

RE COM POR PARA AVANÇAR



RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NOS CICLOS:
PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO E AÇÃO PEDAGÓGICA

FASCÍCULO 3

**RE
COM
POR
PARA AVANÇAR**

**RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NOS CICLOS:
PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO E AÇÃO PEDAGÓGICA**

FASCÍCULO 3



PREFEITURA DE SÃO PAULO

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 - COPEP

Lucimeire Cabral de Santana - Coordenadora

DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - DIEFEM

EQUIPE TÉCNICA

Allan Cavalcanti de Moura
Beatriz Nogueira de Souza
Camila Oliveira Sandes
Catarina Maria dos Santos Castineiras
Eliana Sousa Santana
Erika Yukie Koshikumo - Estagiária
Francieli Araújo Guerra
Germain Tabor Andrade Silva
Giseli de Oliveira Cardoso
Letícia Sophia Pietrafesa Sellge - Estagiária
Melina Rodolpho
Michele Ortega Gomes
Nelsi Maria de Jesus
Patrícia Lucena da Silva
Paula Costa Vieira da Silva
Priscila Alexandre do Nascimento Pereira
Samira Novo Lopes
Sandra Salavandro Rodrigues
Shirlei Nadaluti Monteiro
Sueli Gomes Landim
Tiemi Okimura Kerr
Vanessa Filgueira Santos de Freitas

COLABORAÇÃO

DIVISÃO DE CURRÍCULO - DC

Elisângela Nogueira - Diretora
Adriana Zenezi
Luciene Cioffi
Rafael Francelino

PROJETO GRÁFICO

Centro de Multimeios - CM

Ana Rita da Costa - Diretora

Núcleo de Criação e Arte - NUCA

Açunciara Aizawa Silva
Aline Frederick Santos
Angélica Dадario - projeto e diagramação
Cassiana Paula Cominato
Fernanda Gomes Pacelli
Julia Gonçalves Rizzo - estagiária
Marcos Roberto da Silva Moreira
Raquel Nogueira Janoni - estagiária
Simone Porfírio Mascarenhas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

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

Recompor para avançar : recomposição das aprendizagens nos ciclos : planejamento, acompanhamento e ação pedagógica - fascículo 3. - São Paulo : SME / COPEP, 2026.

68 p. : il.

Bibliografia

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

CDD 372



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

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

EDUCADORES, EDUCADORAS

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, por meio da Coordenadoria Pedagógica (COPED), iniciou em 2025 uma jornada coletiva com a publicação dos dois primeiros fascículos da coleção Recompôr para Avançar. Esse material nasceu do compromisso da Rede Municipal de Ensino em garantir o direito de todos os estudantes à aprendizagem, tendo como propósito apoiar as Unidades Educacionais no desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas à recomposição das aprendizagens, articuladas pela coordenação pedagógica.

Nesse contexto, recompôr não significa apagar o passado ou apressar o futuro, mas ser entendido como um processo de reconstrução de percursos de aprendizagem fundamentados no acolhimento, na avaliação diagnóstica e na intencionalidade pedagógica da professora e do professor ao inserir em seu planejamento as ações de recomposição.

O **Fascículo 3** da coleção ganha uma ampliação, pois apresenta pontos de atenção para a recomposição das aprendizagens para além dos 2º, 5º, e 9º anos. Agora foram somados o 3º 4º e o 8º ano, tendo como referência os resultados da Prova Saberes e Aprendizagens - PSA - do 3º bimestre, de 2025, associados aos resultados da Prova São Paulo - PSP - de 2025. A partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento - OADs - que se relacionam com as habilidades fragilizadas apresentadas nas avaliações externas e nas lacunas identificadas nos processos de ensino e aprendizagem, este documento apresenta possibilidades de planejamento de ações pedagógicas que buscam aprofundamento progressivo encontrando em objetivos de anos anteriores a base para realização de atividades que se complexificam de forma gradual para o avanço na trajetória de aprendizagem dos estudantes, ao longo dos ciclos.

Com base nesses pressupostos e na compreensão de que o o coordenador pedagógico - CP - desempenha um papel central na articulação entre currículo, práticas docentes e aprendizagem dos estudantes, neste documento, há a proposição de ações voltadas à atuação desses profissionais, com foco na formação docente e no acompanhamento das aprendizagens, como eixos estruturantes do seu trabalho na escola.

Neste fascículo, a **primeira seção** traz um texto introdutório apresentando os objetivos do documento, e seu uso dentro do trabalho nos ciclos de aprendizagem bem como um quadro que apresenta as habilidades que apresentaram menor índice de acertos nas avaliações externas, que balizaram a seleção de o OADs para ajudar a professora e o professor e a equipe gestora na elaboração de mapas de recomposição.

A **segunda seção** apresenta os ciclos de aprendizagem como organizadores dos processos educativos. Em Língua Portuguesa, o documento traz a **história em quadrinhos** como gênero a ser trabalhado nos três ciclos: de alfabetização, interdisciplinar e autoral. Já em Matemática o eixo organizador de **Álgebra** será o fio condutor das propostas apresentadas, também ao longo dos ciclos.

Para finalizar, o fascículo traz, em suas considerações finais, um convite para que toda a equipe docente, em parceria com a equipe gestora, especialmente, com a articulação da coordenação pedagógica, unam forças para que as trajetórias educacionais dos estudantes possam ser contínuas e completas.

Convidamos todas e todos a utilizarem este material como um disparador para novas reflexões e como apoio nos momentos de planejamento das ações pedagógicas. Que este fascículo possa orientar o trabalho desenvolvido nas Unidades Educacionais, contribuindo para que, juntas, UEs, DIPEDs e COPED, possam garantir que a recomposição seja, de fato, o caminho para que todos os estudantes da rede avancem em seus percursos de aprendizagem, fortalecendo o trabalho coletivo e reafirmando o compromisso com uma educação pública de qualidade para todos.



Alguns Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento apresentados ao longo deste documento, estão sob consulta pública e podem ser encontrados no Sistema de Gestão Pedagógica - SGP e no Portal da SME.

Foram elaborados de forma colaborativa, em grupos de trabalho, no movimento de atualização curricular iniciado ao final de 2025.

Para acessar o portal, clique aqui:

<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/atualizacao-do-curriculo-da-cidade/>

Obs. A gestão escolar pode acompanhar a consulta pública e problematizá-la em momentos formativos com as professoras e professores.

SUMÁRIO

Recomposição das Aprendizagens nos Ciclos: Planejamento, Acompanhamento e Ação Pedagógica	6
Os Ciclos de Aprendizagem e a Recomposição das Aprendizagens	10
Considerações Finais	65
Referências	66

RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NOS CICLOS

planejamento,
acompanhamento
e ação pedagógica

6

Queremos passar de uma situação na qual ainda temos um grande número de estudantes no sistema que têm trajetórias escolares nas quais seus direitos educacionais não se cumprem, para trajetórias educacionais contínuas e completas.
Terigi, 2010.

Iniciar um ano letivo na Rede Municipal de Ensino — RME — convida-nos a repensar profundamente a forma como acompanhamos e promovemos as aprendizagens nos Ciclos nesta rede, sobretudo num momento de atualização curricular. Este momento reafirma a responsabilidade coletiva da escola em garantir que cada estudante tenha condições reais de aprender. Os ciclos, nesse sentido, não são apenas uma estrutura administrativa: eles representam uma oportunidade concreta para ampliar tempos de aprendizagem, fortalecer percursos, consolidar o que ainda está em processo e valorizar cada avanço conquistado ao longo do caminho, o que, segundo a epígrafe escolhida para iniciar esse texto, se configura em trajetórias educacionais contínuas e completas.

Neste terceiro fascículo - **Recompor para Avançar**, o objetivo é trazer subsídios para o trabalho pedagógico que a professora e o professor realizam. As sugestões de atividades apresentadas aqui levaram em consideração os pontos de atenção para recomposição das aprendizagens tendo como referencial a Prova Saberes e Aprendizagens do 3º bimestre e a Prova São Paulo, de 2025, que constituíram a base para elaboração dos mapas de escopo e sequência¹ apresentados na segunda seção.

¹ 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 a como essas habilidades e esses conteúdos são ordenados e apresentados aos estudantes ao longo do tempo” (UNESCO, 2016, p. 47).

É importante destacar que as habilidades que se apresentaram como pontos de atenção não se constituem como finalidade em si mesmas, mas dialogam com os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que orientam o planejamento pedagógico em uma perspectiva mais ampla, articulada aos ciclos de aprendizagem. Assim, o escopo e sequência aqui proposto busca estabelecer relações entre os dados das avaliações e os objetivos curriculares. A leitura qualificada desses dados permite identificar padrões de desempenho, mapear necessidades de aprendizagem e orientar a definição de prioridades no planejamento pedagógico.

Nessa perspectiva, as habilidades identificadas nas avaliações são compreendidas como indicadores que auxiliam na identificação de lacunas e necessidades de aprendizagem, enquanto os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento expressam o campo formativo mais amplo previsto no Currículo da Cidade. A articulação entre esses elementos permite orientar o planejamento pedagógico de forma mais intencional, favorecendo a retomada de saberes ainda em consolidação e a ampliação das aprendizagens.

Desse modo, o mapa de escopo e sequência procura organizar percursos progressivos de aprendizagem, considerando a relação entre habilidades, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e a progressão esperada ao longo do ciclo. Essa organização contribui para que o trabalho pedagógico possibilite retomar, aprofundar e ampliar conhecimentos, garantindo que os estudantes avancem em seus processos de aprendizagem e consolidem, de maneira gradual e contínua, os conhecimentos essenciais previstos para o ciclo.

Assumir os ciclos como horizonte pedagógico implica cultivar um acompanhamento sistemático, avaliações com intencionalidade formativa e registros que dialoguem com os processos e não apenas com os resultados. Implica, também, fortalecer o compromisso de toda a equipe escolar, de modo que o percurso educativo seja compartilhado e sustentado de forma coletiva e permanente. A tabela a seguir, apresenta as habilidades fragilizadas ao longo dos anos/ciclos. O cotejamento dos objetivos está na Segunda Seção.

Escopo e sequência que baliza os objetivos selecionados e sua progressão, ao longo dos anos/ciclos.

Matriz para o mapa de escopo e sequência

Recompor para Avançar - 1º bimestre					
Língua Portuguesa					
	3º ano	4º ano	5º ano	8º ano	9º ano
1º bimestre (referencial para habilidades fragilizadas: PSA 3º bimestre 2025 e PSP 2025).	(LPF3A03) Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em textos escritos ou multimodais.	(LPF4A02) Estabelecer relações de efeitos de sentido em canções, poemas, quadrinhas, charges, tiras e HQs.	(LPF5A01) Identificar recursos utilizados para provocar efeitos de sentidos em quadrinhos, charges, tiras, HQs e outros textos correlatos de culturas locais, regionais e globais, impressos ou digitais.	(LPF8A06) Reconhecer articuladores textuais como recursos linguístico-discursivos no processo de articulação entre os diferentes trechos de um texto escrito.	(LPF6A03) Reconhecer efeitos de sentido no uso de mecanismos de coesão em textos.
	(LPCALFA02) Reconhecer a presença de relações intertextuais.		(LPF5A02) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos verbais e/ou multimodais.	(LPCAUTA11) Analisar expressões modificadoras (advérbios) que denotem efeitos de sentido de tempo, lugar, modo, intensidade, condição, entre outros.	(LPCAUTA11) Analisar expressões modificadoras (advérbios) que denotem efeitos de sentido de tempo, lugar, modo, intensidade, condição, entre outros.

Recompor para Avançar - 1º bimestre

Matemática

	3º ano	4º ano	5º ano	8º ano	9º ano
1º bimestre (referencial para habilidades fragilizadas: PSA 3º bimestre 2025 e PSP 2025).	(MTF3A01) Descrever o padrão (ou regularidade) de uma sequência numérica ou figural recursiva e determinar elementos faltantes ou seguintes.	(MTF4A02) Comparar diferentes sentenças de adições ou de subtrações de dois números naturais.	(MTF5A02) Resolver problemas que envolvem a partilha de uma quantidade em duas partes proporcionais.	(MTF8A02) Resolver inequações do 1º grau ou problemas que envolvem essas inequações.	(MTF9A04) Resolver sistemas de equações do 1º e 2º grau ou problemas que envolvem esses sistemas.
	(MTF3A03) Inferir o padrão ou a regularidade de uma sequência de números naturais ordenados (ordem crescente ou decrescente) de até 3 ordens, objetos ou figuras.				

Planejar com base em **escopo e sequência** significa olhar para o currículo como um caminho coerente e contínuo, no qual sabemos exatamente **o que** precisa ser ensinado — em amplitude e profundidade — e **como** essas aprendizagens se organizam ao longo da trajetória escolar das crianças, de maneira progressiva e significativa para os estudantes, quando pensamos na recomposição, esse olhar se torna indispensável, pois nos convida a retomar habilidades essenciais de anos anteriores para sustentar, com solidez, as aprendizagens do ano em curso e assegurar que cada criança avance com consistência, evitando que lacunas se transformem em barreiras de acesso ao currículo.

É nesse movimento contínuo que este documento se apresenta: para inspirar, apoiar e orientar a elaboração de planejamentos que contemplem ações de recomposição das aprendizagens, para os três ciclos de aprendizagem, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. As propostas aqui apresentadas precisam ser apropriadas, por cada unidade educacional, considerando as necessidades concretas de suas turmas e os caminhos que se revelarem a partir da análise das sondagens, das avaliações internas e externas. Assim, a construção dos mapas de recomposição das aprendizagens passa a cumprir seu papel orientador para tomada de decisões e intervenção, e torna-se um instrumento vivo de reflexão, planejamento e transformação das práticas.

Periódicos do Acervo

A aprendizagem se constrói na delicada tessitura entre o conhecimento sistematizado e a experiência sensível do mundo. Nesse tear, as revistas periódicas assumem o papel de fios coloridos que, ao se entrelaçarem com a prática pedagógica, formam padrões de significado capazes de acolher a curiosidade infantil e juvenil.

As publicações *Ciência Hoje das Crianças (CHC)*, *Qualé* e *Turma da Mônica* —, cada qual com sua linguagem própria, mas unidas pelo compromisso de despertar o prazer de ler, a curiosidade científica e a sensibilidade para as múltiplas narrativas que habitam o mundo das Unidades Educacionais e para além dela.

Em cada página da *Ciência Hoje das Crianças*, o mundo se desvela como um jardim de perguntas: ali, a curiosidade brota em textos que dançam entre o rigor e a poesia do saber. Cada infográfico é um convite à investigação, e cada descoberta científica vira fagulha nos olhos de quem aprende a ler o mundo com lupa de encantamento. Já a revista *Qualé* sopra como um vento fresco no pátio da escola: fala a língua das ruas, das telas e dos afetos. Nela, o jovem leitor se reconhece, se espelha e se expande — aprendendo a nomear sentimentos, a desconfiar das aparências e a costurar argumentos. Nos

**TOME
NOTA**

quadrinhos da Turma da Mônica se aprende a sequência, a causa e o efeito, o dito e o não dito. Cada balão é respiração, cada vinheta é pausa que ensina ritmo, leitura crítica e escuta do outro.

Assim, entre perguntas científicas, crônicas do cotidiano e tirinhas que acolhem, esses periódicos não apenas informam: formam leitores sensíveis, pensadores poéticos e cidadãos capazes de sentir o conhecimento como parte viva da existência.

Divisão de Currículo/Núcleo de Leitura e Literatura

A coordenação pedagógica, nesse contexto, assume responsabilidade fundamental na articulação dos processos que visam à efetivação da recomposição das aprendizagens e sua atuação envolve organizar, acompanhar e qualificar o trabalho pedagógico, assegurando que os planejamentos docentes considerem, de forma intencional, tanto as aprendizagens previstas para o ano/ciclo quanto aquelas que ainda não foram consolidadas pelos estudantes.

A partir do diagnóstico e a identificação das aprendizagens dos anos anteriores que precisam ser retomadas, a elaboração de um Mapa de Recomposição pode ajudar no planejamento de intervenções docentes, conforme sugerido no fascículo 2/2025, p. 14, desta coleção. O link para acesso você encontra no rodapé desta página.

Lembrando que a progressão das aprendizagens que subjaz o *Currículo da Cidade* apresenta um movimento de ampliação do nível de complexidade dos OADs, portanto, a identificação das lacunas de aprendizagem é imprescindível quando se planejam ações de recomposição. A seguir, um exemplo de como pode ser estruturado um Mapa de recomposição de Aprendizagem:

Componente Curricular: _____ **Ano de Ensino:** _____
Eixos (CC): _____

OAD previsto para o ano	Diagnóstico da turma Apresentam dificuldade em:	OADs Prioritários a Recuperar	Estratégias de Recomposição

Essa perspectiva implica reconhecer que as defasagens de aprendizagem podem estar relacionadas a conhecimentos de anos anteriores ou mesmo de outros ciclos. Por isso, a recomposição não se configura como uma ação pontual, mas como um movimento contínuo de ajuste do ensino, orientado pela análise de dados e pela observação das evidências de aprendizagem.

Nesse cenário, cabe à coordenação atuar como articuladora entre os dados de aprendizagem, o currículo e as práticas docentes, promovendo processos formativos que apoiem os professores na construção de estratégias de ensino capazes de responder às necessidades reais das turmas. Os OADs identificados como fragilidades convertem-se, assim, em foco das ações formativas, orientando a elaboração de pautas, o planejamento coletivo e a organização de modalidades organizativas mais coerentes com a efetivação do planejamento docente.

Além disso, o acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas e das aprendizagens dos estudantes constitui parte essencial desse trabalho. Por meio de devolutivas formativas, análise de registros e diálogo com os docentes de forma contínua, o coordenador promove as intervenções didáticas voltadas à progressão das aprendizagens.

Ao articular formação, planejamento, acompanhamento e uso de dados, a coordenação pedagógica fortalece a implementação das ações de recomposição e contribui para garantir o direito de aprendizagem de todos os estudantes, assegurando que avancem em seu percurso escolar com maior equidade, sem que lacunas de aprendizagens anteriores se constituam como barreiras para o desenvolvimento de novas aprendizagens.

Para auxiliar o trabalho do CP, este documento apresenta quadros intitulados “A recomposição das aprendizagens e a atuação da coordenação pedagógica” ao final de ciclo de aprendizagem. O objetivo é apresentar possibilidades para a atuação da coordenação pedagógica, articulando intervenções formativas que contribuam para o fazer da professora e do professor.

Recompôr para avançar: caminhos para a recomposição das aprendizagens: Fascículo 2



OS CICLOS DE APRENDIZAGENS E A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

CICLO DE ALFABETIZAÇÃO – 3º ANO

A recomposição das aprendizagens no **3º ano do Ciclo de Alfabetização**, ao longo do **1º bimestre**, terá como referência este documento para estabelecer uma articulação consistente entre: (a) os **dados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática** da **Prova São Paulo 2025**, e (b) uma proposta de **“escopo e sequência”¹** que sirva como caminho possível para as intervenções docentes.

Essa articulação busca garantir que a complexidade dos **Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento - OADs** - seja trabalhada de forma **interdisciplinar**, favorecendo uma travessia qualificada entre os Ciclos e assegurando que o último ano do Ciclo de Alfabetização ofereça experiências de ensino que promovam **autonomia, proficiência e consolidação de aprendizagens essenciais**.

A intenção é que os estudantes avancem de modo contínuo e progressivo, reduzindo a necessidade de futuras ações de recomposição nos anos subsequentes e que não comprometam o seu desenvolvimento. Dessa forma, as propostas aqui apresentadas visam fortalecer o percurso formativo dos estudantes e possibilitar que ingressem no Ciclo Interdisciplinar com bases sólidas, ampliando suas condições de participação, autoria e aprendizagem ao longo da escolaridade.

¹ 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).

Língua Portuguesa

Quadro de Progressão dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (CURRÍCULO DA CIDADE)*				Habilidades Fragilizadas Prova São Paulo
de CICLO	1º ano	2º ano	3º ano	
(EFCALFLP03) Inferir informações a partir do texto (inferência local) ou de conhecimento prévio do assunto (inferência global). (EFCALFLP29) Analisar, coletivamente, em textos multimodais, os elementos constituintes das linguagens e seus modos de articulação, para reconhecer suas contribuições na constituição dos sentidos. (SOB CONSULTA)	(EF01LP04) Ler, por si mesmo(a), textos diversos impressos e/ou digitais (placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legendas, cartazes, folhetos, histórias em quadrinhos, tiras, rótulos, regras de brincadeiras e jogos, receitas entre outros), utilizando-se de índices linguísticos e contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito. (SOB CONSULTA) GD	(EF02LP04) Ler, por si mesmo(a), textos diversos impressos e/ou digitais (placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legendas, cartazes, folhetos, histórias em quadrinhos, tiras, rótulos, regras de brincadeiras e jogos, receitas entre outros), utilizando-se de índices linguísticos e contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito. (SOB CONSULTA) GDA	(EF03LP18) Expor aspectos relacionados a temas estudados nas diversas áreas do conhecimento, a partir de notas pré-elaboradas e, quando necessário, com apoio de recursos multimodais (ilustrações, fotos etc.), e ouvir com atenção as apresentações dos(as) colegas, formulando perguntas e comentários que ampliem a compreensão coletiva. (SOB CONSULTA) . CGD	HABILIDADE (Matriz de Avaliação): <i>LPF3A03 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em textos escritos ou multimodais.</i>

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

* Alguns Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento descritos na tabela estão sob consulta pública para atualização curricular. Os objetivos estão dispostos desde o primeiro ano para que se entenda a progressão dos mesmos até o fim do Ciclo e contemplar o movimento de escopo-sequência necessário para recompor as aprendizagens.

A recomposição das aprendizagens no 3º ano do Ciclo de Alfabetização, no 1º bimestre, fundamenta-se neste documento para articular os dados de proficiência em Língua Portuguesa às possibilidades de organização de uma sequência didática. Essa articulação busca orientar caminhos possíveis para intervenções docentes que favoreçam o desenvolvimento dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento - OADs -.

O foco recai especialmente sobre os OADs do Eixo Práticas de Análise Linguística/ Multimodal, que tratam dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados em gêneros textuais multimodais, digitais ou não. Dessa forma, propõe-se um percurso que considere a complexidade deste eixo e ofereça condições para que os estudantes avancem na compreensão e no uso significativo das diferentes linguagens presentes nos textos contemporâneos.

No contexto atual, participar plenamente das práticas sociais exige que as crianças desenvolvam novos modos de ler e escrever. Isso se torna ainda mais necessário porque, no dia a dia, os textos que circulam nos diferentes espaços sociais aparecem em variados suportes e formatos. Com a expansão do mundo digital, os textos passaram a ser compostos por múltiplas linguagens — verbal, sonora, visual, gestual, espacial — que se articulam para produzir sentido. Esse tipo de construção textual é chamado de **texto multimodal**, que pode apresentar duas ou mais linguagens em sua composição:

A tabela a seguir apresenta as possíveis linguagens e seus elementos, que podemos encontrar em um texto multimodal:

Linguagem	Elementos
Verbal (gráfico)	disposição na página, tamanho, tipos de fonte, pontuação, cores, etc. (Pondian; Correa, 2018).
Verbal (oral)	rimas, ritmo, assonâncias, paronomásias, pausas, etc. (Ali, 2006), cf. os demais itens.
Visual	contorno das formas, cor, uso do espaço, volume, superfície, etc. (Pietroforte, 2003).
Audiovisual	iluminação (cores e texturas), foco, ângulo, corte, etc. (Deleuze, 2018).
Musical	ritmo, melodia, timbres, etc. (Lacerda, 1961).
Cancional	relações entre melodia e letra: figurativização, passionalização e tematização (Tatit, 2002), etc.

Diante disso, situações comunicativas com textos multimodais são necessárias para que nossos estudantes se tornem leitores e produtores de textos de diferentes gêneros. Para compreender um único texto, pode ser preciso acionar diferentes práticas sociais, reconhecer diferentes gêneros e lidar com distintos suportes. Assim, falamos em **multiletramentos**, conceito também adotado pelo **Currículo da Cidade**, que reconhece a diversidade cultural, linguística e tecnológica presente no território paulistano e nas infâncias e adolescências na RME/SP.

Multiletramentos no Ciclo de Alfabetização

Ao trabalhar com textos em sala de aula — sejam impressos, orais, digitais, imagéticos, musicais — apoiamos os estudantes a desenvolverem conhecimentos essenciais para participar de práticas de linguagem significativas. Isso inclui compreender o que os textos dizem, como dizem e com que intenção circulam, considerando sempre sua função social.

As práticas sociais de linguagem e multiletramento envolvem uma série de conhecimentos que precisam ser desenvolvidos desde o Ciclo de Alfabetização, sempre em contextos reais de uso, como recomenda o **Currículo da Cidade**:

1. Conhecimentos pragmáticos

Relacionam-se às situações de comunicação, em que as ideias são aplicadas na prática:

- o que é aquele evento;
- quem participa;
- como se fala ou escreve naquele contexto.

Um sarau, uma feira literária, uma mostra cultural da escola ou uma roda de leitura, por exemplo, são situações reais nas quais circulam diferentes gêneros e linguagens, possibilitando às crianças vivenciarem a função social da leitura e da escrita.

2. Conhecimentos discursivos

Referem-se à adequação do discurso ao contexto de produção e ao gênero que está sendo mobilizado, ou seja, entender em qual situação de comunicação aquele texto - em suas diferentes esferas - é utilizado. No Ciclo de Alfabetização, isso ocorre quando as crianças:

- compreendem que uma lista funciona de forma diferente de uma carta;
- reconhecem que um convite tem uma estrutura própria;
- produzem textos considerando o interlocutor.

3. Conhecimentos textuais

Trata-se dos saberes que ajudam a construir textos compreensíveis, coerentes e coesos, tais como:

- progressão temática;
- ordenação das ideias;
- uso de conectores e marcadores temporais;
- pontuação;
- paragrafação inicial;
- seleção de informações relevantes.

Mesmo quando ainda não escrevem convencionalmente, as crianças podem produzir textos coletivos ou individuais que mobilizem tais aspectos, sempre articulados ao sentido do texto.

4. Conhecimentos gramaticais

Envolvem elementos da fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. No Ciclo de Alfabetização, isso aparece quando os estudantes:

- analisam regularidades do sistema de escrita;
- comparam palavras, frases, tempos verbais;
- experimentam construções de sentido com o professor.

5. Conhecimentos notacionais

Dizem respeito à compreensão do sistema de escrita alfabético, incluindo:

- princípios do funcionamento da escrita;
- convenções da escrita;
- segmentação e mecanismos de registro.

Esses conhecimentos são estruturantes no Ciclo de Alfabetização e precisam ser desenvolvidos sempre em situações reais de leitura e produção de textos, como orienta o Currículo da Cidade.

Princípio orientador: aprender língua em uso

Tanto os aspectos linguísticos quanto as práticas de leitura e de escrita devem ser trabalhados em contextos de uso significativo. Ou seja, não se trata de abordar esses conteúdos de maneira descontextualizada, mas como recursos que ajudam as crianças a produzir e compreender sentidos nos textos que circulam em seu cotidiano.

Nessa perspectiva, para pensar a recomposição das habilidades fragilizadas em Língua Portuguesa, será necessário uma análise e cotejamento com os Objetivos de ciclo e de ano, assim como uma observação atenta ao movimento metodológico sugerido, pois todos esses pontos estão atrelados à complexidade dos OADs e o processo de aprendizagem das crianças no Ciclo de Alfabetização.



Imagem: SME/COPED/DIEEFM com uso de IA. (2026)

A inferência e os gêneros multimodais no Ciclo de alfabetização

O uso de textos multimodais, tais como as **histórias em quadrinhos**, hipergênero² importante no Ciclo de Alfabetização, constitui uma prática pedagógica potente, especialmente quando analisados sob a perspectiva do **letramento multimodal**. As histórias em quadrinhos são textos que articulam diferentes linguagens — verbal, visual, gestual, espacial e, em alguns casos, sonora — e, por isso, favorecem a aprendizagem do Objeto de Conhecimento Capacidades de Leitura além de promoverem a ampliação da produção de sentidos pelas crianças.

2 “A realidade mostra que há vários gêneros autônomos de histórias em quadrinho, dos super-heróis às autobiografias, dos infantis aos de terror. (...) A esse compartilhamento de elementos, que antecipa informações tanto a autores quanto a leitores é que convençamos chamar de hipergênero, conceito desenvolvido pelo linguista Dominique Maingueneau.” (RAMOS, 2017, p. 63)

HIPERGÊNERO: QUADRINHOS



Imagem: SME/COPED/DIEEFM com uso de IA. (2026)

As práticas sociais de leitura e escrita envolvem, cada vez mais, textos que combinam múltiplos modos de significação. Assim, o trabalho com história em quadrinhos dialoga diretamente com o desenvolvimento de **múltiplos letramentos**, promovendo a compreensão de como seus elementos constitutivos — palavras, imagens, cores, balões, tipografias e elementos gráficos — se organizam para produzir sentidos.

Além de acessíveis, pois estão presentes no acervo das unidades escolares da RME/SP, e atraentes para os estudantes, os quadrinhos permitem que as crianças:

- **Aprendam a ler imagens e textos de forma integrada**

Reconhecendo que o sentido não está apenas no texto verbal, mas na articulação entre elementos visuais e verbais — princípio essencial do letramento multimodal.

- **Desenvolvam inferências e compreensão global de texto**

As imagens, no processo de alfabetização, possibilitam que as crianças antecipem sentidos, estabeleçam relações entre cenas e compreendam a progressão narrativa.

- **Compreendam recursos gráficos como produtores de sentido**

O formato dos balões, a disposição dos quadros, a variação das letras e os efeitos visuais contribuem para expressar emoções, intenções e ações, favorecendo a análise linguística em contexto.

- **Produzam textos multimodais**

A criação de quadrinhos possibilita que as crianças experimentem o planejamento textual, o uso de marcadores visuais, a organização espacial do texto e o desenvolvimento de narrativas, integrando texto verbal e não verbal.

- **Estabeleçam vínculos com gêneros que circulam socialmente**

As histórias em quadrinhos são amplamente presentes no universo infantil — em livros, gibis, sites, redes sociais, aplicativos — o que reforça o trabalho com textos que fazem parte da vida cotidiana das crianças, como orienta o Currículo da Cidade.

Conexão com o Currículo da Cidade – São Paulo

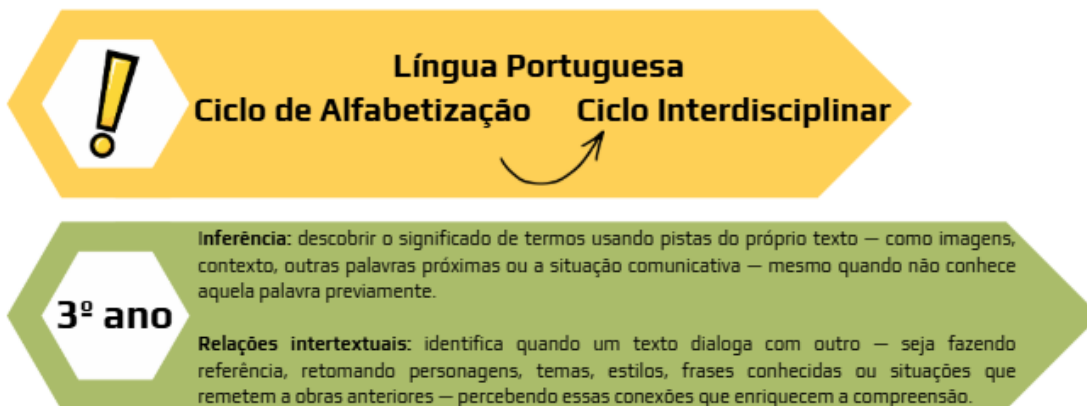
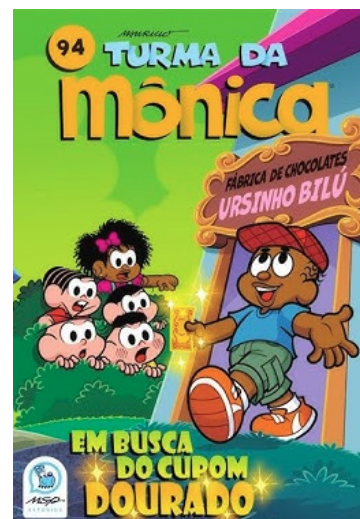


Imagem: SME/COPED/DIEEFM com uso de IA. (2026)

O trabalho com quadrinhos responde diretamente aos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do **Eixo Práticas de Leitura** e do **Eixo Práticas de Análise Linguística/Multimodal**, que enfatizam:

- o reconhecimento dos efeitos de sentido produzidos pelo uso articulado de diferentes linguagens;
- a participação em práticas sociais reais de leitura e escrita;
- a compreensão da função social dos gêneros textuais;
- a apropriação de estratégias de leitura e produção de textos multimodais.

Portanto, o uso de quadrinhos não é apenas uma escolha metodológica motivadora, mas uma prática coerente com as demandas contemporâneas de leitura e escrita e com os princípios do currículo da Rede Municipal de São Paulo, assim como uma possibilidade de articulação interdisciplinar entre os diferentes componentes curriculares, a Língua Portuguesa no intercâmbio que se estabelece na Sala de Leitura.



Fonte: Edições de dezembro/2025

Segue a proposta que articula a recomposição das aprendizagens aos materiais disponíveis na RME/SP, que pode ser mobilizada pela professora e pelo professor, conforme as necessidades de sua turma:

LEITURA COMPARTILHADA: HISTÓRIA EM QUADRINHOS

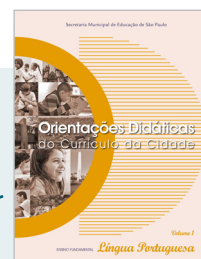
De acordo com as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade de Língua Portuguesa (2019),

Essa modalidade de leitura é privilegiada para o trabalho com capacidades e procedimentos: conteúdos fundamentais no processo de compreensão leitora. Como já discutido no Currículo da Cidade, as capacidades de leitura referem-se ao que é requerido do leitor, enquanto realiza a decifração do texto, por meio de estratégias mais reflexivas (antecipar, conferir informações, inferir implícitos do texto, ativar conhecimento prévio, por exemplo), ou, ainda, as elaborações de apreciação e réplica em relação ao texto lido (identificar valores veiculados e relações de intertextualidade e interdiscursividade; identificar a presença de outras linguagens, ou seja, recursos não verbais na construção do sentido; elaborar apreciação estética, entre outras). (São Paulo, 2019, p. 59)

Conforme o documento Orientações Didáticas do Projeto de Apoio Pedagógico (2025), a leitura compartilhada ou colaborativa é uma forma importante de ensinar os estudantes a ler, pois não se resume apenas à leitura do texto. Ela envolve a forma como a professora e o professor organiza a atividade, as conversas sobre o que foi lido e as intervenções feitas com intenção de ajudar os estudantes a compreender melhor o texto. Durante esse processo, o professor explicita estratégias de leitura e orienta sobre como usá-las. Por isso, é fundamental que cada estudante tenha o texto em mãos, para poder voltar a trechos, reler e buscar informações que confirmem ou mudem suas hipóteses, avançando assim na compreensão do que lê, possibilitando oportunidades de desenvolvimento da fluência leitora.

16

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



ANTES

Antes de iniciar a leitura, realizar um movimento de levantar os conhecimentos prévios das crianças sobre o gênero, o portador, a temática. Esse movimento de levantar os conhecimentos prévios possibilita que os estudantes compreendam melhor o texto a ser lido e realize antecipações a respeito de:

- o que poderá estar dito no texto;
- como estará dito (tipo de linguagem – variedade e registro; organização interna do texto; expressões utilizadas pelo autor; marcas do gênero);
- em que contexto o texto foi produzido, entre outros aspectos.

Neste momento, é importante que as professoras e os professores atentem-se às respostas das crianças, a fim de estabelecer relações durante a leitura e retomar as hipóteses (antecipações) levantadas para fazer verificações (validar ou refutar, após a leitura).

Possibilidade de organização para realizar a etapa:

- Organizar a turma em roda ou semicírculo, para que, nos momentos de fala, todos se vejam e possam ser convidados, com mais naturalidade, a expor sua opinião;
- Estimular o levantamento de conhecimentos prévios por meio de perguntas, tais como: “Quem já leu GIBI?”, “Do que mais gostam quando realizam esse tipo de leitura?”, “Esse tipo de leitura deixa vocês chocados, ou tristes ou com vontade de rir?”, entre outras;
- As antecipações das crianças podem ser registradas para que se consulte no momento de verificação, se for necessário.

DURANTE	<p>Com o intuito de construir coletivamente os sentidos do texto selecionado para a leitura, “nesse momento, é imprescindível que se leve em conta a necessidade de solicitar aos estudantes a sustentação das respostas oferecidas, ou nas marcas e recursos linguísticos presentes no texto, ou nos seus conhecimentos prévios.” (SÃO PAULO, 2019, p. 62).</p> <p>Para realizar a leitura:</p> <ol style="list-style-type: none"> O professor reproduz o texto utilizando recursos que possibilitem que a leitura possa ser realizada por toda a classe, em conjunto e aos poucos (pode-se, por exemplo, utilizar um cartaz afixado na classe, no qual o texto esteja coberto por uma tira de papel, que vai sendo baixada e movimentada à medida que a leitura vai sendo realizada; pode-se utilizar um retroprojetor; um datashow, ou outros recursos). O professor vai apresentando as perguntas, tematizando as respostas, procurando solicitar aos estudantes que expliquem de que maneira conseguiram chegar àquela resposta (pistas explícitas ou implícitas no texto, conhecimento prévio). Enquanto está realizando a atividade vai, ao mesmo tempo, analisando o desempenho de cada estudante, de modo que possa avaliar a adequação da atividade em relação às expectativas de aprendizagem colocadas. Esta atividade corresponde ao momento de trabalho no coletivo, se considerarmos o movimento metodológico a ser utilizado no trabalho pedagógico discutido anteriormente. <p>Iniciar o processo de leitura, de pesquisa e de coletânea dos recursos visuais/não verbais que provocam efeitos de sentido e influenciam na compreensão dos textos selecionados.</p> <p>Importante fazer perguntas que permitam que as intertextualidades, a interdiscursividade e os sentidos sejam identificados e compreendidos pelas crianças devido à presença dos recursos gráficos-textuais.</p> <p>Exemplo de perguntas para fazer às crianças na leitura de quadrinhos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a personagem não disse estar chateada, como vocês chegaram a essa conclusão? há possibilidade de mensuração do volume e entonação de voz da personagem? Ou se está desperta ou sonolenta? Olhando todo o segundo quadrinho da tira, o que podemos dizer sobre a personagem? e etc. <p>Para exemplificar, utilizaremos o gibi da Turma da Mônica - Em busca do cupom dourado (Número 94, dez./2025)</p> <div data-bbox="1123 994 1361 1332" style="float: right; margin-top: 20px;"> </div> <p>INTERTEXTUALIDADE</p> <p>Na página 4, as personagens Magali e Jeremias encontram um cupom dourado que dá direito à uma visita à Fábrica de Chocolates Bilú. Essa cena nos remete à história “A fantástica fábrica de chocolates”, livro de Roald Dahl. As perguntas que as professoras e professores fizeram neste momento permitirão que as crianças façam essa ligação e amplie seu repertório intertextual e interdiscursivo.</p> <p>RECURSO GRÁFICO-TEXTUAL</p> <p>No início da página 4, as personagens Magali e Jeremias dialogam. O balão de fala de Jeremias só é compreendido se a criança também ler o recurso gráfico (Jeremias falando com a boca cheia) para complementar a construção de sentido.</p> <p>INFERÊNCIA LOCAL</p> <p>Na página 5, o personagem Jeremias, perseguido pela Magali, diz que não será pego pois é VELOZ COMO UM RELÂMPAGO. Neste momento, o personagem Cascão se assusta, querendo saber onde há o relâmpago e quem falou sobre. Para o leitor construir a inferência necessária para a construção de sentido, ele precisa ter lido as histórias da Turma da Mônica de forma seriada, para que consiga refletir sobre a informação implícita: <i>quem tem medo de relâmpago? E porquê ele tem medo? Quem tem medo de água? Quem não gosta de tomar banho?</i></p> <p>O que o estudante pode aprender nesse processo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Inferência Local - Compreende o que não está escrito, mas sugerido pelo desenho (ex: cansaço pelas “gotinhas” de suor). Antecipação - Utiliza pistas do gênero para prever o desenrolar da narrativa. Apreciação Estética - Percebe o estilo do autor, as cores e a diagramação dos quadros. Intertextualidade e interdiscursividade.
	DEPOIS

MATEMÁTICA

Quadro de Progressão dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (CURRÍCULO DA CIDADE)*			Habilidades Fragilizadas Prova São Paulo
1º ano	2º ano	3º ano	
(EF01M11) Explorar um padrão ou uma regularidade e identificar elementos ausentes de uma sequência repetitiva figural ou de uma sequência recursiva numérica (em ordem crescente ou decrescente) (SOB CONSULTA)	(EF02M11) Explorar sequências de números naturais, em ordem crescente ou decrescente, a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida. (SOB CONSULTA) (EF02M12) Descrever um padrão (ou regularidade) e identificar elementos ausentes de uma sequência recursiva, numérica (em ordem crescente e decrescente) ou figural, por meio de palavras ou de representações pessoais e continuar a sequência a partir de um padrão. (SOB CONSULTA)	(EF03M08) Investigar regularidades em sequências ordenadas de números naturais, resultantes da realização de adições ou de subtrações sucessivas de um mesmo número, incluindo a utilização de tecnologias digitais (calculadora). (SOB CONSULTA) (EF03M09) Descrever um padrão (ou regularidade) de uma sequência recursiva, numérica (utilizando tecnologias digitais) ou figural, e determinar elementos faltantes ou seguintes. (SOB CONSULTA)	(MTF3A01) Descrever o padrão (ou regularidade) de uma sequência numérica ou figural recursiva e determinar elementos faltantes ou seguintes. (MTF3A03) Inferir o padrão ou a regularidade de uma sequência de números naturais ordenados (ordem crescente ou decrescente) de até 3 ordens, objetos ou figuras.

* Alguns Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento descritos na tabela estão sob consulta pública para atualização curricular. Os objetivos estão dispostos desde o primeiro ano para que se entenda a progressão dos mesmos até o fim do Ciclo e contemplar o movimento de escopo-sequência necessário para recompor as aprendizagens.

A recomposição das aprendizagens, no 3º ano do Ciclo de Alfabetização, exige um olhar atento para eixos estruturantes da Matemática que impactam diretamente o desenvolvimento do raciocínio dos estudantes. Entre eles, o **pensamento algébrico** ocupa um lugar central, pois sustenta a capacidade de analisar relações, identificar regularidades e compreender variações — elementos indispensáveis para avançar na escolaridade e interpretar problemas do cotidiano.

Historicamente, o ensino de Álgebra foi associado apenas ao uso de letras, manipulação de expressões e resolução de equações. No entanto, as *Orientações Didáticas de Matemática - volume 1- (2019)*, documento importante na RME/SP, destaca que esse desenvolvimento ocorre quando as crianças exploram padrões, comparam quantidades, analisam equivalências e justificam suas estratégias, pois combina o desenvolvimento do **pensamento relacional** (equivalência, propriedades das operações) e do **pensamento funcional** (padrões e relações entre grandezas), com ênfase em tarefas exploratório-investigativas e em múltiplas representações.

Ao trabalhar com recomposição, é essencial retomar práticas que fortaleçam essa base conceitual. Isso inclui atividades que permitam às crianças **generalizar ideias matemáticas**, observar comportamentos numéricos e compreender o significado do sinal de igual como relação de equivalência e não apenas como indicação de resultado. Situações que partem de expressões numéricas abertas, como $15 + 121 = 121 + \underline{\quad}$, ou de problemas que convidam à compensação e ao uso de propriedades, ajudam a ampliar a compreensão da estrutura das operações.

Outra dimensão fundamental é o **pensamento funcional**, que envolve perceber como quantidades variam em conjunto. Atividades que tratam de padrões — sejam visuais, geométricos e numéricos — favorecem a identificação de regularidades e a descrição verbal, tabular ou gráfica dessas relações. Sequências de repetição ou crescimento, por exemplo, estimulam a criança a prever, justificar e criar regras, mobilizando formas iniciais de generalização: ao investigar como os números se comportam, as crianças começam a construir significados que mais tarde permitirão compreender variáveis, funções, equações e gráficos. A recomposição das aprendizagens deve, portanto, privilegiar **propostas investigativas**, ricas em comunicação oral, argumentação e múltiplas representações.

O **pensamento relacional** é um dos elementos introdutórios fundamentais mais importantes para a Álgebra nos anos iniciais. Ele se desenvolve quando as crianças deixam de olhar para uma expressão apenas como “conta para resolver” e passam a observá-la como uma estrutura, identificando relações entre os termos, propriedades das operações e formas de manter a igualdade verdadeira, sem depender do cálculo mecânico.

Por que o pensamento relacional é importante na recomposição das aprendizagens?

Porque ele:

- reduz a dependência do cálculo mecânico, fortalecendo o raciocínio;
- ajuda a criança a generalizar: perceber padrões que se repetem, justificar equivalências e usar diferentes estratégias;
- contribui para que estudantes que perderam etapas do processo reconectem suas compreensões sobre número, operação e estrutura.

Ao compreender equivalência e estrutura, a criança avança significativamente na compreensão da Álgebra — mesmo antes de ver letras ou símbolos sofisticados. Isso é exatamente o que o documento propõe ao discutir iniciação algébrica via aritmética.

No Currículo da Cidade, o pensamento algébrico se inicia já no 1º ano, quando as crianças começam a reconhecer regularidades, relações, equivalências e padrões, sem uso de notação formal.

Por isso, a avaliação diagnóstica no Ciclo de Alfabetização deve incluir, dentro do mapeamento dos eixos matemáticos, também os **Objetos de Conhecimento do eixo Álgebra**, permitindo que a professora e o professor identifique como os estudantes estão desenvolvendo formas iniciais de generalização e raciocínio algébrico, fundamentais para orientar o planejamento e as intervenções pedagógicas. Em 2026, o Documento Orientador de Sondagens traz esses apontamentos como parte integrante do processo de avaliação das aprendizagens.



O documento de Sondagem organiza a avaliação de Matemática do Ciclo de Alfabetização em dois momentos complementares. O primeiro, Sondagem de Escrita de Números, verifica como os estudantes se apropriam do Sistema de Numeração Decimal (SND) por meio de um ditado de números. O segundo, Mapeamento dos Eixos, apresenta situações-problema relacionadas aos eixos estruturantes do Currículo da Cidade, permitindo avaliar a compreensão dos estudantes sobre conhecimentos essenciais de cada eixo.

Como cada eixo contribui para o desenvolvimento do pensamento matemático desde os anos iniciais, o planejamento docente deve contemplá-los ao longo de todo o ano letivo. Nesse contexto, o eixo Álgebra não se restringe ao uso de letras ou equações.



EIXO: ÁLGEBRA			
	1º ano	2º ano	3º ano
Objetos de conhecimento	Padrões numéricos ou figurais.	Sequências repetitivas e sequências recursivas; Padrões numéricos ou figurais.	Relação de equivalência em diferentes sentenças matemáticas envolvendo adições ou subtrações.
Atividade	Observar um padrão e completar uma sequência.	Construir sequência de números naturais ou figurais; observando um padrão e completando uma sequência.	Escrita de diferentes sentenças que obtêm o mesmo resultado.
Objetivos	Verificar se o estudante identifica elementos figurais ausentes de uma sequência.	Verificar se o estudante identifica o padrão e os elementos ausentes em uma sequência numérica ou figurar.	Verificar se o estudante compreende a ideia de equivalência para escrever diferentes sentenças de adições ou de subtrações de dois números naturais que resultem na mesma soma ou diferença.

Fonte: Documento Orientador de Sondagem, 2026, pág. 60.

Em síntese, desenvolver o pensamento algébrico na recomposição não significa antecipar conteúdos formais, mas oferecer experiências matemáticas significativas que permitam às crianças:

- observar relações;
- formular e testar hipóteses;
- identificar e descrever padrões;
- compreender equivalências;
- justificar estratégias;
- expressar generalizações.

Possibilitar momentos em que as crianças vivenciem estas experiências matemáticas não apenas recupera possíveis lacunas, mas promove avanços consistentes, formando estudantes capazes de pensar de maneira mais flexível, lógica e estruturada — saberes essenciais para toda a trajetória escolar em Matemática.

No **Ciclo de Alfabetização**, este fascículo retoma duas propostas presentes nas Orientações Didáticas - Volume 1 (2019), as quais constituem referências potentes para a organização do trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento do **pensamento algébrico**. Esse pensamento, compreendido em suas duas dimensões — **relacional** e **funcional** — deve aparecer de forma intencional nas propostas didáticas, especialmente por meio de práticas que valorizem:

- a **mediação por boas perguntas**, capazes de orientar a observação, a comparação e a explicitação de estratégias;
- os **momentos de comunicação oral**, nos quais as crianças enunciam suas conjecturas e discutem ideias emergentes;
- As justificativas, tanto orais quanto escritas, que permitem às crianças explicar procedimentos, defender raciocínios e chegar ao nível de expressar **generalizações** próprias.

Esses elementos configuram um ambiente fértil para que o pensamento algébrico se manifeste desde o Ciclo de alfabetização, não por meio de simbolismo formal, mas pela compreensão das estruturas presentes nas relações numéricas, nos padrões e nas equivalências que as crianças exploram cotidianamente.



Possibilidades: Eixo Álgebra (Orientações Didáticas de Matemática, vol. 1)

SITUAÇÕES	ESTRATÉGIAS	EXEMPLOS
1. Mediação da professora e do professor	Cria situações intencionalmente planejadas e faz perguntas que ampliam o raciocínio das crianças, ajudando a formular conjecturas e justificar estratégias.	Pensamento Relacional: Perguntar: “Como você sabe que $12 + 8 = 9 + 11$ sem fazer a conta?” → estimula explicações sobre compensação e equivalência. Pensamento Funcional: Em padrões de cores, perguntar: “O que se repete? Como prever a próxima figura?”
2. Leitura e escrita feita por meio da professora e do professor	Ao fazer isso, modela comportamentos intelectuais, mostrando como observar, organizar informações e registrar estratégias matemáticas.	Mostrar como registrar padrões por meio de tabelas simples (posição → elemento da sequência). As crianças observam e imitam esse tipo de organização para justificar previsões nas sequências.
3. Situações de ensino e aprendizagem significativas	As situações devem levar as crianças a pensar, levantar hipóteses e produzir sentido, mesmo antes da alfabetização convencional.	Propor que completem sentenças: $14 + 19 = \underline{\quad} + 20$. A criança precisa pensar na relação entre os números (compensação), não apenas somar, numa situação possível e real.
4. Intercâmbio de saberes entre as crianças	Socialização de estratégias e painéis de soluções permitem que aprendam umas com as outras.	Após resolver padrões como 15, 21, 27, 33, ... , montar painel com diferentes formas de explicar a regra: “Sempre soma 6”, “Aumenta de 6 em 6”, “Vai pulando 6”.

Embora o pensamento algébrico tenha suas subdivisões, conforme indicado nas Orientações Didáticas de Matemática - Volume 1, focaremos no Pensamento Funcional, visando o alcance das habilidades supracitadas.

PENSAMENTO FUNCIONAL — PADRÕES VISUAIS E NUMÉRICOS

- **Objetivo:** identificar a unidade que se repete, descrever a regra e prever elementos futuros; Utilizar elementos figurais, a oralidade e (quando oportuno) tabelas.

► Atividade 1 — Padrão de figuras e cores

- Apresente uma faixa com flores/figuras coloridas (ex.: **azul, verde, amarelo, vermelho** repetindo). Peça que **completem** seguindo o padrão e **expliquem o que se repete** (ordem das cores e motivo das figuras).



35

ATIVIDADE 1

NINA PARTICIPOU DE UMA GINCANA, VENCEU A CORRIDA DE SACOS E GANHOU CARTELAS COM ADESIVOS.

A) NINA COLOU UMA SEQUÊNCIA DE ADESIVOS REPETIDOS, MAS CAIRAM DOIS. DESENHE OS ADESIVOS QUE ESTÃO FALTANDO.

B) OBSERVE OUTRAS SEQUÊNCIAS DE ADESIVOS QUE NINA COLOU E DESENHE OS QUE ESTÃO FALTANDO.

138

II) COMO CAROL PENSOU PARA ELABORAR CADA SE QUÊNCIA NUMÉRICA?

C) CAROL REGISTROU OUTRAS SEQUÊNCIAS NUMÉRICAS. DESCOBRIR QUAL É O SEGREDO E REGISTRE OS NÚMEROS QUE ESTÃO FALTANDO.

620	606	710	
700	690	620	500

D) AGORA É A SUA VEZ! REGISTRE UMA SEQUÊNCIA NUMÉRICA E DESAFIE UM COLEGA. A DESCOBRIR QUAL É O SEGREDO!

--	--	--	--	--

112

ATIVIDADE 2

PARA FAZER BÓLOS ESCULTURAIS, TIA MARIA PRECISA DE FORMAS COM FORMATOS DIFERENTES.

VEJA COMO TIA MARIA ORGANIZOU SUAS FORMAS DE BÓLO NA MESAS.

1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
----	----	----	----	----	----

A) DESCREVA O PADRÃO DESTA SEQUÊNCIA.

B) MANTENDO O PADRÃO DE TIA MARIA, DESENHE AS FIGURAS QUE DEVEM OCUPAR OS ESPAÇOS EM BRANCO.

1ª	2ª
----	----

C) AGORA, USANDO AS FORMAS DE TIA MARIA, PENSE EM UM PADRÃO DIFERENTE E REGISTRE SUA SEQUÊNCIA COM DESENHO.

1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
----	----	----	----	----	----

125

II) OBSERVE A SEQUÊNCIA ABaixo E RESPONDA.

A) QUAL É O PADRÃO DA SEQUÊNCIA?

B) QUAL É A PRÓXIMA FIGURA?

DURANTE

► Atividade 2 — Sequência com crescimento

- Sequência de três círculos e um polígono que cresce no número de lados (triângulo, quadrado, pentágono...). Peça:
 - 1) descrever a regra; 2) completar posições faltantes; 3) **prever** a 16ª e a 28ª posição (polígonos), determinando o número de lados por contagem de "múltiplos de 4" (4, 8, 12, 16, ...).

Exemplos:



C) QUAL É O SEGREDO DA SEQUÊNCIA DESENHADA POR GUSTAVO? REPRESENTE A PRÓXIMA FIGURA:

CCSA: pág. 40

• Perguntas de mediação/intervenção

"Qual é a unidade que se repete?", "Onde termina um bloco e começa outro?", "Que cor/figura/número aparece na 20ª posição? Como você explicaria para turma?"

• Variações

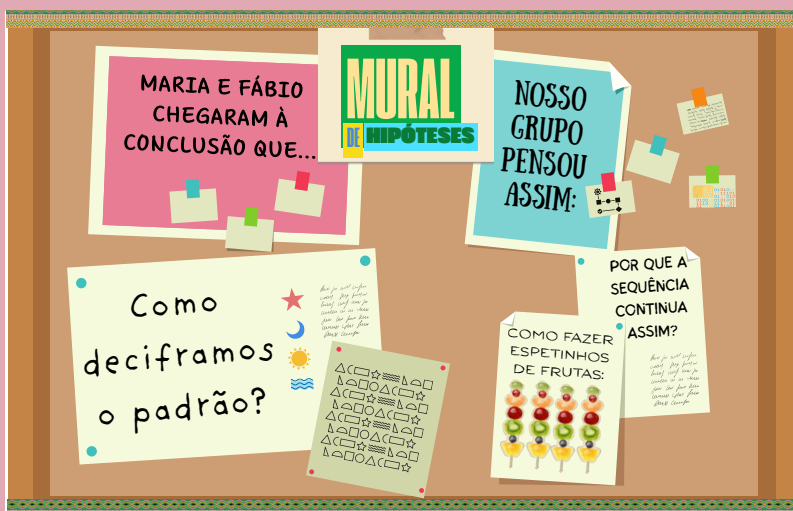
Padrões numéricos simples

Progressão por **+6**: 15, 21, 27, 33, __, __ → completar **39, 45** e justificar.

Progressão por **-4**: __, 82, 78, 74, __, __ → completar **86, 70, 66** e justificar a **diferença constante**.

No planejamento do 1º bimestre, a recomposição das aprendizagens pode ser fortalecida quando as práticas docentes se articulam aos princípios metodológicos do Currículo da Cidade, criando um ambiente em que a mediação intencional da professora e do professor amplia as experiências das crianças e favorece um duplo protagonismo no processo de aprender.

Situações em que a professora e o professor atua como leitor(a) e escritor(a) experiente, propõe problemas reais, incentiva diferentes formas de registro e promove o intercâmbio de saberes — por meio de painéis de soluções, como o exemplo a seguir, socializações e discussões coletivas — contribuem para que os estudantes elaborem estratégias, façam inferências, identifiquem regularidades e justifiquem seus pensamentos. Além disso, propostas de caráter investigativo ampliam as oportunidades que consolidam a recomposição como um **direito de aprendizagem** e como **processo contínuo**, que orienta os planejamentos e fortalece trajetórias mais equitativas e significativas para todos os estudantes.



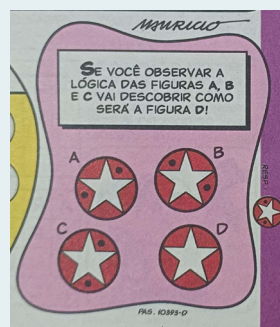
elaboração: Equipe SME/DIEFEM -Mural de hipóteses

Raciocínio lógico ≠ Pensamento algébrico

PENSAMENTO LÓGICO	PENSAMENTO ALGÉBRICO
Raciocínio geral, usado para analisar, deduzir, comparar, classificar e resolver problemas.	Raciocínio matemático voltado para identificar padrões, generalizar regras e usar símbolos.
Não precisa de números ou letras.	Usa números, letras, símbolos e relações.
"Como raciocinamos?"	"Como representamos e generalizamos relações?"

**TOME
NOTA**

Atividades como as apresentadas ao lado, desenvolvem o pensamento lógico, que é mais abrangente e generalista, e podem não ser a melhor opção para possibilitar que as crianças desenvolvam o pensamento algébrico:



Fonte: Almanaque da Turma da Mônica Nº 21/2021 e Revista Turma da Mônica Nº 64/2024

A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS E A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

POSSIBILIDADES FORMATIVAS	
Língua Portuguesa	<p>Planejamento colaborativo de situações didáticas que mobilizem diferentes gêneros textuais e textos multimodais, como histórias em quadrinhos, ampliando as práticas de leitura, produção textual e análise linguística.</p> <p>Promover ações formativas por meio de práticas pedagógicas que explorem a relação entre linguagem verbal e não verbal, favorecendo o desenvolvimento de estratégias de inferência, compreensão de sentidos e leitura integrada de diferentes linguagens.</p> <p>Retomar o papel da equipe docente na organização e mediação das práticas que favoreçam a construção das aprendizagens.</p>
Matemática	<p>Planejamento colaborativo de tarefas investigativas e resolução de problemas que mobilizem cálculo mental, identificação de padrões, comparação de estratégias e argumentação matemática para o desenvolvimento do pensamento algébrico.</p> <p>Discutir estratégias didáticas que promovam registros pessoais, socialização de soluções, painéis de hipóteses e momentos de argumentação matemática.</p> <p>Promover ações formativas que analisem coletivamente a produção dos estudantes, registros de aula e evidências de aprendizagem para replanejamento das práticas pedagógicas e acompanhamento da recomposição das aprendizagens.</p>
INTERVENÇÃO DO CP	
<p>Apoiar o planejamento docente na elaboração de modalidades organizativas que articulem leitura, escrita, oralidade e análise linguística em práticas significativas de linguagem.</p> <p>Acompanhar o planejamento de Matemática, incentivando a organização de situações investigativas que favoreçam o desenvolvimento do pensamento algébrico com a observação de regularidades, a formulação de hipóteses e a explicitação de estratégias pelos estudantes.</p> <p>Incentivar práticas pedagógicas que valorizem a comunicação matemática e a socialização de estratégias entre os estudantes, fortalecendo o raciocínio e a construção coletiva do conhecimento.</p> <p>Incentivar espaços de reflexão sobre o trabalho com textos multimodais e multiletramentos no Ciclo de Alfabetização, considerando a circulação de diferentes linguagens nos contextos sociais contemporâneos.</p> <p>Problematizar os Objetivos de Desenvolvimento e Aprendizagem expressos no planejamento docente e as atividades ofertadas, em relação a intencionalidade tendo em vista o alcance de proficiência.</p> <p>Acompanhar o desenvolvimento das propostas pedagógicas e apoiar a reflexão docente sobre os registros das aprendizagens dos estudantes, ajustando as intervenções ao longo do processo.</p> <p>Acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e as práticas pedagógicas, orientando intervenções que assegurem a progressão das aprendizagens.</p>	

OS CICLOS DE APRENDIZAGENS E A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

CICLO INTERDISCIPLINAR – 4º E 5º ANO

A recomposição das aprendizagens nos **4º e 5º anos do Ciclo Interdisciplinar**, ao longo do **1º bimestre**, tomará como referência este documento para estabelecer uma articulação consistente entre: (a) os **dados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática** da **Prova Saberes e Aprendizagens do 3º bimestre de 2025** e da **Prova São Paulo 2025**, e (b) uma proposta de “**escopo e sequência**”¹ que sirva como caminho possível para as intervenções docentes.

Essa articulação busca garantir que a complexidade dos **Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OADs)** seja trabalhada de forma **interdisciplinar**, favorecendo uma travessia qualificada entre os Ciclos e assegurando que sejam ofertadas experiências de ensino que promovam **autonomia, pesquisa, investigação, desenvolvimento da proficiência leitora e escritora** e **consolidação de aprendizagens essenciais**.

A intenção é que os estudantes avancem de modo contínuo e progressivo, reduzindo a necessidade de futuras ações de recomposição nos anos/ciclos, e não comprometer seu desenvolvimento. Dessa forma, as propostas aqui apresentadas visam fortalecer o percurso formativo dos estudantes e possibilitar que no Ciclo Interdisciplinar as propostas educativas ampliem as condições de participação, autoria e aprendizagem ao longo da escolaridade.

1 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).

Língua Portuguesa

Quadro de Progressão dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (CURRÍCULO DA CIDADE)*				Habilidades Fragilizadas Prova São Paulo
de CICLO	4º ano	5º ano	6º ano	
(EFCINTLP07) Reconhecer os efeitos de sentidos decorrentes do uso de recursos discursivos empregados nos textos, avaliando sua adequação às finalidades do texto (caixa alta, negrito, itálico, sombreado de trechos do texto, presença de tabelas, infográficos e imagens, hiperlinks, boxes explicativos, presença ou ausência de citação, entre outros).	(EF04LP37) Analisar e empregar recursos gráfico-textuais que compõem o material lido, observando recuos necessários, alinhamento (à esquerda, centralizado, à direita ou justificado), espaços entre linhas, tipo e tamanho de letra, tipo de fonte, estilo (negrito, itálico, sublinhado), cores e capitulação (primeira letra maiúscula), reconhecendo os efeitos de sentidos provocados pelo uso do recurso. (SOB CONSULTA). CGD	(EF05LP08) Identificar recursos utilizados para provocar efeitos de sentidos em quadrinhos, como charges, tiras, HQs e outros textos correlatos de culturas locais, regionais e globais, impressos e/ou digitais. (SOB CONSULTA) GDA	(EF06LP11) Identificar recursos utilizados para provocar efeitos de sentido em quadrinhos, como charges, tiras, HQs, graphic novels, mangás e outros textos correlatos de culturas locais, regionais e globais, impressos ou digitais. CGD	<i>HABILIDADE (Matriz de Avaliação):</i> <i>LPF4A02 Estabelecer relações de efeitos de sentido em canções, poemas, quadrinhas, charges, tiras e HQs.</i>
EFCINTLP08 Reconhecer a presença de relações de intertextualidade e de interdiscursividade nos textos lidos, bem como os efeitos de sentidos produzidos por esse recurso.	EF04LP11 Identificar recursos utilizados para provocar efeitos de sentidos em quadrinhos, como charges, tiras, HQs e outros textos correlatos de culturas locais, regionais e globais, impressos e/ou digitais. CGD		EF06LP30 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. GDA	<i>LPF5A01 Identificar recursos utilizados para provocar efeitos de sentidos em quadrinhos, charges, tiras, HQs e outros textos correlatos de culturas locais, regionais e globais, impressos ou digitais.</i>
EFCINTLP42 Analisar as características do texto, considerando contexto de produção, marcas de autoria, complexidade do texto, identificando os efeitos de sentidos pretendidos. (SOB CONSULTA).			EF06LP34 Articular as partes do texto coerentemente, sem provocar problemas de compreensão, durante o processo de produção de texto. CDA	

As siglas nos quadros correspondem aos agrupamentos: **C**oletivo, **G**rupos, **D**upla, **A**utônomo.

* Alguns Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento descritos na tabela estão sob consulta pública para atualização curricular. Os objetivos estão dispostos desde o primeiro ano para que se entenda a progressão dos mesmos até o fim do Ciclo e contemplar o movimento de escopo-sequência necessário para recompor as aprendizagens.

O Ciclo Interdisciplinar configura-se como um espaço de aprofundamento das aprendizagens construídas no Ciclo de Alfabetização e de desenvolvimento da autonomia e da autoria. Nos 4º, 5º e 6º anos, o trabalho pedagógico fundamenta-se na concepção de linguagem como prática social e dialógica, articulando leitura, escuta, produção de textos e análise linguística em situações reais e significativas de uso.

Nesse ciclo, o foco é ampliar as práticas de leitura e escrita, desenvolver a fluência leitora e escritora e fortalecer as situações de aprendizagem investigativas. A leitura e a escrita são mobilizadas para buscar informações, analisar diferentes fontes, elaborar hipóteses, registrar processos, comunicar descobertas e participar de práticas sociais de linguagem.

Transições intra e entre ciclos: momentos de atenção

A organização da escolaridade em ciclos promove continuidade, flexibilidade e inclusão. Alguns pontos de atenção orientam as transições:

4º ano - Entrada no Ciclo Interdisciplinar

Apoio à consolidação da fluência leitora e escritora, organização das rotinas com as 4 Situações Didáticas Fundamentais, variações de modalidades de leitura e agrupamentos produtivos.

5º para 6º ano - Transição dentro do ciclo

Aumento da complexidade curricular, desenvolvimento da autogestão e autonomia, ampliação da organização interdisciplinar e fortalecimento da pesquisa.

6º para 7º ano - Transição para o Ciclo Autoral

Ênfase na autoria, nos tempos e espaços das adolescências, na investigação (incluindo projetos como o TCA) e no planejamento interdisciplinar sistematizado.

O Ciclo Interdisciplinar articula investigação, linguagem, autonomia e interdisciplinaridade para promover aprendizagens profundas e contextualizadas. A linguagem orienta o desenvolvimento dos estudantes, garantindo que possam compreender o mundo, agir sobre ele e produzir conhecimento com criticidade e autoria.

Nesse contexto, a organização das habilidades fragilizadas requer ações intencionais que assegurem a continuidade do percurso formativo de todos os estudantes, considerando as demandas discursivas próprias do ciclo. Assim, o planejamento das intervenções pedagógicas deve apoiar-se na perspectiva do **letramento multimodal**, reconhecendo que os textos contemporâneos mobilizam múltiplas linguagens e exigem dos estudantes a articulação de diferentes saberes para produzir e atribuir sentidos.

À medida que avançam no Ciclo Interdisciplinar, os estudantes passam a lidar com textos cada vez mais complexos — não apenas em relação ao conteúdo, mas também às linguagens que os integram. Isso exige a ampliação das propostas de práticas de leitura e análise linguística/multimodal, especialmente no que diz respeito à compreensão dos **efeitos de sentido** produzidos por aspectos **semânticos, lexicais e multimodais**. Essa complexificação é fundamental para que consigam interpretar, analisar e produzir textos, ampliando a autonomia leitora e escritora, como mostra a ilustração a seguir:



Inferência: os sentidos que ultrapassam o explícito

Inferir é descobrir significados não ditos diretamente no texto. No Ciclo Interdisciplinar, esse OAD se torna mais complexo porque envolve:

- uso do contexto verbal;
- leitura de imagens;
- percepção de pistas textuais;
- compreensão da situação comunicativa;
- relação entre partes do texto;
- antecipação de sentidos com base em conhecimentos prévios.

Ao lidar com diferentes linguagens, o estudante precisa articular pistas visuais, verbais e contextuais. Assim, a inferência deixa de ser apenas “adivinhar uma palavra desconhecida” e passa a ser um processo interpretativo mais sofisticado.

Relações intertextuais: quando um texto conversa com outros textos

A complexificação inclui perceber que um texto pode:

- retomar personagens já conhecidos;
- evocar estilos de autoras/es;
- recriar cenas;
- fazer referência a temas sociais;
- dialogar com músicas, poemas, memes ou reportagens.

Identificar **intertextualidade** significa reconhecer que os textos não existem isolados, mas fazem parte de uma rede cultural compartilhada. Essa habilidade exige repertório, olhar crítico e leitura comparativa.

Efeitos de sentido em canções, poemas, quadrinhas, charges, tirinhas e HQs

Nos textos literários e humorísticos, a construção dos sentidos depende de escolhas que combinam recursos **linguísticos** e **estéticos**. Entre esses recursos estão:

- rimas, repetições e aliterações;
- ritmo, melodia e musicalidade;
- imagens poéticas;
- expressões dos personagens;
- uso de humor, ironia e exagero;
- recursos gráficos (cor, tamanho da letra, disposição dos quadros).

Essas escolhas não são ornamentais, pois produzem sentidos específicos, como provocar humor, criar tensão, emocionar, reforçar uma ideia ou construir crítica social.

Efeitos de sentido em textos multimodais impressos ou digitais

A leitura de quadrinhos, tiras, charges, cartazes publicitários, memes entre outros textos multimodais envolve elementos não verbais cuja função é tão importante quanto o texto escrito. O estudante precisa interpretar:

- expressões faciais e corporais;
- gestos;
- enquadramentos;
- ângulos;
- tipos de traço;

- balões e seus formatos;
- onomatopeias;
- escolhas de cores e contrastes;
- ritmo entre os quadros;
- uso de ironia e crítica social.

A complexidade aqui se dá porque o estudante deve integrar essas linguagens para construir sentido. Não basta “ver a imagem” é necessário compreender como cada elemento multimodal contribui para o efeito pretendido.

Recursos persuasivos em textos verbais e multimodais

Em alguns gêneros como artigos de opinião, cartazes publicitários, vídeos, infográficos e reportagens, os estudantes precisam reconhecer estratégias usadas para **convencer, influenciar ou sensibilizar**. Entre elas:

- seleção lexical que orienta o ponto de vista;
- imagens que impactam ou geram identificação;
- comparações, metáforas e analogias;
- dados e argumentos lógico-rationais;
- apelos emocionais (medo, empatia, urgência);
- cores, ângulos e enquadramentos que reforçam uma mensagem;
- slogans, hashtags e chamadas;
- montagem e edição nos ambientes digitais.

A leitura crítica e multimodal de textos persuasivos é uma das maiores complexificações no Ciclo Interdisciplinar, pois exige que o estudante perceba como cada escolha — verbal, visual ou sonora — produz efeitos de sentido específicos.

No Ciclo Interdisciplinar, compreender os efeitos de sentido vai muito além de “entender palavras”: implica reconhecer como a linguagem funciona socialmente, como diferentes linguagens se articulam para produzir significados, como escolhas semânticas, lexicais e multimodais orientam interpretações, como os textos dialogam entre si e com o mundo, e de que modo essas linguagens podem informar, emocionar, criticar ou persuadir. Essa compreensão integra a base do **letramento multimodal**, essencial para a formação de leitores críticos e autônomos.

A proposta de atividade deste fascículo para recomposição das aprendizagens está pautada na modalidade organizativa **sequência de atividades independentes (ocasionais e ou permanentes)** com o uso do acervo de histórias em quadrinhos, além das atividades do CCSA de Língua Portuguesa. Dentre as diferentes modalidades de leitura exploradas no material Orientações Didáticas de Língua Portuguesa - volume 1, a modalidade de leitura compartilhada é uma forma importante de ensinar os estudantes a ler, pois não se resume apenas à leitura do texto, por esse motivo foi escolhida como estratégia na proposta a seguir. Durante o processo de intervenção dessa modalidade, a docente e o docente explicitam estratégias de leitura e orientam sobre como usá-las. Por isso, é fundamental que cada estudante tenha o texto em mãos, para poder voltar a trechos, reler e buscar informações que confirmem ou mudem suas hipóteses, avançando assim na compreensão do que lê, possibilitando oportunidades de desenvolvimento da fluência leitora.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA A PARTIR DE HISTÓRIAS EM QUADRINHO:**Planejamento /escolha do texto**

Antes de iniciar a leitura, realizar um movimento de levantar os conhecimentos prévios das crianças sobre o gênero, o suporte, a temática. Esse movimento de levantar os conhecimentos prévios possibilita que os estudantes compreendam melhor o texto a ser lido e realize antecipações a respeito de:

- o que poderá estar dito no texto;
- como estará dito (tipo de linguagem – variedade e registro; organização interna do texto; expressões utilizadas pelo autor; marcas do gênero);
- em que contexto o texto foi produzido, entre outros aspectos.

Neste momento, é importante que as professoras e os professores atentem-se às respostas das crianças, a fim de estabelecer relações durante a leitura e retomar as hipóteses (antecipações) levantadas para fazer verificações (afirmar ou refutar).

Possibilidade de organização para realizar a etapa:

- Organizar a turma em roda ou semicírculo, para que, nos momentos de fala, todos se vejam e possam ser convidados com mais naturalidade a expor sua opinião;
- Estimular o levantamento de conhecimentos prévios por meio de perguntas, tais como: “Quem já leu GIBI?”, “Do que mais gostam quando realizam esse tipo de leitura?”, “Esse tipo de leitura deixa vocês chocados, tristes ou com vontade de rir?”, entre outras.
- As antecipações das crianças podem ser registradas para que se consulte no momento de verificação, se for necessário;
- No Ciclo Interdisciplinar, é importante a pesquisa e registro que compõe o ambiente educativo da sala, então garantir que nesse momento possam refletir sobre a nomenclatura GIBI como suporte de diversos gêneros do hipergênero histórias em quadrinhos, explorando no próprio suporte os gêneros presentes e suas semelhanças e diferenças:



Imagem: SME/COPED/DIEEFM com uso de IA. (2026)

- Junto com a turma, selecionar tiras em que utiliza-se linguagem verbal e não verbal para realização de leitura compartilhada em que serão realizadas intervenções quanto à compreensão dos recursos visuais utilizados para provocar efeitos de sentido, como no exemplo a seguir:



Imagem: SME/COPED/DIEEFM com uso de IA. (2026)

- Coletivamente, iniciar o processo de leitura, de pesquisa e de coletânea dos recursos visuais/não verbais que provocam efeitos de sentido e influenciam na compreensão dos textos selecionados. Importante fazer perguntas que permitam que as intertextualidades, a interdiscursividade e os sentidos sejam identificados e compreendidos pelas crianças devido à presença dos recursos gráficos-textuais: a. a personagem não disse estar chateada, como vocês chegaram a essa conclusão? b. há possibilidade de mensuração do volume e entonação de voz da personagem? Ou se está desperta ou sonolenta? c. Olhando todo o segundo quadrinho da tira, o que podemos dizer sobre a personagem? e etc.

Produção de glossário de recursos gráfico-textuais (mural coletivo, impresso ou digital, a depender da intencionalidade e recursos disponíveis):

No Ciclo Interdisciplinar, é necessário permean propostas com movimentos metodológicos que proporcionem momentos para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, da competência leitora e escritora em todas as áreas do conhecimento, da pesquisa, da resolução de problemas e de processos investigativos. Então, a escolha para essa etapa é a produção de texto escrito do gênero glossário para que outros momentos de roda de leitores com diferentes gêneros abarcados no hipergênero histórias em quadrinhos possam constituir oportunidade de consulta e pesquisa:

- Organizar a turma em duplas ou trios, com quantidades de suporte GIBI suficientes que possam ser escolhidos pelas crianças;
- Pesquisar com a turma o que é um glossário, iniciando o processo de produção de texto pelos operadores **contextualização, tematização e planificação** do gênero, evidenciando que em atividades permanentes e ocasionais de roda de leitores, serão feitas leituras de GIBI, então o glossário faz-se essencial. Essa pesquisa pode compor mural sobre gêneros estudados pela turma no ambiente educativo;
- Solicitar que as crianças escolham uma tira ou história em que haja linguagem não verbal no texto selecionado, como no exemplo:



Imagem: SME/COPED/DIEEFM com uso de IA. (2026)

- Retomar a pesquisa e a coletânea da etapa anterior para iniciar o processo de textualização e revisão, operadores textuais importantes para produções de textos escritos. Segue um exemplo de textualização da produção escrita de glossário para compor o ambiente da sala de aula como recurso de pesquisa permanente:

GLOSSÁRIO DE EFEITOS DE SENTIDO EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

ONOMATOPEIA	LINHAS DE MOVIMENTO	TIPOS DE BALÕES
Efeitos ESPAÇO E TEMPO	LAYOUT: Ritmo e Foco (ex. Painéis Dinâmicos)	EXPRESSÕES: Emoção e Reação (ex. Medo, Alegria)
LINGUAGEM NÃO VERBAL	TIPOGