponte entre a leitura e a escrita final.

² “Não estamos considerando “fluência” como a habilidade de ler corretamente palavras em voz alta numa dada velocidade. Quando falamos de crianças leitoras autônomas e fluentes, nos referimos à possibilidade de ler e de compreender o que se lê. Para isso, é fundamental que os e as estudantes saibam colocar em prática distintas estratégias leitoras, sobretudo estabelecendo um interjogo entre antecipação e verificação, realizando inferências, utilizando seus conhecimentos sobre autoras e autores, gêneros etc. Temos como premissa que ler de forma fluente é ser capaz de construir significados e atribuir sentidos aos textos.” (PELISSARI, 2024)

Mural de Estudo do Livro

Descrição: Numa sala de 2º ano, em que a leitura por meio da professora acontece intencionalmente todos os dias, a docente escolheu livros de contos, da sala leitura, de diferentes autores e autoras, conhecidos ou não pelas crianças. A professora propôs que escolhessem uma das narrativas lidas e montassem um mural de estudo do texto para compartilhar com as outras turmas da escola. A fim de que todos os estudantes participassem colocando em jogo os saberes já consolidados e tivessem novas possibilidades de trocas para ampliar seus conhecimentos sobre o SEA, eles foram distribuídos em vários grupos para a mesma proposta, mas com desafios possíveis para cada agrupamento: alguns registraram os nomes dos personagens mais marcantes dessas histórias, outros puderam escrever suas características; outros, reescreveram breves trechos da narrativa, outros, ainda, produziram uma indicação literária. As crianças foram agrupadas em duplas, conforme as hipóteses de escrita, segundo o mapeamento e observações da professora.

Exemplos de Livros escolhidos para leitura semanal:



Objetivos dessa proposta

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Comuns ao Ciclo de Alfabetização

- (EFCALFLP13) Reconhecer as características do contexto de produção do texto que será elaborado (finalidade da leitura, interlocutor, gênero etc.), utilizando-as para tomar decisões no processo de produção e revisão do texto.
- (EFCALFLP14) Recuperar, criar ou pesquisar o conteúdo temático do texto que será escrito, tanto quando se tratar de reescrita, quanto de criação.
- (EFCALFLP15) Elaborar/recuperar o plano do texto que será produzido, considerando as características do contexto de produção definido e o planejamento do conteúdo temático realizado.
- (EFCALFLP16) Produzir o texto planejado, refletindo sobre o encadeamento das ideias.
- (EFCALFLP17) Revisar o texto enquanto está sendo produzido e depois de terminada a primeira versão, considerando as características do contexto de produção e realizando os ajustes necessários para garantir a sua legibilidade e efeitos de sentido pretendidos.
- (EFCALFLP18) Participar das atividades de definição da situação comunicativa dos textos a serem produzidos, considerando as diferentes opiniões.
- (EFCALFLP19) Submeter os textos produzidos à apreciação de outros, realizando os ajustes necessários.
- (EFCALFLP20) Compartilhar ou divulgar os textos produzidos com colegas da classe, da escola e comunidade escolar.
- (EFCALFLP28) 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.
- (EF02LP09) Escrever listas de palavras e/ou de títulos de livros, parlendas, quadrinhas, trava-línguas, entre outros textos, consultando referenciais estáveis (como a lista de nomes da turma) e justificando a forma de escrever.
- (EF02LP14) Escrever indicações literárias de livros, legendas e verbetes de curiosidades sobre temas estudados, respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações.



Fonte: SME/COPED/DIEFEM

Para que a criança possa avançar em suas aprendizagens é preciso que o professor planeje o que fazer antes, durante e depois da proposta.

ANTES DA PROPOSTA

- Mapear a turma (conhecer o que os estudantes sabem e pensam sobre o SEA - as hipóteses de escrita), definir os agrupamentos, definir que tipo de desafio será proposto e quais perguntas serão realizadas para cada grupo.
- Explicar o propósito didático: o que será feito, como será realizado, a situação comunicativa proposta e onde as produções serão publicizadas. O envolvimento de cada estudante depende dos saberes já consolidados e dos conhecimentos que necessitam ser desenvolvidos para continuidade das aprendizagens das crianças.
- Vivenciar com a turma, ao longo do bimestre, as situações didáticas fundamentais para alfabetização: leitura e escrita feita através do professor e leitura e escrita pelo estudante;
- Atenção: as propostas necessitam envolver aspectos **notacionais** (relacionados à base alfabética do sistema de escrita), **discursivos** (relacionados à adequação dos discursos às especificidades do contexto de produção, incluindo-se, nesse contexto, as características dos gêneros do discurso: conteúdo temático, organização composicional e marcas linguísticas) e textuais (referem-se a todos os aspectos implicados no estabelecimento de coesão e coerência do texto, como manutenção da progressão temática, articulação adequada das ideias, utilização de marcadores temporais e argumentativos, utilização de recursos coesivos adequados, seleção de informações relevantes para o que se pretende, pontuação, incluindo a utilização de critérios adequados para paragrafação, entre outros aspectos).

DURANTE A PROPOSTA

Explicar a situação comunicativa da proposta: fazer um mural de estudo do livro para ficar exposto no corredor da escola. Para que todas as crianças participem da mesma atividade, a professora pode dividi-las em agrupamentos por proximidade de hipótese de escrita e propor diferentes comandas a fim de que, todas as crianças tenham bons desafios para resolver e refletam sobre o SEA e a prática de produção de texto.

Agrupamento sugerido	Encaminhamentos
Coletivamente	<ul style="list-style-type: none"> Escolher com a turma, qual leitura realizada na semana será indicada para colocar no painel de indicação literária; Listar quais motivos levou a turma a fazer essa escolha; Fixar no ambiente alfabetizador para consulta dos estudantes.
Hipóteses de escrita pré-silábica e silábica sem valor sonoro	<ul style="list-style-type: none"> Convidar as crianças à relembrar o texto lido pela professora para escolha dos nomes dos personagens que serão escritos; Escolher, por dupla, o nome de um personagem que deseja registrar; Propor que as crianças escrevam em uma folha o nome do personagem escolhido; Permitir a exploração e investigação de hipóteses com recurso de busca no ambiente alfabetizador e na troca com os pares; Favorecer oportunidades para as crianças estabelecerem diferenças e semelhanças entre as escritas para desenvolverem suas estratégias de pesquisa; Propor, em um segundo momento, que as crianças façam a revisão do que foi escrito, mediante a intervenção da professora; Orientar as crianças a buscarem nas listas de palavras conhecidas para fazer relações com o que está sendo lido; Após revisão, a reescrita poderá ser o momento de comparação, tomada de decisões compartilhadas e edição final da placa no nome das personagens que serão publicizadas no mural da turma.
Hipóteses de escrita silábica com valor e silábica sem valor sonoro e silábico-alfabética	<ul style="list-style-type: none"> Convidar as crianças a rememorar os textos lidos pela professora para escrita das características das personagens; Organizar qual personagem será registrado por cada dupla; Propor que as crianças façam uma lista com as principais características do personagem escolhido, planejando assim a sua escrita; Entregar as fichas com os itens necessários para registro de cada personagem; Propor um primeiro momento de textualização; Permitir e incentivar a exploração e investigação de hipóteses (assim como recursos coesivos e que permitam coerência textual) com recurso de busca no ambiente alfabetizador e na troca com os pares; Propor, em um segundo momento, que as crianças façam a revisão do que foi escrito, mediante a intervenção da professora, favorecendo o desenvolvimento do SEA e aprofundamento do Eixo Prática de Produção de Textos Escritos; Favorecer oportunidades para as crianças estabelecerem diferenças e semelhanças para desenvolverem estratégias de leitura e escrita; Orientar as crianças a buscarem nas listas de palavras conhecidas para fazer relações com o que está sendo lido; Após revisão, a reescrita poderá ser o momento de comparação, tomada de decisões compartilhadas e edição final das características das personagens que serão publicizadas no mural da turma.

Agrupamento sugerido	Encaminhamentos
Hipóteses de escrita alfábética e silábico-alfabética	<ul style="list-style-type: none"> Convidar as crianças a relembrar os trechos do texto lido pela professora para reescrita de trecho; Selecionar com a dupla qual trecho será reescrito. Nesse caso, pode ser algo direcionado pela professora ou escolhido pelo grupo; Para escolha da dupla, use perguntas que possam mobilizar a autoria das crianças, como por exemplo: Qual parte da história você achou mais engraçada, triste ou surpreendente? Houve algum momento que você não esperava que acontecesse? Qual? Qual cena ficou mais na sua cabeça depois da leitura? Qual trecho você gostaria de contar para alguém que não conhece a história? Propor que as crianças elaborem um planejamento do que vão escrever e qual ordem devem seguir para manter a progressão temática do trecho escolhido; Propor um primeiro momento de textualização; Permitir e incentivar a exploração e investigação de hipóteses (assim como recursos coesivos e que permitam coerência textual) com recurso de busca no ambiente alfabetizador e na troca com os pares; Propor, em um segundo momento, que as crianças façam a revisão do que foi escrito, mediante a intervenção da professora ou dos próprios colegas, que podem trocar os textos para leitura, favorecendo o desenvolvimento do SEA e o aprofundamento dos operadores de produção textual; Favorecer oportunidades para as crianças estabelecerem diferenças e semelhanças para desenvolverem estratégias de leitura e escrita; Orientar, quando necessário, as crianças a buscarem nas listas de palavras conhecidas e nos materiais disponibilizados no ambiente alfabetizar, para fazer relações com o que está sendo lido e escrito; Após revisão, a reescrita poderá ser o momento de comparação, tomada de decisões compartilhadas e edição final das produções de texto que serão publicizadas no mural da turma.
Hipóteses de escrita alfábética	<ul style="list-style-type: none"> Convidar as crianças a relembrar o conto escolhido para a escrita de uma indicação literária; Solicitar para a dupla discutir aspectos que auxiliarão em sua escrita: O que você mais gostou nessa história? Qual foi a parte mais divertida/engraçada/emocionante? Qual personagem chamou mais a sua atenção? Por quê? Por que você indica esse livro? Para quem? Propor que as crianças elaborem um planejamento escolhendo um ou dois itens para escrever na indicação e em qual ordem farão isso. Propor um primeiro momento de textualização; Permitir e incentivar a exploração e investigação de hipóteses (assim como recursos coesivos e que permitam coerência textual) com recurso de busca no ambiente alfabetizador e na troca com os pares; Propor, em um segundo momento, que as crianças façam a revisão do que foi escrito, mediante a intervenção da professora ou dos próprios colegas, que podem trocar os textos para leitura, favorecendo o desenvolvimento do SEA e o aprofundamento dos operadores de produção textual; Favorecer oportunidades para as crianças estabelecerem diferenças e semelhanças para desenvolverem estratégias de leitura e escrita; Orientar, quando necessário, as crianças a buscarem nas listas de palavras conhecidas e nos materiais disponibilizados no ambiente alfabetizar, para fazer relações com o que está sendo lido e escrito; Após revisão, a escrita do texto poderá ser o momento de comparação, tomada de decisões compartilhadas e edição final das produções de texto que serão publicizadas no mural da turma.
Coletivamente	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar o mural, sua identidade visual e convidar outros colegas e familiares para conhecer o trabalho realizado e publicizado pela turma.

Fonte: SME/COPED/DIEFEM

Importante:

A sistematização do processo educativo vivenciado nesta situação comunicativa, pós-montagem do mural e sua exposição (que pode envolver outras produções, como um convite ou seminário oral), enriquecerá o ambiente educativo, pois será possível que os registros das sistematizações e esquemas de consulta de escrita estável torne-se composição do ambiente de sala de aula como recurso visual para aprendizagem significativa e ativa dos estudantes. Numa perspectiva inclusiva, equitativa e integral, a recomposição favorece escolhas intencionais e necessárias para o avanço nas aprendizagens.

É nesta etapa do processo que a avaliação acontece. Para isso, é preciso:

DEPOIS DA PROPOSTA:

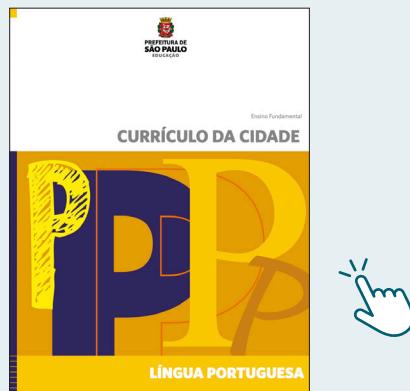
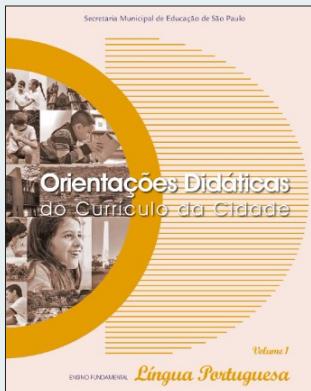
- Fazer uma análise do que deu certo na proposta e do que precisa ser aprimorado quanto ao planejamento do tempo;
- Avaliar a formação dos agrupamentos e sua funcionalidade. Uma boa dupla (a chamada dupla produtiva) é aquela em que houve troca constante de informações, em que um ajuda de fato o outro, e ambos aprendem;
- Anotar quais duplas precisarão de mais auxílio nas próximas propostas de reflexão do SEA e quais tiveram alguns avanços.

**TOME
NOTA**

20

Para apoiar o planejamento, sugerimos as seguintes leituras:

- Orientações Didáticas de Língua Portuguesa - v. 1 - páginas: 37 a 51;
- Currículo da Cidade, componente Língua Portuguesa - páginas: 92 e 93.



MATEMÁTICA

O segundo fascículo para orientação da recomposição das aprendizagens em Matemática, no Ciclo de Alfabetização, evidenciará as ações no eixo de geometria envolvendo atividades que ampliem o entendimento espacial das crianças, abrangendo tanto a movimentação e localização de pessoas no espaço escolar e social, quanto o reconhecimento das propriedades das figuras geométricas, a fim de proporcionar uma aproximação cada vez maior e intrínseca com os princípios do Currículo da Cidade de educação equitativa, integral e inclusiva, pois a escola é o espaço privilegiado para o acesso ao conhecimento e à cidadania.

Uma das premissas do Currículo da Cidade, no que diz respeito à Matemática, é oferecer um ensino significativo para os estudantes, permitindo-lhes estabelecer **conexões extramatemática**. Isso possibilita relacionar a Matemática com problemas do cotidiano, tecnologia, questões sociais, ambientais, e outros contextos, além das inter-relações dentro da própria Matemática. As **conexões intramatemáticas** exploram os conteúdos matemáticos em si, promovendo a integração entre diferentes áreas, como ocorre, por exemplo, na conexão entre geometria e medidas ao estudar o perímetro e a área. A organização por Ciclo em espiral proporciona essa oportunidade de inter-relação que favorece a aprendizagem significativa.

No Eixo de Geometria, a organização dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento enfocam o desenvolvimento do raciocínio geométrico. Há uma organização em dois enfoques: o primeiro aborda aspectos teóricos que permitem analisar os desenhos dos estudantes sobre trajetos e localizações, dentro das relações espaciais. O segundo destaca pesquisas sobre o pensamento geométrico e apresenta características das figuras **geométricas espaciais**. Nesse segundo aspecto, a geometria espacial, será o OAD aprofundado como estratégia de encaminhamentos necessários para aprendizagens no Ciclo de Alfabetização, em especial no 2º ano.

A situação comunicativa com suporte do MURAL, proposta em Língua Portuguesa, continua sendo parte da ação docente, planejada como ação para publicizar o processo de aprendizagem das crianças para toda comunidade escolar. Então, a exposição com **mural com produções das crianças, sólidos geométricos e/ou escritas sobre os conhecimentos matemáticos apreendidos** poderão compor este momento de aprendizagem e compartilhamento, conforme imagem ilustrativa abaixo:

21

EXPLORAÇÃO DOS SÓLIDOS GEOMÉTRICOS

O QUE APRENDEMOS SOBRE OS SÓLIDOS GEOMÉTRICOS?

OS SÓLIDOS GEOMÉTRICOS NO COTIDIANO

FOTOS DO DESENVOLVIMENTO DAS PROPOSTAS

Abaixo seguem os OAD selecionados para organização e estudo neste fascículo:

Eixo	1º ANO	2º ANO
GEOMETRIA	<p>(EF01M20) Identificar, entre objetos do cotidiano, os que se parecem com algumas figuras geométricas espaciais (blocos retangulares, cubos, esferas, cones, cilindros etc.).</p> <p>(EF01M22) Identificar, entre objetos do cotidiano que se parecem com algumas figuras geométricas espaciais (blocos retangulares, cubos, esferas, cones, cilindros etc.), os que apresentam superfícies planas e arredondadas.</p>	<p>(EF02M19) Identificar, entre objetos do cotidiano, os que se parecem com algumas figuras geométricas espaciais (blocos retangulares, cubos, pirâmides, outros prismas, esferas, cones e cilindros), destacando similaridades e diferenças entre elas.</p> <p>(EF02M20) Explorar oralmente semelhanças e diferenças entre figuras geométricas espaciais (blocos retangulares, cubos, pirâmides, prismas, esferas, cones e cilindros) e representá-las, reconhecendo algumas de suas características, como as três dimensões numa figura poliédrica ou as que têm “partes arredondadas”.</p>

Para que a criança possa avançar em suas aprendizagens é preciso que o professor planeje o que fazer antes, durante e depois da proposta.

22

ANTES DA PROPOSTA

- O professor seleciona os materiais necessários para a realização da proposta;
- Organiza a turma conforme os saberes matemáticos, definindo quais agrupamentos serão potentes e possibilitem interações entre os estudantes, de modo que eles possam avançar em seus conhecimentos matemáticos;
- É fundamental para a proposição de ações pedagógicas alinhadas ao eixo geometria que os desafios possam ser compreendidos como movimentos que provocam mobilização, assimilação e acomodação dos objetivos de aprendizagem, exigindo do professor uma postura investigativa e intencional em suas intervenções.
- Vivencia com as crianças as propostas do CCSA de matemática do 2º ano, em especial as páginas 39, 47, 52, 53, 80, 81, 165, 166, 179, 187 e 206 que contemplam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem trabalhados nessa atividade.

DURANTE A PROPOSTA

Explicar a situação comunicativa da proposta: fazer um mural com o tema “geometria espacial”, conforme objetivos trabalhados no CCSA de Matemática e na continuidade de uma proposta que se relacione com o mural em Língua Portuguesa.

Para que todas as crianças participem da mesma atividade, o professor pode dividi-las em agrupamentos e propor diferentes comandos a fim de que, todas tenham bons desafios para resolver e reflitam sobre o objeto de estudo proposto nesse momento.

Agrupamento sugerido	Encaminhamentos
Coletivo	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuir os sólidos geométricos dos kits de experiências pedagógicas para as crianças explorarem o material; • Levantamento de ideias oralmente com a turma: “Quais objetos existem em nossa casa que se assemelham a estes sólidos geométricos?
Duplas	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuir um sólido para cada dupla e solicitar que realizem o desenho de um objeto que conhecem que se parece com aquela figura; • Possibilitar que cada dupla mostre para sala o objeto que desenhou, comparando, nesse momento, as duplas que pegaram o mesmo objeto.

Agrupamento sugerido	Encaminhamentos
Pequenos grupos (quatro estudantes)	<ul style="list-style-type: none"> Agrupar duas duplas, formando um quarteto para analisarem sólidos diferentes; Solicitar que explorem as características das figuras espaciais e verificar se as crianças identificam diferenças e similaridades. Quais figuras são parecidas? Por quê?
Coletivo	<ul style="list-style-type: none"> Retomar os nomes das figuras geométricas espaciais: bloco retangular, pirâmide, cubo, esfera, cone e cilindro; Socializar com a turma as ideias levantadas nos quartetos: propor que associem a objetos conhecidos, quais figuras possuem superfícies planas? Quais têm forma arredondada? Solicite que agrupem as formas arredondadas e as figuras formadas somente por superfícies planas; Sistematizar em um cartaz coletivo com a imagem e nome de cada sólido geométrico para compor o ambiente alfabetizador.
Pequenos grupos (quatro estudantes)	<ul style="list-style-type: none"> Propor que cada agrupamento faça sua pesquisa a partir dos sólidos trabalhados em sala, procurando em revistas de recorte ou outros portadores/suporte, objetos que se assemelham a cada sólido selecionado. Exemplo: <div data-bbox="387 810 736 1109"> </div>
Coletivamente	<ul style="list-style-type: none"> Sistematizar, com as crianças, o que foi realizado em cada uma das pesquisas. Discuta as características dessas figuras e verifique se as crianças estabelecem as similaridades e destacam as diferenças entre elas; Observar se as crianças utilizam expressões adequadas durante a comunicação, como: arredondada, superfícies ou partes planas, se possuem vértices (pontas) ou não, se parecem com, entre outras; Retomar, com as crianças, a nomenclatura e características dos sólidos geométricos apresentados.
Pequenos grupos (quatro estudantes)	<ul style="list-style-type: none"> Entregar um kit de sólido geométrico para cada grupo; Propor que separem os sólidos geométricos que possuem faces arredondadas dos que possuem faces planas; Incentivar que discutam suas características e semelhanças; Solicitar que registrem o nome de cada um, podendo fazer a consulta no ambiente alfabetizador.
Coletivamente	<ul style="list-style-type: none"> Retomar o que foi explorado pelo grupo e discutir no coletivo as características e semelhanças. O que difere um sólido que tem faces arredondadas dos que têm a face plana? Nomear os sólidos e seus grupos de pertencimento: poliedros (prismas, pirâmides e cubo) e corpos redondos (cone, cilindro e esfera).
Coletivamente	<ul style="list-style-type: none"> Relembrar, com as crianças, o percurso desse estudo. Incentivar que falem sobre seus aprendizados, as figuras que viram, os objetos que se parecem, o que é vértice, aresta, face, qual é a diferença entre faces arredondadas e planas, entre outros saberes; Elaborar, com as crianças, um texto coletivo com a temática “o que aprendemos sobre os sólidos geométricos”; Registrar em um cartaz para compor o mural.
Coletivamente	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar o mural, sua identidade visual e convidar outros colegas e familiares para conhecer o trabalho realizado e publicizado pela turma.

DEPOIS DA PROPOSTA:

É nesta etapa do processo que a avaliação acontece. Para isso, é preciso:

- Analisar o que deu certo na proposta e o que precisa ser aprimorado quanto ao planejamento do tempo;
- Avaliar a formação dos agrupamentos e sua funcionalidade. Uma boa dupla (a chamada dupla produtiva) é aquela em que os integrantes fazem uma troca constante de informações, em que um ajuda de fato o outro, e ambos aprendem;
- Anotar quais duplas precisarão de mais auxílio nas próximas propostas;
- Avaliar quais conhecimentos foram consolidados pela turma, quais precisarão ser retomados e quais necessitam de aprofundamento.

No CCSA, versão do professor, há propostas de movimentos metodológicos e intervenções docentes que podem ser úteis para suas aulas, ainda que o CCSA do estudante seja uma versão revisada, o livro do professor possui boas recomendações para seu planejamento e desenvolvimento da aula.

Páginas: 39, 47, 52, 53, 80, 81, 165, 166, 179, 187 e 206.



**TOME
NOTA**

24

Para apoiar o planejamento e estudo, sugerimos a leitura da Orientação Didática de Matemática vol. 2: páginas 52 a 69.

Link: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/orientacoes-didaticas-do-curriculo-da-cidade-matematica-v-2/>

Ao clicar, na sequência realizar o login usuário RF e Senha do SGP, após o login abrir a aba Materiais para professores, finalmente cadernos dos professores.

CICLO INTERDISCIPLINAR

LÍNGUA PORTUGUESA - 5º ANO

Como já dissemos, a elaboração dos mapas de recomposição das aprendizagens é uma **ferramenta pedagógica** que funciona como um guia estratégico para professores e UEs. No ciclo interdisciplinar o foco é identificar e preencher as lacunas de conhecimento dos estudantes, especialmente aquelas causadas por interrupções no ensino a partir do ciclo de alfabetização. O movimento de planejar precisa ser flexível, considerando as necessidades de cada turma e de cada estudante. Este documento precisa ser considerado como uma referência que inspire e oriente na escolha das aprendizagens essenciais para o 5º ano.

As sugestões, aqui apresentadas, foram organizadas da seguinte forma: diagnóstico, priorização e planejamento. É preciso lembrar que a implementação, acompanhamento e avaliação estão acontecendo de forma contínua e concomitante nas unidades educacionais.

25

Diagnóstico

Observe as **três** habilidades identificadas e selecionadas para este 2º fascículo e seus OADs correspondentes.

Habilidades e OADs - Língua Portuguesa			
Habilidades Prova Saberes e Aprendizagens - 1º Semestre	LPCINTA01 Identificar informações explícitas em textos escritos e/ou multimodais.	LPF5A06 Inferir o sentido de palavras ou expressões em textos.	LPF4A03 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou possíveis substituições que contribuem para sua continuidade e coesão.
Objetivos de Aprendizagem (OAD) em cotejamento com ano e ciclo de referência	(EFCINTLP02) Localizar informações explícitas, considerando a finalidade da leitura que está sendo realizada.	(EFCINTLP03) Inferir informações a partir do texto (inferência local) ou de conhecimento prévio do assunto (inferência global), a depender da complexidade do texto selecionado.	(EF04LP26) Eliminar repetições indesejadas nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra (sinônimo, hiperônimo, pronome, numeral etc.) e/ou elipse do referente. C G D A

As siglas nos quadros correspondem aos agrupamentos: **Coletivo**, **Grupo**, **Dupla**, **Autônomo**.

Priorização

Na sequência, vamos analisar cada um dos três OADs. Para tanto, a pergunta que orienta essa análise é:

Como as aprendizagens previstas em cada ano/ciclo do currículo se relacionam de forma progressiva?

Observe o quadro da progressão dessas aprendizagens no Currículo da Cidade:

Quadro de Progressão dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento						Habilidades Prova Saberes e Aprendizagens
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	
<p>(EFCALFLP02) Localizar informações explícitas, considerando a finalidade da leitura.</p> <p>(EFCALFLP03) Inferir informações a partir do texto (inferência local) ou de conhecimento prévio do assunto (inferência global).</p> <p>(EF01LP24) Eliminar repetições indesejadas nos textos coletivos, substituindo o referente por outra palavra – nome, pronome, apelido, classe relacionada etc., ou utilizando elipse. C</p>	<p>(EFCALFLP02) Localizar informações explícitas, considerando a finalidade da leitura.</p> <p>(EFCALFLP03) Inferir informações a partir do texto (inferência local) ou de conhecimento prévio do assunto (inferência global).</p> <p>(EF02LP24) Eliminar repetições indesejadas nos textos coletivos, substituindo o referente por outra palavra – nome, pronome, apelido, classe relacionada etc. – ou utilizando elipse. C G D</p>	<p>(EFCALFLP02) Localizar informações explícitas, considerando a finalidade da leitura.</p> <p>(EFCINTLP02) Localizar informações explícitas, considerando a finalidade da leitura que está sendo realizada.</p> <p>(EF03LP22) Eliminar repetições indesejadas nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra – nome, pronome, apelido, classe relacionada etc. – ou utilizando elipse. C G D</p>	<p>(EFCINTLP02) Localizar informações explícitas, considerando a finalidade da leitura que está sendo realizada.</p> <p>(EFCINTLP03) Inferir informações a partir do texto (inferência local) ou de conhecimento prévio do assunto (inferência global).</p> <p>(EF04LP26) Eliminar repetições indesejadas nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra (sinônimo, hiperônimo, pronome, numeral etc.) e/ou elipse do referente. C G D A</p>	<p>(EFCINTLP02) Localizar informações explícitas, considerando a finalidade da leitura que está sendo realizada.</p> <p>(EFCINTLP03) Inferir informações a partir do texto (inferência local) ou de conhecimento prévio do assunto (inferência global).</p> <p>(EF05LP28) Eliminar, autonomamente, repetições indesejadas nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra (sinônimo, hiperônimo, pronome, numeral etc.) e/ou fazendo elipse do referente. G D A</p>	<p>(EFCINTLP02) Localizar informações explícitas, considerando a finalidade da leitura que está sendo realizada.</p> <p>(EFCINTLP03) Inferir informações a partir do texto (inferência local) ou de conhecimento prévio do assunto (inferência global).</p> <p>(EF06LP28) Eliminar, autonomamente, repetições indesejadas nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra (sinônimo, hiperônimo, pronome, numeral etc.) e/ou fazendo elipse do referente. A</p>	<p>LPCINTA01 Identificar informações explícitas em textos escritos e/ou multimodais.</p> <p>LPF5A06 Inferir o sentido de palavras ou expressões em textos.</p> <p>LPC4A03 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou possíveis substituições que contribuem para sua continuidade e coesão.</p>

As siglas nos quadros correspondem aos agrupamentos: **Coletivo**, **Grupo**, **Dupla**, **Autônomo**.

Análise da habilidade **LPCINTA01:Identificar informações explícitas em textos escritos e/ou multimodais**

A correspondência dessa habilidade se refere à um OAD que deve ser tratado sistematicamente em todas as atividades de leitura e em todos os anos do ciclo, ou seja, trata-se de OAD comum aos anos.

Quadro de Progressão dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento						Habilidades Prova Saberes e Aprendizagens
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	
<p>(EFCALFLP02) Localizar informações explícitas, considerando a finalidade da leitura.</p>	<p>(EFCALFLP02) Localizar informações explícitas, considerando a finalidade da leitura.</p>	<p>(EFCALFLP02) Localizar informações explícitas, considerando a finalidade da leitura.</p>	<p>(EFCINTLP02) Localizar informações explícitas, considerando a finalidade da leitura que está sendo realizada.</p>	<p>(EFCINTLP02) Localizar informações explícitas, considerando a finalidade da leitura que está sendo realizada.</p>	<p>(EFCINTLP02) Localizar informações explícitas, considerando a finalidade da leitura que está sendo realizada.</p>	<p>LPCINTA01 Identificar informações explícitas em textos escritos e/ou multimodais.</p>
Ciclo de Alfabetização			Ciclo Interdisciplinar			

Na habilidade LPCINTA01 da matriz de referência, verificamos que a tarefa cognitiva se refere ao nível simples do Reconhecer. Ao identificarmos a correspondência da aprendizagem prevista no Currículo da Cidade verificamos que se trata de um objetivo de aprendizagem associado às Capacidades de Compreensão, que são aquelas relacionadas às estratégias cognitivas de leitura. Uma dessas estratégias é a LOCALIZAÇÃO DE INFORMAÇÃO EXPLÍCITA em textos, sejam eles escritos ou multimodais. O Currículo da Cidade apresenta também o especificador “NAS ATIVIDADES GERAIS DE LEITURA”, sinalizando a importância do trabalho sistemático desse OAD nas atividades que envolvem a compreensão de textos.

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE COMPREENSÃO DE TEXTOS	<p>(EFCALFLP01) 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 confirmaram ou não.</p> <p>(EFCALFLP02) Localizar informações explícitas, considerando a finalidade da leitura.</p> <p>(EFCALFLP03) Inferir informações a partir do texto (inferência local) ou de conhecimento prévio do assunto (inferência global).</p> <p>(EFCALFLP04) Articular trechos do texto que está sendo lido, de modo a compreendê-lo melhor.</p>	

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE COMPREENSÃO DO TEXTO	<p>NAS ATIVIDADES GERAIS DE LEITURA</p> <p>(EFCINTLP01) Realizar antecipações a respeito do conteúdo do texto, utilizando o repertório pessoal de conhecimento sobre o tema/assunto, as características da linguagem própria do gênero, do portador e veículo de publicação, verificando ao longo da leitura se as antecipações realizadas se confirmaram ou não.</p> <p>(EFCINTLP02) Localizar informações explícitas, considerando a finalidade da leitura que está sendo realizada.</p> <p>(EFCINTLP03) Inferir informações a partir do texto (inferência local) ou de conhecimento prévio do assunto (inferência global), a depender da complexidade do texto selecionado.</p> <p>(EFCINTLP04) Articular trechos e informações do texto, de acordo com o conteúdo temático e a finalidade da atividade, para elaborar sínteses do assunto tratado.</p> <p>(EFCINTLP05) Estabelecer relações entre o conteúdo do texto e situações externas a ele, elaborando generalizações.</p>	

A dificuldade com essa estratégia de leitura reflete um exemplo de como interrupções de períodos de aulas podem prejudicar o desenvolvimento das capacidades de compreensão e, nesse sentido, é necessário enfatizar essa estratégia nos planejamentos. É importante destacar que, mesmo sendo um OAD previsto em todos os anos, existe sim uma progressão a se considerar. À medida em que os estudantes vão avançando, é preciso aumentar a complexidade dos textos, diversificar os gêneros, esfera de circulação e modalidades.

Análise da habilidade LPF5A06 Inferir o sentido de palavras ou expressões em textos

Quadro de Progressão dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento						Habilidades Prova Saberes e Aprendizagens
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	
(EFCALFLP03) Inferir informações a partir do texto (inferência local) ou de conhecimento prévio do assunto (inferência global).	(EFCALFLP03) Inferir informações a partir do texto (inferência local) ou de conhecimento prévio do assunto (inferência global).	(EFCALFLP03) Inferir informações a partir do texto (inferência local) ou de conhecimento prévio do assunto (inferência global).	(EFCINTLP03) Inferir informações a partir do texto (inferência local) ou de conhecimento prévio do assunto (inferência global), a depender da complexidade do texto selecionado.	(EFCINTLP03) Inferir informações a partir do texto (inferência local) ou de conhecimento prévio do assunto (inferência global), a depender da complexidade do texto selecionado.	(EFCINTLP03) Inferir informações a partir do texto (inferência local) ou de conhecimento prévio do assunto (inferência global), a depender da complexidade do texto selecionado.	LPF5A06 Inferir o sentido de palavras ou expressões em textos.
Ciclo de Alfabetização						Ciclo Interdisciplinar

28

Estudantes que apresentam dificuldades em inferir o sentido de palavras ou expressões em textos, não realizam uma inferência local. São contextos que focam em um trecho específico do texto (palavra ou expressão) para entender o seu significado, usando as informações que estão imediatamente ao redor (contexto da frase, parágrafo ou sentença). A habilidade de inferir o sentido de palavras ou expressões está diretamente relacionada aos objetivos (EFCALFLP03) e (EFCINTLP03).

A modalidade de leitura colaborativa é uma boa escolha para desenvolver a **inferência local** que é aprender a ler o texto de forma compartilhada. A leitura colaborativa desenvolve essas capacidades por meio de boas perguntas. Estimular o leitor que ao se deparar com palavras ou expressões desconhecidas deve **prestar atenção às pistas do contexto**, procurando por sinônimos, antônimos ou exemplos que o próprio autor pode ter inserido para auxiliar a compreensão. Além disso, é importante **conectar a nova informação com o seu conhecimento prévio** sobre o assunto, verificando se o significado inferido faz sentido. Por meio da mediação da leitura por um leitor experiente (o professor) e pela prática dessa modalidade em diversos textos, a inferência do sentido de uma palavra, com base em seu contexto, se torna cada vez mais natural.

Análise da habilidade LPF4A03 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou possíveis substituições que contribuem para sua continuidade e coesão

Quadro de Progressão dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento						Habilidades Prova Saberes e Aprendizagens
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	
(EF01LP24) Eliminar repetições indesejadas nos textos coletivos, substituindo o referente por outra palavra – nome, pronome, apelido, classe relacionada etc., ou utilizando elipse. C	(EF02LP24) Eliminar repetições indesejadas nos textos coletivos, substituindo o referente por outra palavra – nome, pronome, apelido, classe relacionada etc. – ou utilizando elipse. C G D	(EF03LP22) Eliminar repetições indesejadas nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra – nome, pronome, apelido, classe relacionada etc. – ou utilizando elipse. C G D	(EF04LP26) Eliminar repetições indesejadas nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra – nome, pronome, apelido, classe relacionada etc. – ou utilizando elipse. C G D A	(EF05LP28) Eliminar repetições indesejadas nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra (sinônimo, hiperônimo, pronome, numeral etc.) e/ou elipse do referente. C G D A	(EF06LP28) Eliminar, autonomamente, repetições indesejadas nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra (sinônimo, hiperônimo, pronome, numeral etc.) e/ou fazendo elipse do referente. G D A	LPF5A06 Inferir o sentido de palavras ou expressões em textos.

As siglas nos quadros correspondem aos agrupamentos: **Coletivo**, **Grupo**, **Dupla**, **Autônomo**.

A sequência dos OADs demonstra uma evolução clara do conceito de coesão textual, que vai de uma abordagem coletiva e mediada para uma prática individual e autônoma. A dificuldade apresentada pelos estudantes na habilidade LPF4A03 (Estabelecer relações de coesão), conforme avaliações externas, é um indicativo de que a progressão curricular relacionada a essa aprendizagem pode não ter sido totalmente internalizada ao longo dos anos pelos estudantes. A análise dos OADs mostra uma progressão gradual, mas com desafios que podem explicar essa defasagem.

1º e 2º Anos: A ênfase é no trabalho **coletivo**. O professor atua como mediador, conduzindo a classe a identificar e substituir repetições em textos produzidos em conjunto. O objetivo é a **introdução do conceito** de substituição de referentes por pronomes, nomes ou apelidos.

3º Ano : O trabalho começa a se expandir para **grupos e duplas**, mantendo a substituição como objetivo. Isso representa um passo intermediário, no qual o estudante ainda tem o apoio de um colega, mas começa a se responsabilizar um pouco mais pelo processo.

4º e 5º Anos: A progressão se intensifica. A capacidade de eliminação de repetições é transferida para textos **produzidos individualmente** (autônomos). Além disso, a variedade de recursos para a coesão é ampliada, incluindo agora **sinônimos, hiperônimos** (palavra que significa uma categoria mais ampla. Um exemplo é a palavra *fruta*, que é hiperônimo de maçã, pera ou uva), e **numerais**, além da **elipse** (omissão de uma palavra ou termo). Isso exige um repertório linguístico maior do estudante.

6º Ano: A aprendizagem se torna **autônoma**. A expectativa é que o estudante aplique, por conta própria, todos os recursos de coesão aprendidos nos anos anteriores para garantir a fluidez e a clareza de seus textos.

A transição para a **autonomia** parece ser o ponto crítico. A dificuldade na habilidade LPF4A03, avaliada no 5º ano, pode ter suas raízes na falta de aprofundamento ou domínio dos OADs dos anos anteriores, principalmente na transição do trabalho em grupo para o individual (movimento metodológico).

Se a transição do trabalho coletivo (1º e 2º anos) para o individual (4º e 5º anos) não for bem mediada, o estudante pode não ter internalizado as estratégias de coesão de forma a aplicá-las sozinho.

A introdução de sinônimos, hiperônimos e elipses no 4º ano pode ser superficial se os estudantes não tiverem um repertório vocabular adequado. Sem o conhecimento desses recursos, a aplicação do OAD se torna inviável.

A coesão é uma habilidade de **revisão e reescrita**. Se a rotina escolar foca apenas na produção textual e não destina tempo e estratégias para a revisão focada em coesão, os estudantes não desenvolvem essa aprendizagem.

Se cada ano letivo trata a coesão como uma aprendizagem isolada ou sem uma continuidade, a progressão se perde e o estudante não consegue construir o conhecimento de forma cumulativa. A recomposição da aprendizagem, nesse contexto, possibilita revisitar essas aprendizagens nos anos iniciais, garantindo que a base de conhecimento seja sólida antes de avançar para a prática autônoma.

Planejamento

Observe um exemplo de Mapa de Recomposição construído a partir da dificuldade na habilidade **LPF4A03** *Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou possíveis substituições que contribuem para sua continuidade e coesão*.

Modelo de Mapa de Recomposição de Aprendizagens

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Ano de Ensino: 5º ano do Ensino Fundamental

Eixos (CC): PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL

30

OADs previsto para o ano	Diagnóstico	OADs Prioritários a Recuperar	Estratégias de Recomposição
<p>(EF05LP28) Eliminar repetições indesejadas nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra (sinônimo, hiperônimo, pronome, numeral etc.) e/ou fazendo elipse do referente.</p> <p>G D A</p>	<p>LPF4A03 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou possíveis substituições que contribuem para sua continuidade e coesão.</p>	<p>(EF03LP22) Eliminar repetições indesejadas nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra – nome, pronome, apelido, classe relacionada etc. – ou utilizando elipse.</p> <p>C G D</p> <p>(EF04LP26) Eliminar repetições indesejadas nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra (sinônimo, hiperônimo, pronome, numeral etc.) e/ou elipse do referente. C G D A</p>	<p>A dificuldade em ler as relações de coesão pode ser superada ao aprender a escrevê-las. À medida que o estudante evolui na produção, ele consolida a aprendizagem de análise. O objetivo final é que o estudante aplique a aprendizagem de forma independente e consciente.</p> <p>Coletivamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reescrever com a turma, no quadro, um texto que contenha repetições. O professor atua como mediador, perguntando: "Como podemos dizer isso de um jeito diferente para não repetir?" • Usar canetas coloridas para circular a palavra que se repete e sublinhar a nova palavra que a substitui. <p>Grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em atividades de leitura de textos, pedir que identifiquem todos os tipos de substituição usados para evitar a repetição. • Focar em um tipo de substituição por vez (ex: "Pronomes" ou "Sinônimos"). <p>Duplas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Após a produção de um texto individual, os estudantes trocam o material e, com a ajuda de um colega, identificam as repetições. <p>Autonomamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar um "dicionário pessoal" com sinônimos e pronomes para usar na revisão dos textos. <p>Revisão Autônoma: Entregar um <i>checklist</i> de revisão para o estudante (ex: "Verifiquei se há palavras que se repetem? Usei pronomes para substituir nomes?").</p> <p>Escrita: Propor a produção de textos com uma limitação de palavras-chave, incentivando o uso de sinônimos e elipses para cumprir o desafio.</p>

As siglas nos quadros correspondem aos agrupamentos: **Coletivo**, **Grupo**, **Dupla**, **Autônomo**.

MATEMÁTICA – 5º ANO

A recomposição das aprendizagens em geometria no Ciclo Interdisciplinar, na Rede Municipal de São Paulo, é uma ação pedagógica intencionalmente escolhida para que a garantia do direito de todos os estudantes ao desenvolvimento pleno das habilidades matemáticas, conforme previsto no Currículo da Cidade, seja de fato contemplada na proposta de recomposição das aprendizagens neste segundo fascículo.

As lacunas educacionais que foram percebidas e analisadas nos resultados das Provas Saberes e Aprendizagens do 1º semestre apontam para a necessidade de ações pedagógicas que respeitem os tempos e percursos de aprendizagem dos estudantes. O eixo matemático de geometria, por sua natureza visual, concreta e espacial, é uma área privilegiada para recompor aprendizagens de forma significativa e interdisciplinar.

No Ciclo de Alfabetização, a geometria é introduzida por meio da identificação de formas planas no cotidiano, como círculos, quadrados e triângulos, na abordagem prioritária de objetos que compõem os diferentes espaços de vivências das crianças dentro e fora das unidades escolares. A abordagem é lúdica e sensorial, com uso de materiais manipuláveis (como os kits de matemática) e atividades de observação, colagem e construção.

Ao avançar para o Ciclo Interdisciplinar, os estudantes são convidados a classificar figuras, explorar propriedades geométricas, medir perímetros e áreas, e finalmente reconhecer e construir sólidos geométricos. A recomposição nesse ciclo exige diagnóstico contínuo das aprendizagens (sondagens, avaliações internas e externas, como a Prova Saberes e Aprendizagens que foi utilizada para produção do Mapa de recomposição (escopo-sequência, nomenclatura utilizada pela UNESCO¹).

O Planejamento articulado com os resultados dos estudantes e uso de materiais didáticos específicos, como os Cadernos da Cidade e Sequências Didáticas disponíveis na plataforma do Currículo Digital permite que a recomposição da geometria não se limite à Matemática. Ela se articula com outros componentes curriculares como:

- **Arte:** construção de mosaicos, dobraduras e maquetes.
- **Geografia:** leitura de mapas e organização do espaço urbano.
- **Língua Portuguesa:** produção de textos descritivos sobre formas e construções.
- **Educação Digital:** uso de softwares para modelagem geométrica.

Essa abordagem favorece a Educação Integral, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Com o objetivo de possibilitar que todos os estudantes construam conhecimentos geométricos sólidos, que vão desde o reconhecimento de formas até a compreensão do espaço tridimensional, este fascículo apresenta um exemplo de Mapa de recomposição das aprendizagens:

¹ *Glossário de terminologia curricular* da Unesco, trata-se de “conceitos interrelacionados que se referem à organização global do currículo, com o objetivo de assegurar sua coerência e sua continuidade. **Escopo** refere-se à amplitude e à profundidade de conteúdos e habilidades a serem tratados. **Sequência** refere-se a como essas habilidades e esses conteúdos são ordenados e apresentados aos alunos ao longo do tempo” (UNESCO, 2016, p. 47).

Habilidades e OADs - Matemática / 2º Fascículo

Habilidades Prova Saberes e Aprendizagens - 1º Semestre	MTF4G03 Reconhecer/nomear OU Contar elementos de figuras geométricas planas (vértice, lado, diagonal, base).	MTF4G05 Reconhecer figuras geométricas planas congruentes OU simetria de reflexão em figuras ou em pares de figuras geométricas planas.	MTF5G03 Comparar elementos de figuras geométricas espaciais (vértice, aresta, face, base de prismas, pirâmides, cilindros, cones ou esferas).
Objetivos de Aprendizagem (OAD) em cotejamento com ano e ciclo de referência	(EF04M19) Classificar e comparar polígonos (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade e comprimento) e vértices, descrevê-los e representá-los.	(EF04M22) Identificar triângulos, quadrados, retângulos, pentágonos nas faces de um poliedro.	(EF05M15) Analisar, a partir de suas características, similaridades e diferenças entre poliedros (prismas, pirâmides e outros), nomeá-los e classificá-los. (EF05M16) Planificar prismas, pirâmides, cones e cilindros. (EF05M17) Investigar relações entre o número de faces, vértices e arestas de um poliedro.

O Currículo da Cidade da RME, preconiza que o eixo matemático de geometria seja desenvolvido de forma progressiva e contextualizada, respeitando os ciclos de aprendizagem e a ampliação das tarefas cognitivas dos estudantes. No Ciclo de Alfabetização, as atividades priorizam o reconhecimento de formas geométricas planas em situações do cotidiano, promovendo a observação, a nomeação e a classificação inicial. À medida que os estudantes avançam para o Ciclo Interdisciplinar, as tarefas cognitivas tornam-se mais complexas, envolvendo a análise de propriedades, a construção de figuras, a medição de perímetros e áreas, e a introdução aos sólidos geométricos.

Essa progressão favorece o desenvolvimento do pensamento geométrico, articulando linguagem matemática, representação espacial e resolução de problemas, em consonância com os princípios da Educação Integral e da interdisciplinaridade, presentes no Currículo, essenciais para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes como sujeitos ativos e protagonistas na construção de sentido e significado aos conhecimentos matemáticos. A tabela a seguir traz a progressão das aprendizagens do 1º ao 6º ano, assim como a habilidade fragilizada na Prova Saberes e Aprendizagens que promove o estudo e aprofundamento neste segundo fascículo:

Quadro de Progressão dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	Habilidades Prova Saberes e Aprendizagens
<p>(EF01M20) Identificar, entre objetos do cotidiano, os que se parecem com algumas figuras geométricas espaciais (blocos retangulares, cubos, esferas, cones, cilindros etc.).</p> <p>(EF01M22) Identificar, entre objetos do cotidiano que se parecem com algumas figuras geométricas espaciais (blocos retangulares, cubos, esferas, cones, cilindros etc.), os que apresentam superfícies planas e arredondadas.</p>	<p>(EF02M19) Identificar, entre objetos do cotidiano, os que se parecem com algumas figuras geométricas espaciais (blocos retangulares, cubos, pirâmides, outros prismas, esferas, cones e cilindros), destacando similaridades e diferenças entre elas.</p> <p>(EF02M20) Explorar oralmente semelhanças e diferenças entre figuras geométricas espaciais (blocos retangulares, cubos, pirâmides, prismas, esferas, cones e cilindros) e representá-las, reconhecendo algumas de suas características, como as três dimensões numa figura poliédrica ou as que têm “partes arredondadas”.</p>	<p>(EF03M18) Explorar similaridades e diferenças entre figuras geométricas espaciais e planas, comparando cubos e quadrados, blocos retangulares e retângulos, pirâmides e triângulos e esferas e círculos, e representá-las.</p> <p>(EF03M17) Explorar elementos de figuras geométricas espaciais e de figuras geométricas planas.</p>	<p>(EF04M20) Explorar similaridades e diferenças entre esferas, cilindros e cones, cubos e blocos retangulares, prismas e pirâmides de base triangular, descrevê-las e representar essas figuras.</p> <p>(EF04M21) Associar uma planificação a uma figura geométrica espacial correspondente (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone e cilindro).</p>	<p>(EF05M15) Analisar, a partir de suas características, similaridades e diferenças entre poliedros (prismas, pirâmides e outros), nomeá-los e classificá-los.</p> <p>(EF05M16) Planificar prismas, pirâmides, cones e cilindros.</p> <p>(EF05M17) Investigar relações entre o número de faces, vértices e arestas de um poliedro.</p>	<p>(EF06M18) Investigar relações entre o número de vértices, faces e arestas de prismas e pirâmides em função do polígono da base.</p>	<p>MTF5G03 Comparar elementos de figuras geométricas espaciais (vértice, aresta, face, base de prismas, pirâmides, cilindros, cones ou esferas).</p>

Este segundo fascículo destaca a importância do ensino da geometria espacial desde o Ciclo de Alfabetização, pois ela desenvolve um tipo de pensamento que permite aos estudantes compreenderem e representarem o mundo de maneira tridimensional com OADs que abarcam geometria espacial e plana à medida que a complexidade do pensamento geométrico é aprendido e consolidado pelos estudantes. São abordadas as características dos poliedros (como prismas, pirâmides e poliedros de Platão) e dos corpos redondos (cilindros, cones e esferas), com orientações para que os professores promovam atividades práticas e diagnósticos que revelem o nível de conhecimento geométrico dos estudantes. A teoria de Van Hiele é apresentada como referência para entender os diferentes níveis de pensamento geométrico, desde a visualização até o rigor matemático (Orientações Didáticas, volume 2).

Além disso, o texto discute o conflito entre o que os estudantes “veem” e o que “sabem” ao representar figuras geométricas, mostrando como esse aspecto influencia a aprendizagem. A progressão dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, ao longo dos ciclos escolares, é detalhada, evidenciando como os aprendizes passam do reconhecimento de formas do cotidiano para a análise de propriedades e relações entre elementos das figuras espaciais. São apresentados exemplos de atividades e desenhos de estudantes que ilustram essa evolução, com destaque para a planificação de sólidos e a identificação de vértices, arestas e faces (Orientações Didáticas, volume 2).

Por fim, o documento propõe que o ensino da geometria seja contextualizado e articulado com outras áreas do conhecimento, valorizando a experimentação, a observação e a representação gráfica, sobretudo no Ciclo Interdisciplinar. A abordagem deve considerar os conhecimentos prévios dos estudantes e promover desafios que estimulem o raciocínio geométrico. A progressão dos conteúdos é alinhada aos ciclos de alfabetização, interdisciplinar e autoral, com foco na construção de conceitos, na sistematização das propriedades geométricas e na ampliação da linguagem matemática.

A seguir, um exemplo de proposta de ação pedagógica a partir do Modelo de Mapa de Recomposição de Aprendizagens/escopo-sequência :

Modelo de Mapa de Recomposição de Aprendizagens

Componente Curricular: Matemática

Ano de Ensino: 5º ano do Ensino Fundamental

Eixos (CC): GEOMETRIA

OADs previsto para o ano	Diagnóstico	OADs Prioritários a Recuperar	Estratégias de Recomposição
<p>(EF05M15) Analisar, a partir de suas características, similaridades e diferenças entre poliedros (prismas, pirâmides e outros), nomeá-los e classificá-los.</p> <p>(EF05M17) Investigar relações entre o número de faces, vértices e arestas de um poliedro.</p>	<p>A geometria no Currículo da Cidade da rede municipal de São Paulo é desenvolvida de forma progressiva e contextualizada, respeitando os ciclos de aprendizagem e a ampliação das tarefas cognitivas dos estudantes.</p> <p>No Ciclo de Alfabetização, as atividades irão priorizar o reconhecimento de formas geométricas planas em situações do cotidiano, promovendo a observação, a nomeação e a classificação inicial.</p> <p>À medida que os estudantes avançam para o Ciclo Interdisciplinar, as tarefas cognitivas tornam-se mais complexas, envolvendo a análise de propriedades, a construção de figuras, a medição de perímetros e áreas, e a introdução aos sólidos geométricos.</p> <p>Essa recomposição favorece o desenvolvimento do pensamento geométrico, articulando linguagem matemática, representação espacial e resolução de problemas, em consonância com os princípios da Educação Integral e da interdisciplinaridade essenciais para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes como sujeitos ativos e protagonistas na construção de sentido e significado aos conhecimentos matemáticos.</p>	<p>(EF03M18) Explorar similaridades e diferenças entre figuras geométricas espaciais e planas, comparando cubos e quadrados, blocos retangulares e retângulos, pirâmides e triângulos e esferas e círculos, e representá-las.</p> <p>(EF04M20) Explorar similaridades e diferenças entre esferas, cilindros e cones, cubos e blocos retangulares, prismas e pirâmides de base triangular, descrevê-las e representar essas figuras.</p>	<p>Coletivamente: Iniciar com uma roda de conversa a respeito de formas e propor a análise de formatos, estruturas e espaços dentro e fora da escola. É fundamental para a proposição de ações pedagógicas alinhadas ao eixo de geometria que os desafios possam ser compreendidos como movimentos que provocam mobilização, assimilação e acomodação dos objetivos de aprendizagem, exigindo do professor ou professora uma postura investigativa e intencional em suas intervenções.</p> <p>Assistir ao vídeo que apresenta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem trabalhados nessa atividade.</p>  <p>Para acessar ao vídeo, clique no link: https://drive.google.com/file/d/1nYqkzkJra_sFDmXhT4L-T-z-4VpFjpeyc/view</p> <p>Grupos: Proporcionar aos estudantes uma experiência criativa e investigativa sobre a cidade, explorando formas geométricas presentes na arquitetura urbana e desenvolvendo habilidades de observação, representação, expressão artística e escrita; Esclareça os conceitos de faces, arestas e vértices. É interessante levar para os estudantes um conjunto dessas figuras para que eles possam explorá-las.</p> <p>Proponha uma investigação e sistematização sobre a diferença entre o cubo e o bloco retangular que tem faces diferentes. Peça que registrem a no caderno ou em cartazes. Depois, peça para que observem atentamente a ilustração do prisma de base triangular e da pirâmide;</p> <p>Solicite que completem um quadro de sistematização, indicando as similaridades e diferenças;</p> <p>Nos grupos, distribua pirâmides e prismas de papel cartão com bases de formato diferente, mas que tenham também bases quadradas. Deixe os grupos explorarem as figuras distribuídas e os desafie a encontrar diferenças e similaridades entre elas e lugares da cidade de São Paulo.</p>

		<p>Duplas: Discuta as produções dos grupos e questione as duplas produtivas: caso as figuras fossem um prisma de base pentagonal e um cubo, qual seriam as diferenças e similaridades? Nas duplas, a partir das sistematizações, proponha a criação de outras perguntas para compor uma análise das similaridades e diferenças de figuras poliédricas, como quantas faces tem o cubo, qual o número total de vértices, e número total de arestas. Observação de imagens da cidade de São Paulo; Identificação de formas geométricas em prédios, pontes, praças e monumentos.</p> <p>Autonomamente: Propor a produção de uma lista ou fichas com os nomes de lugares e das figuras das quais são similares; Propor a produção de pequenas sínteses com as características dessas figuras e suas comparações/similaridades e diferenças; Cada estudante ou grupo constrói uma parte da cidade (casas, prédios, praças, escolas) usando formas geométricas (em planificações ou tridimensionais).</p>
--	--	---

CICLO AUTORAL

LÍNGUA PORTUGUESA - 9º ANO

A elaboração dos mapas de recomposição das aprendizagens constitui uma ferramenta pedagógica que atua como um guia estratégico para os professores e unidades educacionais, como já dito em outras seções. No ciclo Autoral, o objetivo central é identificar e suprir as lacunas de aprendizagem dos estudantes, especialmente aquelas decorrentes de interrupções no ensino ocorridas a partir do ciclo interdisciplinar. O planejamento do professor deve ser flexível, levando em conta as necessidades específicas de cada turma e de cada estudante.

Vale destacar que este documento precisa ser considerado como uma referência que inspire e oriente na seleção das aprendizagens essenciais que consolidarão as aprendizagens do 9º ano. As sugestões aqui apresentadas estão organizadas em três etapas: diagnóstico, priorização e planejamento.

36

Diagnóstico

Observe as três habilidades identificadas e selecionadas para esse 2º fascículo e seus OADs correspondentes.

Habilidades e OADs - Língua Portuguesa			
Habilidades Prova Saberes e Aprendizagens - 1º Semestre	LPF6A03 Reconhecer efeitos de sentido no uso de mecanismos de coesão em textos.	LPF8A04 Estabelecer relações entre o modo de organização interna e as respectivas marcas linguísticas de textos.	LPF9A05 Articular partes de um texto de modo a manter seu sentido e compreensão.
Objetivos de Aprendizagem (OAD) em cotejamento com ano e ciclo de referência	(EF06LP27) Analisar estratégias de coesão lexical utilizadas nos textos: de reiteração (sinônimos, hiperônimos e nomes genéricos) ou de colocação (palavras de mesmo campo semântico), reconhecendo os efeitos de sentidos provocados pelo uso desses recursos. G D A	(EF08LP29) Empregar a coesão referencial nos textos que produzir ou revisar, garantindo o encadeamento e a legibilidade e utilizar articuladores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. A	(EF09LP19) Articular as partes do texto coerentemente, sem provocar problemas de compreensão, durante o processo de produção de texto. G D A

As siglas nos quadros correspondem aos agrupamentos: **Coletivo**, **Grupo**, **Dupla**, **Autônomo**.

Priorização

Observe o quadro da progressão dessas aprendizagens no Currículo da Cidade:

Quadro de Progressão dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento				Habilidades Prova Saberes e Aprendizagens
6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
<p>(EF06LP27) Analisar estratégias de coesão lexical utilizadas nos textos: de reiteração (sinônimos, hiperônimos e nomes genéricos) ou de colocação (palavras de mesmo campo semântico), reconhecendo os efeitos de sentidos provocados pelo uso desses recursos. G D A</p> <p>(EF06LP29) Utilizar, de modo autônomo, organizadores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. A</p> <p>(EF06LP31) Articular as partes do texto coerentemente, sem provocar problemas de compreensão, durante o processo de produção de texto, empregando o mesmo tipo de narrador nos casos em que se fizer necessário. G D A</p>	<p>(EF07LP27) Reconhecer o processo de substituição de um item linguístico por outro e o processo que se dá por elipse, com vistas a promover a inteligibilidade e de modo a empregá-los nos textos. D A</p> <p>(EF07LP28) Reconhecer e empregar articuladores textuais (de ordenação no tempo e no espaço, relações lógico-semânticas, discursivo-argumentativos, ordenação textual, evidenciadores de propriedade autorreflexiva. da linguagem etc.) como recursos linguístico discursivos fundamentais no processo de articulação entre os diferentes trechos de um texto. C G D</p> <p>(EF07LP29) Articular as partes do texto coerentemente, sem provocar problemas de compreensão durante o processo de produção de texto. G D</p>	<p>(EF08LP29) Empregar a coesão referencial nos textos que produzir ou revisar, garantindo o encadeamento e a legibilidade e utilizar articuladores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. A</p> <p>(EF08LP29) Empregar a coesão referencial nos textos que produzir ou revisar, garantindo o encadeamento e a legibilidade e utilizar articuladores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. A</p> <p>(EF08LP30) Articular as partes do texto coerentemente, sem provocar problemas de compreensão durante o processo de produção de texto. G D A</p>	<p>(EF09LP18) Reconhecer o processo de substituição de um item linguístico por outro e o processo que se dá por elipse, com vistas a promover a inteligibilidade e utilizar articuladores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. C A</p> <p>(EF09LP18) Reconhecer o processo de substituição de um item linguístico por outro e o processo que se dá por elipse, com vistas a promover a inteligibilidade e utilizar articuladores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. C A</p> <p>(EF09LP19) Articular as partes do texto coerentemente, sem provocar problemas de compreensão, durante o processo de produção de texto. G D A</p>	<p><i>LPF6A03 Reconhecer efeitos de sentido no uso de mecanismos de coesão em textos.</i></p> <p><i>LPF8A04 Estabelecer relações entre o modo de organização interna e as respectivas marcas linguísticas de textos.</i></p> <p><i>LPF9A05 Articular partes de um texto de modo a manter seu sentido e compreensão.</i></p>

As siglas nos quadros correspondem aos agrupamentos: **Coletivo**, **Grupo**, **Dupla**, **Autônomo**.

Na sequência, vamos analisar cada um dos três OADs. Para tanto, a pergunta que orienta essa análise é:

**Como as aprendizagens previstas em
cada ano/ciclo do currículo se relacionam de forma progressiva?**

Análise da habilidade LPF6A03 Reconhecer efeitos de sentido no uso de mecanismos de coesão em textos

Quadro de Progressão dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento				Habilidades Prova Saberes e Aprendizagens
6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
(EF06LP27) Analisar estratégias de coesão lexical utilizadas nos textos: de reiteração (sinônimos, hiperônimos e nomes genéricos) ou de colocação (palavras de mesmo campo semântico), reconhecendo os efeitos de sentidos provocados pelo uso desses recursos. G D A	(EF07LP27) Reconhecer o processo de substituição de um item linguístico por outro e o processo que se dá por elipse, com vistas a promover a inteligibilidade e de modo a empregá-los nos textos. D A	(EF08LP29) Empregar a coesão referencial nos textos que produzir ou revisar, garantindo o encadeamento e a legibilidade e utilizar articuladores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. A	(EF09LP18) Reconhecer o processo de substituição de um item linguístico por outro e o processo que se dá por elipse, com vistas a promover a inteligibilidade e utilizar articuladores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. C A	<i>LPF6A03 Reconhecer efeitos de sentido no uso de mecanismos de coesão em textos.</i>

As siglas nos quadros correspondem aos agrupamentos: **Coletivo**, **Grupo**, **Dupla**, **Autônomo**.

38

A dificuldade do 9º ano na habilidade *LPF6A03: Reconhecer efeitos de sentido no uso de mecanismos de coesão em textos*, provavelmente se origina de lacunas de aprendizagem em anos anteriores, especialmente no 6º, 7º e 8º anos. A progressão curricular mostra que a coesão textual é um tópico previsto desde o 1º ano do Ensino Fundamental e que se aprofunda a cada ano e a falta de domínio das bases pode comprometer o entendimento de conceitos mais complexos.

Analizando a progressão curricular de Coesão Textual, a lacuna pode estar em pontos específicos dos OADs. A partir do 6º ano são articulados e seguem uma **progressão de conhecimento**, que vai do reconhecimento inicial à aplicação autônoma e mais sofisticada. A sequência de aprendizagens demonstra um aprofundamento gradual no domínio da coesão textual, que se reflete na complexidade das tarefas e nos modos de realização (coletiva, em grupo, individual).

No 6º ano, o **OAD** atua no **nível do reconhecimento**, o foco está na **análise de estratégias de coesão lexical**, como sinônimos e hiperônimos. O objetivo é que o estudante comece a identificar como essas palavras funcionam para evitar repetição e criar efeitos de sentido. O currículo propõe a **realização**: “em grupo” (**g**), “em dupla” (**d**) e “autonomamente” (**a**). A inclusão de atividades em grupo e em dupla no início do processo sugere a necessidade de interação e colaboração para construir o conceito, antes de se exigir a aplicação autônoma.

No 7º ano, o **OAD** atua no nível da **substituição e elipse**. A progressão avança para processos mais abstratos. O estudante não só reconhece a coesão lexical, mas também entende a **substituição de itens linguísticos** (pronomes, por exemplo) e o conceito de **elipse** (omissão de uma palavra ou termo). A ênfase é na **inteligibilidade**, ou seja, em como esses mecanismos tornam o texto mais claro. A proposição é de realização “em dupla” (**d**) e “autonomamente” (**a**). A redução da atividade coletiva e o foco na dupla e na autonomia indicam que o estudante já deve ter uma compreensão inicial e está pronto para praticar a habilidade de forma mais independente.

No 8º ano, o **OAD** propõe a **aplicação e a revisão**. O estudante precisa **empregar a coesão referencial** nos textos que ele mesmo produz, além de revisar. O foco não é mais apenas o reconhecimento, mas a **produção** e a **revisão** do texto, garantindo **legibilidade**. Além disso, o objetivo menciona o uso de **articuladores textuais**, um avanço em relação aos mecanismos mais simples, propondo-se que aplique “autonomamente” (**a**). Essa é a primeira vez que essa aprendizagem é designada puramente para a execução autônoma (único OADs de coesão do 8º ano), mostrando que se espera que o estudante já domine os conceitos e seja capaz de aplicá-los sem auxílio.

No 9º ano o objetivo é um **aprofundamento** do anterior, trata-se de uma aplicação mais avançada. Ele retoma a **substituição e a elipse** (7º ano), mas agora no contexto da produção de texto do 9º ano. A novidade é a exigência do uso de **articuladores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico** do texto, o que requer uma análise mais sofisticada e contextualizada.

A volta da atividade coletiva (**c**) sugere a complexidade da tarefa, que pode envolver discussões sobre a adequação dos articuladores aos diferentes gêneros e registros, uma tarefa cognitiva mais avançada. A execução autônoma permanece como o objetivo final.

A lacuna identificada no 9º ano pode estar no fato de que os estudantes não consolidaram as bases dos anos anteriores. Um estudante que não comprehende a **substituição e a elipse** (7º ano) ou não domina a **aplicação autônoma da coesão referencial** (8º ano) terá grande dificuldade em aplicar articuladores textuais de forma adequada e contextualizada no 9º ano.

Análise da habilidade LPF8A04 Estabelecer relações entre o modo de organização interna e as respectivas marcas linguísticas de textos

Quadro de Progressão dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento				Habilidades Prova Saberes e Aprendizagens
6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
(EF06LP29) Utilizar, de modo autônomo, organizadores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. A	(EF07LP28) Reconhecer e empregar articuladores textuais (de ordenação no tempo e no espaço, relações lógico-semânticas, discursivo-argumentativos, ordenação textual, evidenciadores de propriedade autoreflexiva, da linguagem etc.) como recursos linguístico discursivos fundamentais no processo de articulação entre os diferentes trechos de um texto. C G D	(EF08LP29) Empregar a coesão referencial nos textos que produzir ou revisar, garantindo o encadeamento e a legibilidade e utilizar articuladores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. A	EF09LP18) Reconhecer o processo de substituição de um item linguístico por outro e o processo que se dá por elipse, com vistas a promover a inteligibilidade e utilizar articuladores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. C A	LPF8A04 Estabelecer relações entre o modo de organização interna e as respectivas marcas linguísticas de textos.

As siglas nos quadros correspondem aos agrupamentos: **Coletivo**, **Grupo**, **Dupla**, **Autônomo**.

A dificuldade dos estudantes do 9º ano em **estabelecer relações entre o modo de organização interna e as respectivas marcas linguísticas de textos** (habilidade LPF8A04) está ligada à falta de domínio dos **articuladores textuais**.

Articuladores textuais, como conjunções, advérbios e preposições conectam ideias, frases e parágrafos. Eles não apenas ligam palavras, mas também criam relações lógicas de causa, consequência, tempo, oposição, condição, entre outras. Analisando a dificuldade dos estudantes, a lacuna de aprendizagem pode estar em um desses dois níveis: o estudante pode até identificar os articuladores, mas não entende sua função, ou ainda não comprehende a função e não consegue associar o articulador à estrutura geral do texto.

A partir do 7º ano, o OAD foca em **reconhecer e empregar** uma ampla variedade de **articuladores textuais**. A lista de tipos de articuladores (ordenação, relações lógico-semânticas, discursivo-argumentativos) mostra a amplitude do aprendizado esperado, ainda que em um nível inicial.

O trabalho colaborativo **(c) (g) (d)** é essencial nessa etapa para que o estudante possa explorar a diversidade de articuladores e discutir suas funções, construindo o conhecimento de forma compartilhada.

As habilidades do 6º e 8º ano se concentram na **aplicação autônoma**.

6º ano: O foco é a utilização autônoma de **organizadores textuais**. Embora o termo “organizadores” seja mais amplo que “articuladores”, a exigência de autonomia e a adequação ao gênero e registro indicam que o estudante já deva ter uma base sólida para aplicar esses recursos em sua escrita.

8º ano: A habilidade consolida o que foi aprendido, exigindo que o estudante **empregue a coesão referencial e utilize articuladores textuais** de forma adequada ao gênero. A ênfase na produção e revisão do próprio texto, com a finalidade de garantir **legibilidade**, mostra um nível de domínio mais elevado.

A exigência de autonomia nesses dois OADs é um sinal claro de que o estudante deve ser capaz de aplicar os conceitos sem a necessidade de mediação constante do professor ou de colegas.

Essa aprendizagem representa uma análise mais crítica e refinada na progressão. Ela exige uma compreensão mais aprofundada dos mecanismos de coesão, incluindo a **substituição** e a **elipse**, que são mais abstratas do que os articuladores. Além disso, exige a **utilização de articuladores adequados** de forma mais sofisticada, considerando o **gênero e o registro linguístico**.

A volta do trabalho coletivo (c) no 9º ano não é um retrocesso, mas uma forma de promover discussões sobre a complexidade e a sutileza do uso dos articuladores em diferentes contextos, enquanto a autonomia continua sendo o objetivo final.

A progressão parte da **descoberta e exploração** (7º ano), passando pela **aplicação autônoma** (6º e 8º ano), até a **análise e aplicação sofisticada** (9º ano). A dificuldade dos estudantes nas avaliações externas, provavelmente se origina de uma lacuna em algum desses estágios. Se o discente não dominar o **reconhecimento e emprego** da variedade de articuladores (7º ano), ele não terá a base necessária para aplicá-los de forma autônoma e adequada (8º ano), e tampouco para realizar a análise e aplicação mais sofisticada exigida no 9º ano.

Análise da habilidade LPF9A05 Articular partes de um texto de modo a manter seu sentido e compreensão

40

Quadro de Progressão dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento				Habilidades
6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Prova Saberes e Aprendizagens
(EF06LP31) Articular as partes do texto coerentemente, sem provocar problemas de compreensão, durante o processo de produção de texto, empregando o mesmo tipo de narrador nos casos em que se fizer necessário. G D A	(EF07LP29) Articular as partes do texto coerentemente, sem provocar problemas de compreensão durante o processo de produção de texto. G D	(EF08LP30) Articular as partes do texto coerentemente, sem provocar problemas de compreensão durante o processo de produção de texto. G D A	(EF09LP19) Articular as partes do texto coerentemente, sem provocar problemas de compreensão, durante o processo de produção de texto. G D A	<i>LPF8A04 Estabelecer relações entre o modo de organização interna e as respectivas marcas linguísticas de textos.</i> <i>LPF9A05 Articular partes de um texto de modo a manter seu sentido e compreensão.</i>

As siglas nos quadros correspondem aos agrupamentos: **Coletivo**, **Grupo**, **Dupla**, **Autônomo**.

A habilidade **LPF9A05** (Prova Saberes e Aprendizagens) indica dificuldade relacionada à **coerência textual**. A **coerência** diz respeito à lógica interna do texto, à forma como as ideias se conectam e se organizam para que o leitor consiga construir um sentido global. A articulação das partes, mencionada na habilidade, exige que o estudante vá além de simplesmente usar conectivos. É preciso entender a relação de sentido entre as ideias — se é de causa e consequência, de adição, de oposição, etc. — para que o texto faça sentido para quem lê. Se os estudantes estão com dificuldade nessa habilidade, é um indicativo de que precisam trabalhar tanto a coerência (a lógica das ideias) quanto a coesão (o uso de conectivos adequados para expressar essa lógica).

A progressão desses OADs, ao longo dos anos, não é sobre uma progressão da tarefa cognitiva expressa pelo verbo, e sim sobre o nível de autonomia esperado do estudante. A habilidade central — “Articular as partes do texto coerentemente” — é mantida, mas o contexto de aplicação e o gênero oferecido mudam, como fica explícito no 6º ano.

No 6º ano, a capacidade de articular o texto é introduzida com uma especificidade: o uso do **mesmo tipo de narrador**. Isso sugere que o foco está em garantir a coerência em textos narrativos, que são mais simples e familiares aos estudantes nessa fase. A exigência de manter o ponto de vista do narrador é um primeiro passo concreto para trabalhar a coerência. A instrução **G D A** (grupos, duplas e autonomia) indica que os estudantes precisam de bastante apoio inicial para desenvolver essa aprendizagem.

Nos 7º e 8º anos, o objetivo parece idêntico, o que muda, sutilmente, é a instrução de agrupamento. No 7º ano o trabalho em grupo e duplas é mantido, sugerindo a necessidade de um ambiente colaborativo para essa habilidade.

No 8º ano, após as atividades colaborativas, a autonomia **(a)** retorna. Isso mostra uma expectativa de que o estudante já tenha aprofundado a aprendizagem e comece a aplicá-la de forma mais independente, em textos provavelmente mais complexos e de gêneros variados.

No 9º ano, o objetivo é novamente o mesmo, mas a expectativa é que a aplicação seja feita em textos de alta complexidade. A instrução **G D A** (grupos, duplas e autonomia) sugere que, embora a habilidade já seja familiar, o desafio de articular partes de textos mais longos e complexos (como artigos de opinião, resenhas ou ensaios) é tão grande que o suporte do trabalho colaborativo é novamente necessário antes que o estudante possa dominar de forma autônoma.

A análise mostra que a habilidade de articular partes do texto de forma coerente não é algo que se aprende e se esquece. Pelo contrário, ela é uma **aprendizagem em espiral**, que é revisitada a cada ano com um nível de complexidade maior, seja pelo tipo de texto, pela extensão ou pelo nível de autonomia esperado do estudante. A progressão está na profundidade da aplicação, não na mudança da habilidade em si.

Agora que já analisamos três exemplos da progressão dos OADs no Currículo da Cidade, vamos selecionar um exemplo de como organizar um mapa de recomposição de aprendizagens.

Planejamento

Após o estudo da progressão curricular, observe um exemplo de Mapa de Recomposição construído a partir da habilidade *LPF6A03 Reconhecer efeitos de sentido no uso de mecanismos de coesão em textos*.

Modelo de Mapa de Recomposição de Aprendizagens

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Ano de Ensino: 9º ano

Eixos (CC): PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL

42

OADs previsto para o ano	Diagnóstico	OADs Prioritários a Recuperar	Estratégias de Recomposição
<p>(EF09LP18) Reconhecer o processo de substituição de um item linguístico por outro e o processo que se dá por elipse, com vistas a promover a inteligibilidade e utilizar articuladores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto.</p> <p>C A</p>	<p>Apresentam dificuldade em:</p> <p>LPF6A03 Reconhecer efeitos de sentido no uso de mecanismos de coesão em textos. (dados das Provas Saberes e Aprendizagens do 1º semestre/2025)</p>	<p>(EF06LP27) Analisar estratégias de coesão lexical utilizadas nos textos: de reiteração (sinônimos, hiperônimos e nomes genéricos) ou de colocação (palavras de mesmo campo semântico), reconhecendo os efeitos de sentidos provocados pelo uso desses recursos. G D A</p> <p>(EF07LP27) Reconhecer o processo de substituição de um item linguístico por outro e o processo que se dá por elipse, com vistas a promover a inteligibilidade e de modo a empregá-los nos textos. D A</p> <p>(EF08LP29) Empregar a coesão referencial nos textos que produzir ou revisar, garantindo o encadeamento e a legibilidade e utilizar articuladores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto.</p>	<p>Para recompor a aprendizagem dessa turma, as estratégias devem focar em revisitar e consolidar as bases, de forma contextualizada e prática, para então construir o conhecimento mais avançado.</p> <p>Em grupos: Aplique uma atividade curta e direta para identificar exatamente quais mecanismos de coesão os estudantes não dominam. Use um texto simples e peça para identificarem substituições por pronomes, sinônimos ou elipses. Com textos de gêneros variados (notícia, conto, meme, letra de canção). Peça que eles identifiquem e grifem os diferentes tipos de coesão: referencial (pronomes, sinônimos, nomes genéricos), lexical (repetição de palavras do mesmo campo semântico) e sequencial (articuladores textuais).</p> <p>Se a dificuldade for em Coesão Lexical (recompor o 6º ano): Em duplas: Proponha um texto adaptado com repetições excessivas de uma palavra. Os estudantes devem reescrevê-lo, substituindo as repetições por sinônimos, pronomes ou hiperônimos (conforme a progressão do 6º ano, mas de forma simplificada). Isso trabalha a coesão lexical de forma prática, mostrando como ela melhora a fluidez do texto.</p> <p>Se a dificuldade for em Substituição e Elipse (recompor o 7º ano): Em grupos: Use textos mais curtos e claros onde a elipse é frequente (como roteiros de diálogos ou receitas). Peça que identifiquem onde a palavra foi omitida e a escrevam ao lado, explicando o porquê da omissão. Discuta, coletivamente, como isso torna o texto mais dinâmico e menos repetitivo.</p> <p>Se a dificuldade for em Coesão Referencial e Articuladores (recompor o 8º ano): Em duplas: Forneça textos lacunares e peça aos grupos para conectá-los usando diferentes articuladores (conectores como “portanto”, “entretanto”, “além disso”, “porque”). Em seguida, discuta os diferentes sentidos que cada conector cria. Peça que eles preencham a lacuna com “e, mas, pois”, discutindo a mudança de sentido em cada caso.</p> <p>Aplicação dos conhecimentos (9º ano): Escolha textos de diferentes gêneros (um artigo de opinião, uma resenha crítica, um relato de viagem) e peça que identifiquem os articuladores textuais mais usados em cada um. Discuta por que o artigo de opinião usa mais conectores de causa e consequência, enquanto o relato de viagem pode usar mais conectores de tempo e espaço. Isso contextualiza o uso e a escolha dos conectores.</p> <p>Revisão em Duplas e Coletiva: Crie uma rotina de revisão de textos produzidos pelos próprios estudantes. Após a escrita individual, peça que as duplas troquem os textos e identifiquem: 1) pontos com repetição excessiva, sugerindo substituições (revisitando o 6º ano), e 2) uso de articuladores, sugerindo trocas para melhorar o sentido (aplicando o 9º ano). A revisão coletiva, é crucial para a discussão e aprimoramento da aprendizagem.</p>

As siglas nos quadros correspondem aos agrupamentos: **Coletivo**, **Grupo**, **Dupla**, **Autônomo**.

MATEMÁTICA – 9º ANO

Percorso pedagógico do Eixo Estruturante Geometria

A recomposição das aprendizagens em Matemática mantém-se como um eixo central de garantia do direito de aprender. Nesta segunda edição, dá-se continuidade ao percurso iniciado no primeiro fascículo, mas agora com ênfase no **eixo da Geometria**, escolhido como foco de aprofundamento.

Essa escolha vai além da análise dos dados de aprendizagem: ela resulta também de uma **escuta ativa da Rede**, realizada por meio da pesquisa proposta no **Boletim COPED 15**, que consultou professoras e professores dos 2º, 5º e 9º anos sobre os principais desafios e necessidades formativas relacionados ao planejamento, às metodologias e à organização pedagógica. Esse movimento possibilitou alinhar a recomposição às demandas reais vividas nas escolas.

Soma-se a isso a contribuição dos **formadores de Matemática das DIPEDs**, que indicaram a relevância de dar continuidade às discussões desse eixo no fascículo atual. Tal escolha também dialoga com o **programa Aprender e Ensinar**, cuja formação do 2º semestre contemplou o trabalho com a Geometria, reforçando a coerência entre formação continuada e material de apoio.

Dessa forma, a proposta aqui apresentada se consolida como resultado de um **processo coletivo**, que articula diagnóstico, escuta e formação. Mais do que atender a indicadores, esse movimento reafirma a importância da construção conjunta entre SME, DREs, DIPEDs e unidades educacionais.

O foco, portanto, desloca-se da simples revisão de conteúdos para a construção de um **planejamento integrado e processual**, que acompanha cada unidade de ensino e orienta o trabalho docente de forma contínua. Nesse sentido, a recomposição precisa estar presente em todas as unidades, articulada em três tempos: **antes, durante e depois** de cada proposta pedagógica.

Por fim, esta edição reafirma que a recomposição não é uma ação isolada, mas um **fazer em rede**, sustentado pelo planejamento de ciclo, anual e bimestral, com desdobramentos em cada sala de aula. O objetivo é oferecer subsídios para que a recomposição em Matemática seja compreendida como **processo e caminho pedagógico**, no qual o professor exerce seu protagonismo analisando, decidindo e conduzindo intervenções que respeitam o ritmo e o protagonismo dos estudantes, para que consolidem aprendizagens e seja assegurada a progressão no currículo.

A recomposição no ciclo autoral, assim como nos demais ciclos, exige diagnóstico contínuo das aprendizagens (sondagens, avaliações internas e externas, como a Prova Saberes e Aprendizagens que foram utilizadas para produção do Mapa de recomposição (escopo-sequência, nomenclatura utilizada pela UNESCO¹).

¹ Glossário de terminologia curricular da Unesco, trata-se de “conceitos interrelacionados que se referem à organização global do currículo, com o objetivo de assegurar sua coerência e sua continuidade. Escopo refere-se à amplitude e à profundidade de conteúdos e habilidades a serem tratados. Sequência refere-se a como essas habilidades e esses conteúdos são ordenados e apresentados aos alunos ao longo do tempo” (UNESCO, 2016, p. 47).

Análise da habilidade (MTF9G01) Identificar ou representar diferentes vistas de figuras geométricas espaciais. (Compreensão)

Quadro de Progressão dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento				Habilidades de Recomposição Geometria Espacial Matriz de Avaliação da Prova São Paulo e Prova Saberes e Aprendizagens
6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
(EF06M18) Investigar relações entre o número de vértices, faces e arestas de prismas e pirâmides em função do polígono da base.	(EF07M18) Investigar relações entre o número de vértices, faces e arestas de poliedros, incluindo a Relação de Euler, além de relacionar esses números com o número de lados do polígono da base dessas figuras.	(EF08M15) Distinguir poliedros regulares e de Platão, estabelecer relações entre seus elementos e classificá-los.	(EF09M14) Explorar, representar e descrever diferentes vistas de figuras geométricas espaciais e secções de figuras geométricas por meio de planos e da posição relativa de duas arestas e faces.	(MTF9G01) Identificar ou representar diferentes vistas de figuras geométricas espaciais. (Compreensão) - Consolidação da Relação de Euler ($V - A + F = 2$) aplicada a poliedros, especialmente os de Platão. - Capacidade de interpretar e produzir vistas, cortes e planificações de sólidos. - Compreensão integrada das propriedades espaciais e representações geométricas.

44

Recomposição das Aprendizagens e Percurso Pedagógico em Geometria Espacial

A recomposição das aprendizagens em Matemática é essencial para assegurar que todos os estudantes tenham acesso aos conhecimentos estruturantes da área, especialmente em contextos onde houve fragmentação de conteúdos ou dificuldades de continuidade. No campo da **Geometria Espacial**, a relevância desse processo é ainda maior, pois trata-se de um eixo que exige não apenas a compreensão conceitual, mas também a habilidade de **visualizar, representar e manipular objetos tridimensionais**.

No **ciclo autoral (7º ao 9º ano)**, a Geometria Espacial ganha centralidade por articular o pensamento geométrico com competências de investigação, representação ou ilustração e argumentação matemática. Esse percurso envolve desde a exploração inicial de prismas e pirâmides até a análise mais sofisticada das **relações de Euler nos poliedros regulares**, passando pela interpretação de vistas, cortes e planificações de sólidos.

A proposta aqui apresentada organiza o trabalho docente em três momentos (**antes, durante e depois da intervenção pedagógica**) com a finalidade de:

- apoiar o professor na identificação de lacunas relacionadas ao reconhecimento e à classificação de sólidos;
- favorecer o desenvolvimento de propostas que estimulem a construção de modelos, a análise de relações métricas e topológicas e o uso de tecnologias digitais;
- consolidar avanços por meio de atividades que promovam a reflexão metacognitiva, permitindo ao estudante compreender não apenas o “como” mas também o “porquê” das propriedades geométricas.

Assim, o percurso pedagógico em Geometria Espacial no Ciclo Autoral deve ser compreendido como um **processo contínuo de retomada e aprofundamento**, no qual cada etapa contribui para formar um estudante capaz de **interpretar, argumentar e aplicar a geometria no mundo real**, conectando escola, cotidiano e futuros estudos.

Para apoiar esse percurso em Geometria Espacial, optou-se por utilizar como referência principal o **Caderno da cidade: saberes e aprendizagens**: Matemática - 5. ed. - São Paulo : SME / COPED, 2025 e os **Cadernos de Apoio e Aprendizagem**, disponíveis no acervo da SME. Essa escolha se justifica por se tratar de duas coleções consolidadas, que organizam atividades de forma progressiva e articulada aos OADs, explorando tanto situações práticas de manipulação de sólidos quanto estratégias de visualização e representação. Além disso, os materiais apresentam variedade de contextos e metodologias, favorecendo a recomposição das aprendizagens de maneira significativa e alinhada ao Currículo da Cidade.

45

Retomar OADs do 6º ao 8º ano que estruturam o campo espacial:

- EF06M18 (Elementos de prismas/pirâmides).
- EF07M18 (Relação de Euler em poliedros).
- EF08M15 (Poliedros regulares e de Platão, classificação e relações métricas).

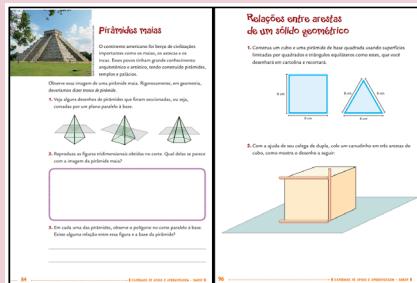
Caderno de Apoio e Aprendizagem: Matemática, 6º ano, 2014, (p. 45 até p. 48) e (p. 68 até p. 71) e (p. 160).

Caderno de Apoio e Aprendizagem: Matemática, 7º ano, 2014, (p. 57 até p. 62) e (p. 91 até p. 95).

Gestão de Sala de Aula:

- Usar sólidos de papel/cartolina/canudos ou kits de poliedros.
- Organizar grupos para construção e exploração de modelos.

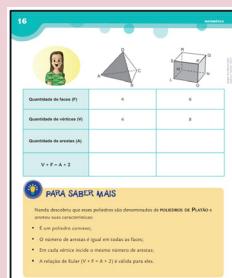
- Desenvolver EF09M14 (vistas, representações e seções de figuras espaciais).
- Trabalhar a Relação de Euler em poliedros de Platão ($V - A + F = 2$), articulando com EF07M18 e EF08M15.
 - EF07M18 (Relação de Euler em poliedros).
 - EF08M15 (Poliedros regulares e de Platão, classificação e relações métricas).
 - EF09M14 (vistas, representações e seções de figuras espaciais).
- Explorar visualizações em softwares de geometria 3D, sólidos geométricos concretos e cortes por planos.
- Conectar propriedades espaciais a situações do cotidiano (arquitetura, design, engenharia).



**Caderno de Apoio e Aprendizagem:
Matemática, 8º ano, 2014, (p. 54 até p. 58) e (p.96 até p.98).**



46



**Caderno da cidade : saberes e
aprendizagens : Matemática - 8º ano. -
5. ed. - São Paulo : SME / COPED, 2025.
(p. 15 até p. 19).**



Gestão de Sala de Aula:

- Promover estações de aprendizagem (modelagem, vistas, cortes, softwares 3D).
- Estimular explicações entre pares.
- Consolidar EF09M14 (vistas, representações e seções de figuras espaciais).
 - EF09M14 (vistas, representações e seções de figuras espaciais).
- Sistematizar as relações métricas e topológicas nos poliedros.
- Consolidar a interpretação de vistas, planificações e cortes.
- Sistematizar a Relação de Euler como ferramenta de análise de poliedros.
- Avaliar avanços com problemas investigativos e portfólios de representações 3D.



**Caderno da cidade : saberes e
aprendizagens : Matemática - 9º ano. -
5. ed. - São Paulo : SME / COPED, 2025.
(p. 225 até p. 232).**



Gestão de Sala de Aula:

- Montagem de exposições com modelos produzidos.
- Registros digitais (fotos, vídeos, animações).
- Autoavaliação sobre estratégias de visualização espacial.

Para acessar o material, clique na seta. Ao clicar, na sequência realizar o login usuário RF e Senha do SGP, após o login abrir a aba Materiais para professores, finalmente cadernos dos professores.

Sugestões para o planejamento do Mapa de Recomposição das Aprendizagens/escopo e sequência

Tema: Integração dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OADs) nos momentos **antes, durante e depois**, com foco na recomposição das aprendizagens no percurso da Geometria espacial no Ciclo Autoral.

Objetivo: Apresentar orientações práticas para a recomposição das aprendizagens em Geometria Espacial no 9º ano, a partir da articulação entre os OADs do Currículo da Cidade relacionadas neste fascículo de apoio pedagógico.

O fascículo detalha as habilidades selecionadas, evidenciando sua progressão e suas relações com o processo de recomposição das aprendizagens. Enquanto o quadro-síntese organiza visualmente os OADs, o texto fornece subsídios para o planejamento pedagógico nas unidades educacionais.

ANTES DA PROPOSTA

Objetivo: Identificar lacunas de aprendizagem e planejar o ponto de partida da recomposição.

Ações recomendadas:

- Analisar resultados da PSP (Prova São Paulo), PSA (Prova Saberes e Aprendizagens) e outros instrumentos aplicados pela escola.
- Mapear OADs estruturantes que precisam ser retomados, considerando dados disponíveis. Relacionar objetivos do 9º ano com os anos anteriores, respeitando a progressão espiralada da aprendizagem matemática.

Exemplo prático em Geometria Espacial:

- Antes de desenvolver o OAD **EF09M14** (vistas, representações e seções de figuras espaciais), é essencial retomar:
 - **EF06M18:** elementos de prismas e pirâmides.
 - **EF07M18:** Relação de Euler em poliedros.
 - **EF08M15:** poliedros regulares e de Platão, incluindo classificações e relações métricas.

DURANTE A PROPOSTA

Objetivo: Desenvolver intencionalmente os OADs do 9º ano, articulando-os às aprendizagens anteriores e ampliando o repertório conceitual.

Ações recomendadas:

- Utilizar metodologias ativas, exploração de modelos e resolução de problemas investigativos.
- Promover a articulação entre anos, destacando conexões entre conceitos espaciais.
- Incorporar recursos didáticos diversificados (modelos concretos, softwares de geometria 3D, representações gráficas).

Exemplo prático em Geometria Espacial:

- Trabalhar a **Relação de Euler** ($V - A + F = 2$), articulando EF07M18 e EF08M15.
- Desenvolver **EF09M14**, explorando vistas, cortes e planificações.
- Conectar propriedades espaciais a contextos do cotidiano, como arquitetura, design e engenharia.

Gestão de sala de aula:

- Usar sólidos de papel, cartolina, canudos ou kits de poliedros.
- Organizar grupos em estações de aprendizagem (modelagem, cortes, softwares 3D).
- Estimular explicações entre pares e registros em diferentes linguagens.

DEPOIS DA PROPOSTA: Avaliar

Objetivo: Avaliar avanços, refletir sobre os resultados e planejar retomadas pontuais.

Ações recomendadas:

- Aplicar avaliações formativas e promover autoavaliação.
- Verificar a consolidação dos OADs do 9º ano a partir da base construída nos anos anteriores. Retomar conteúdos persistentes com foco em raciocínio espacial, visualização e diferentes formas de apresentação.

Exemplo prático em Geometria Espacial:

- Avaliar a compreensão da **Relação de Euler** em diferentes poliedros.
- Analisar portfólios de representações 3D, registros digitais (fotos, vídeos, animações) e exposições de modelos construídos.
- Estimular a autoavaliação dos estudantes sobre suas estratégias de visualização espacial.

A recomposição das aprendizagens em Geometria Espacial exige planejamento intencional, análise criteriosa dos dados e articulação entre anos escolares. A organização das ações em **“antes, durante e depois”** permite estruturar um percurso sólido e coerente com os OADs do Currículo da Cidade.

Cada unidade educacional deve elaborar um plano próprio de recomposição das aprendizagens que seja, colaborativo e acompanhado continuamente. Quando compreendida como processo de construção e retomada, a progressão dos OADs fortalece o protagonismo docente e amplia as oportunidades de aprendizagem significativa para todos os estudantes.

COMO RECURSO COMPLEMENTAR, ESTE MATERIAL INCLUI:

Material sugerido presente no **KIT DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE MATEMÁTICA**, Sólidos Geométricos descrito na página 20 e Formas Geométricas 3D descrito na página 58.

LINK: https://drive.google.com/file/d/1rOmVnFeP_7CaWD2gjDlDeck_2NeIGy91/view?usp=sharing



49

VÍDEO disponível no site da Divisão de Avaliação (SME/COPED/DA) que contempla ELEMENTOS E RELAÇÕES DE UM POLIEDRO:

LINK: <https://drive.google.com/file/d/15wki9mCOH62cnCFoUMMrvySAjJUvbboY/view?t=16>



SITE DA DIVISÃO DE AVALIAÇÃO (DA) com repositório de vídeos produzidos em parceria com a TV cultura:

Link: Site da Divisão de Avaliação - 6º ao 9º ano Acessado 19/09/2025

<https://sites.google.com/edu.sme.prefeitura.sp.gov.br/divisaodeavaliacao/matem%C3%A1tica/6%C2%BA-ao-9-%C2%BA-ano?authuser=0>



VÍDEO DE UMA AULA DA RME que apresenta estratégias didáticas para o trabalho com kit de Sólidos Geométricos presente no kit citado anteriormente:

Link: <https://www.canva.com/design/DAGMW1EaIQo/lds1PO1X7iEmzR1-1gNaRA/watch>



- O uso dos kits no contexto escolar
- Aula dialogada com situações práticas de ensino aprendizagem.
- A fundamentação teórica;
- A aplicação prática em diferentes contextos matemáticos;
- A relação biunívoca entre representações concretas e abstratas.

REPOSITÓRIOS DA SME

As atividades sugeridas foram retiradas de dois repositórios da SME, pois dialogam com os OADs do Currículo da Cidade presentes na seguintes coleções:

Caderno da Cidade : Saberes e aprendizagens : Matemática – 5. ed. – São Paulo : SME / COPED, 2025.



Curriculo da Cidade de São Paulo Acessado 19/09/2025

51

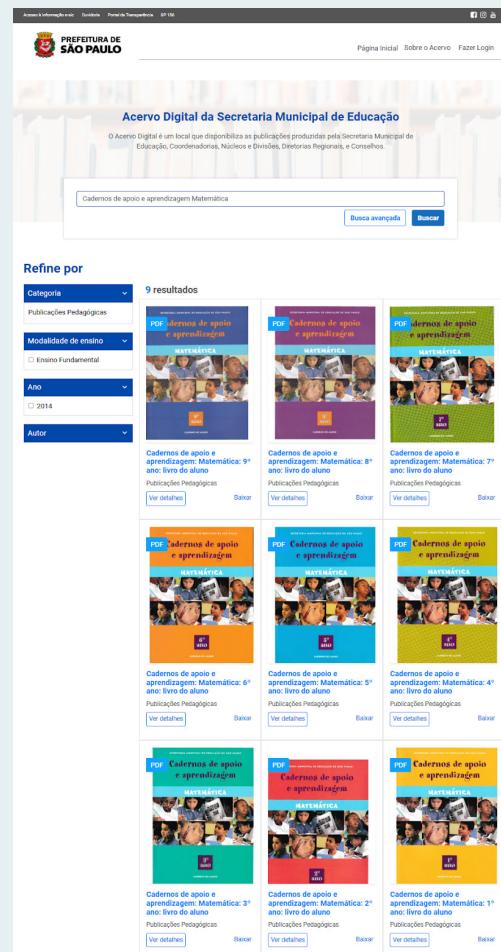
Caderno de Apoio e Aprendizagem, Estudante, 2014, disponível no Acervo da SME.

As atividades dessas duas coleções, conforme dito anteriormente, têm conexão direta com os OADs relacionados à geometria espacial, abrangendo o Ciclo autoral e parte do interdisciplinar. No Ciclo Autoral, com ênfase em:

- Identificar as bases conceituais construídas nos anos anteriores;
- Compreender o desenvolvimento progressivo das aprendizagens;
- Planejar intervenções mais precisas na recomposição de saberes;
- Compreender a recomposição das aprendizagens da geometria espacial no ensino fundamental II.

Para acessar o material, clique na seta. Ao clicar aguardar, pois este link abre a coleção. e demanda mais do sistema.

<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br>
Acessado 19/09/2025



COLABORAÇÃO COMO CAMINHO PARA AVANÇAR

52

A recomposição das aprendizagens é um dos grandes desafios enfrentados pela nossa sociedade e exige uma ação urgente das Redes de ensino em todo o país. Essa urgência se justifica, especialmente, pelas desigualdades educacionais e pelos impactos de interrupções no processo de ensino, que foram intensificados pela pandemia de COVID-19, aprofundando o abismo educacional já existente.

Mais do que uma ação pontual, a recomposição é um processo contínuo que envolve toda a equipe escolar, como já destacado nos fascículos. Trata-se de um conjunto de práticas pedagógicas e de gestão essenciais para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Por isso, é fundamental que esse processo esteja articulado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e integrado às políticas educacionais que visam a efetivação do direito à educação de qualidade para todos.

O documento até aqui apresentado deve ser compreendido como uma possibilidade de ação para o encerramento do ano letivo, além de um instrumento de referência para a continuidade do trabalho pedagógico para além do 4º bimestre. Ele pode subsidiar ações futuras de acompanhamento e avaliação das aprendizagens, na medida em que as escolas e os professores se apropriaram de suas orientações ao longo do percurso.

Para os docentes, este é um momento privilegiado de reflexão. É a oportunidade de revisitar o caminho percorrido durante o ano, analisar os conteúdos e práticas trabalhadas e verificar em que medida os objetivos centrais de cada ciclo foram alcançados. Essa reflexão não se encerra em constatar avanços ou dificuldades, mas deve inspirar novas perguntas, tais como:

- **A RECOMPOSIÇÃO FOI REALIZADA DE MODO A OBSERVAR/UTILIZAR/RECOMPOR OS OADS DE ANOS ANTERIORES PARA SANAR AS DIFICULDADES E POSSIBILITAR OS AVANÇOS?**
- **OLHAR PARA OUTROS ANOS DO CICLO AUXILIOU NA TAREFA DE ENTENDER AS REAIS NECESSIDADES DOS ESTUDANTES?**
- **O QUE AINDA PRECISA SER FEITO?**
- **QUE ASPECTOS NECESSITAM SER RETOMADOS NESTE FINAL DE PERCURSO?**
- **COMO INTEGRAR DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO PARA QUE A INTERDISCIPLINARIDADE MARQUE ESSE FECHAMENTO DO ANO LETIVO?**
- **QUE ASPECTOS DAS PRÁTICAS DE ENSINO PRECISAM SER (RE)AJUSTADOS OU PARA ATENDER MELHOR ÀS NECESSIDADES DA TURMA E DE CADA ESTUDANTE?**
- **COMO OS REGISTROS PODEM APOIAR AS TOMADAS DE DECISÃO QUE TENHAM INTUITO DE PROMOVER OS AVANÇOS INDIVIDUAIS E COLETIVOS DOS ESTUDANTES?**
- **DE QUE FORMA A COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES, COORDENAÇÃO E EQUIPE GESTORA PODE FORTALECER OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM?**
- **QUE NOVAS METAS SE COLOCAM PARA O PRÓXIMO ANO, CONSIDERANDO O PERFIL ATUAL DOS ESTUDANTES?**

As questões acima iniciam um pensamento reflexivo sobre a prática. Outro aliado nesse processo é o Conselho de Classe do 4º bimestre que se configura como um espaço estratégico, no qual as discussões e registros fornecem pistas valiosas para compreender as aprendizagens efetivadas, identificar lacunas e projetar ações que favoreçam a evolução das aprendizagens dos estudantes. Assim, as decisões tomadas coletivamente ganham relevância no planejamento das próximas etapas.

Assim, é preciso ressaltar o quanto é relevante direcionar o olhar para o futuro. A avaliação das aprendizagens de um ano precisa dialogar com a construção de estratégias de acompanhamento para o ano seguinte, assegurando que o trabalho não se restrinja a ações pontuais, mas, como já dito em outra oportunidade, constitua um processo contínuo de recomposição e fortalecimento dos conhecimentos.

No que diserne o acompanhamento das aprendizagens e a organização do trabalho em torno da recomposição é preciso que sejam assumidos objetivos permanentes, e sistematizados a partir de observações, registros e avaliações diagnósticas consistentes, que permitam identificar necessidades, planejar intervenções e orientar decisões pedagógicas. É fundamental, portanto, que o processo não seja tratado como uma ação isolada, mas sim como um compromisso coletivo, reconhecido como uma responsabilidade compartilhada entre as equipes de apoio, docentes e gestores de todas as unidades educacionais, com foco na garantia da aprendizagem de todos os estudantes.

Recompor as aprendizagens é, portanto, reafirmar a intencionalidade do fazer pedagógico: do planejamento, à mediação de suas ações, avaliação cuidadosa e as adequações necessárias, sempre considerando a adoção de estratégias inclusivas e consistentes, em que sejam respeitados os diferentes saberes dos estudantes.

Ainda que seja no cotidiano da sala de aula que esse trabalho ganhe forma e sentido, ele precisa contar com o apoio de toda equipe gestora, especialmente, com a coordenação pedagógica, atuando como agente que pode viabilizar a realização de práticas de ensino mais equitativas e inclusivas. Esse processo exige corresponsabilidade, flexibilidade e colaboração entre os diferentes profissionais da escola, cada qual com suas atribuições, mas atuando de forma complementar, em outras palavras, precisa envolver todos os agentes do processo.

Assim, o professor pode, e deve, enxergar no coordenador pedagógico (CP) a figura que apoia o fazer pedagógico da sala de aula. Por sua vez, o CP tem como compromisso o desenvolvimento profissional da equipe docente, tendo em

vista o avanço das aprendizagens dos estudantes, considerando o apoio ao docente nas ações de Recomposição das Aprendizagens, ou seja, é como uma engrenagem que concatenada trabalha para objetivo comum: a aprendizagem de todos e de cada um.

1.1 A coordenação pedagógica e o compromisso com a Recomposição das Aprendizagens

Em seu cotidiano, o CP orienta sua equipe na coerência entre as necessidades de aprendizagem dos estudantes, o planejamento, as práticas pedagógicas e os registros docentes, sempre com foco na constituição de aprendizagens significativas. Para tanto, é essencial que o coordenador em colaboração com sua equipe, inicie examinando os dados de aprendizagem, para acompanhar o planejamento docente, orientar a elaboração dos Planos Bimestrais, Anuais, de Ciclo e de Aula. Além disso, cabe ao coordenador zelar pela organização e manutenção adequada da documentação pedagógica, oferecendo suporte aos professores na seleção de estratégias, recursos e instrumentos de avaliação que favoreçam intervenções eficazes e promovam uma aprendizagem significativa.

No **Plano de Ciclo**, a coordenação promove discussões coletivas sobre os objetivos, articula as áreas do conhecimento para aprendizagens integradas, garante coerência entre os Planos Anuais e os objetivos do ciclo, estimula reflexão sobre o tempo pedagógico, incentiva a interdisciplinaridade, projetos e avaliações que se alinhem às necessidades dos estudantes.

No **Plano Bimestral**, à coordenação pedagógica orienta a equipe docente acerca da distribuição equilibrada dos conteúdos e objetivos de aprendizagem, apoia e orienta a escolha de estratégias variadas, incentiva o uso de avaliações diversificadas e realizar devolutivas periódicas a partir dos registros no SGP, promovendo acompanhamento formativo em prol da melhoria contínua das práticas docentes.

No **Plano de Aula** a coordenação orienta o registro do percurso diário de ensino, de forma a evidenciar a intencionalidade, objetivos, o uso de estratégias diversificadas e organização da prática docente voltadas às necessidades de aprendizagem específicas de cada estudante. Por meio dele acompanham os avanços, identificam as lacunas, e assim realizam intervenções mais assertivas, constituindo um instrumento central para a Recomposição das Aprendizagens.

Portanto, no planejamento docente de forma geral, cabe a coordenação pedagógica apoiar os professores na elaboração de planejamentos intencionais. Esses planejamentos devem partir de diagnósticos precisos, assegurando a seleção adequada de objetivos, estratégias diversificadas, recursos apropriados e formas de avaliação alinhadas às necessidades de recomposição das aprendizagens, coerentes com o Currículo da Cidade e com as demandas identificadas nos estudantes.

Nesse sentido, em sua atuação os Coordenadores Pedagógicos articulam-se com a equipe escolar, no intuito de garantir a oferta de intervenções pedagógicas focadas no avanço das aprendizagens, procedimentos didáticos e possibilidades de recuperação das aprendizagens que garanta ao longo do ano letivo, a diversificação dos instrumentos e procedimentos de acompanhamento e avaliação como observações, sondagens, registros reflexivos, produções individuais e coletivas, portfólios, exercícios, provas e questionários, adequados ao desenvolvimento dos estudantes e em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da escola¹.

Dessa forma, favorece a construção de parcerias e a consolidação de espaços coletivos de estudo e reflexão de modo que o Coordenador Pedagógico:

- Articule formações que apoiem os professores na identificação de lacunas de aprendizagem e na construção de intervenções adequadas à realidade das turmas.
- Fortaleça o trabalho coletivo por meio da articulação entre diferentes profissionais da unidade educacional.
- Acompanhe o progresso dos estudantes, considerando seus percursos individuais, alinhando as práticas pedagógicas às metas de aprendizagem.
- Oriente o planejamento docente, incentivando a inclusão das habilidades essenciais nos planos bimestrais e de ciclo.
- Organize o uso dos materiais pedagógicos da RME como instrumentos de estudo e formação.

¹ SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 30/2023. Define orientações às unidades educacionais da rede municipal de ensino fundamental e médio no que se refere aos registros de vida escolar e ações de acompanhamento pedagógico. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educao-sme-30-de-31-de-outubro-de-2023>. Acesso em: 17 set. 2025.

- Estimule reflexões coletivas, reforçando a Recomposição como responsabilidade compartilhada de toda a escola.
- Garanta o alinhamento das ações pedagógicas com as políticas da rede e com as necessidades reais dos estudantes.
- Incentive registros reflexivos como prática contínua no cotidiano escolar.

A partir dessas ações, a expectativa é que assim se consolide uma cultura de Recomposição das Aprendizagens nas unidades, que a partir de um trabalho colaborativo das equipes escolares, parta da identificação das necessidades de aprendizagem dos estudantes, que evidenciam avanços e desafios e, consequentemente, favoreçam uma tomada de decisão pedagógica mais fundamentada e eficaz para propor intervenções eficazes e práticas inclusivas, fortalecendo o compromisso coletivo com a aprendizagem de todos os estudantes.

Por meio de uma observação formativa e sensível, articula ações, acompanha as aprendizagens, analisa os registros, verifica o alinhamento com o demais planejamentos e Currículo da Cidade, oferece devolutivas formativas, orienta estratégias pedagógicas diversificadas e promove reflexões sobre a prática docente e realiza a formação continuada de modo a assegurar que a recomposição das aprendizagens esteja presente no planejamento diário, nos Planos Anuais/Bimestrais e no Plano de Ciclo.

Portanto, tem como papel fortalecer o trabalho colaborativo e a efetivação do direito de aprendizagem de todos os estudantes, garantindo a coerência entre diagnósticos, objetivos, estratégias e registros. Dessa forma, garante que o encadeamento das aulas contribua para a recomposição das aprendizagens, favorecendo avanços contínuos e a efetivação do direito de aprender de todos os estudantes.

Em resumo, é um agente cuja atuação permite o apoio aos professores na identificação de necessidades de aprendizagem, na proposição de objetivos de aprendizagem e na promoção de espaços de estudo e reflexão coletiva, essa atuação é comprometida com a construção de uma escola mais justa, inclusiva e capaz de garantir que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.

A prática de Recomposição das aprendizagens é uma ação que precisa acontecer nas escolas de forma **colaborativa, planejada e refletida coletivamente**. Tal ação contribuirá para organizar os planos de ação de 2026.

1.2 Últimas palavras

É importante reforçar que a reflexão proposta não se conclui neste momento. A recomposição das aprendizagens é um compromisso permanente da Secretaria Municipal de Educação, que se materializa na continuidade da produção e disponibilização dos fascículos ao longo do próximo período letivo.

Trata-se de um processo em constante construção, que busca oferecer aos professores apoio sistemático, favorecer a revisão e o aprimoramento das práticas pedagógicas e, sobretudo, assegurar que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprender e se desenvolver plenamente, sempre respeitando a autonomia e a realidade de cada Unidade Educacional.

Sendo assim, nos próximos fascículos, serão retomadas discussões e aprofundaremos outras práticas pedagógicas voltadas à Recomposição das Aprendizagens. A proposta é que a cada novo material, amplie o repertório de possibilidades, valorize experiências já realizadas nas unidades educacionais, dialogue com as demandas do cotidiano escolar, indicando outros, e novos caminhos. Então, o compromisso de construir, coletivamente, percursos que garantam o direito de todos de aprender e se desenvolver em sua plenitude é de todos.

Recompor é confiar na escola como um espaço vivo de recomeços e de construção de novos sentidos. Aprender é um direito que só se realiza plenamente quando caminhamos juntos, criando, com paciência, escuta atenta, cuidado e propósito, as condições para que cada estudante avance e se desenvolva. Esse é um valioso compromisso e o mais sincero desejo.

Seguimos juntos.
Recompor para avançar.

REFERÊNCIAS

Parte Comum

BRASIL. **Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025.** Institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. Brasília, DF, 2025.

MORO, E. C. (et al). O planejamento escolar como estrutura fundamental para a construção do conhecimento e a promoção da aprendizagem significativa. In: **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista.** Vol. 6, n. 1. jan./jun. 2016.p. 15-23.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

BRASIL. **Material de Apoio ao Professor para Recomposição das Aprendizagens dos Estudantes.** Brasília, DF, 2023. Acesso ao site em: 26 de setembro de 2025: <https://biblioteca.institutoreuna.org.br/fichas-dos-professores-1o-ao-9o-ano-lpemat-21dez.pdf>

56

Alfabetização

Situações didáticas : 1º ao 5º ano / Cristiane Pelissari, Débora Samori ; organização Érica de Faria Dutra, Patrícia Diaz, Priscila de Giovanni. -- 2. ed. -- São Paulo : Comunidade Educativa CEDAC, 2024. -- (Formação na escola). Disponível em: <https://rodaeducativa.org.br/formacao-na-escola-2a-edicao/> acesso em 15/09/2025

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Caderno da cidade** : saberes e aprendizagens : Matemática - 2º ano. - 5. ed. - São Paulo : SME / COPED, 2025

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Caderno da cidade** : saberes e aprendizagens : Matemática - livro do(a) professor(a) - 2º ano. - São Paulo : SME / COPED, 2019.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Curriculo da cidade** : Ensino Fundamental : componente curricular : Matemática. - 2.ed. - São Paulo : SME / COPED, 2019.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Curriculo da cidade** : Ensino Fundamental : componente curricular : Língua Portuguesa. - 2.ed. - São Paulo : SME / COPED, 2019.

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

Língua Portuguesa

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Guia para Implementação da Recomposição das Aprendizagens.** Brasília, DF: MEC, 2024. <https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens/guia-recomposicao-aprendizagens.pdf>

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Curriculo da cidade:** Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

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

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Matriz de referência para avaliação do rendimento escolar:** Ensino Fundamental - Língua Portuguesa. - São Paulo: SME / COPED, 2021. **Matemática**

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Curriculo da cidade:** Ensino Fundamental: componente curricular: Matemática. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade:** Matemática. São Paulo: SME/COPED, 2018. v.1 - v. 2.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Matriz de referência para avaliação do rendimento escolar:** Ensino Fundamental: Matemática. São Paulo: SME/COPED, 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de apoio e aprendizagem:** Matemática. 2. ed. São Paulo: SME, 2014. 3º ao 9º ano.

Matemática

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade:** Ensino Fundamental: componente curricular: Matemática. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade:** Matemática. São Paulo: SME/COPED, 2018. v.1 - v. 2.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Matriz de referência para avaliação do rendimento escolar:** Ensino Fundamental: Matemática. São Paulo: SME/COPED, 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de apoio e aprendizagem:** Matemática - 3º ao 9º ano / Secretaria Municipal de Educação. - 2. ed. rev. e atual. - São Paulo: SME, 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de apoio e aprendizagem:** Matemática. 2. ed. São Paulo: SME, 2014. 3º ao 9º ano.



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**

**SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO**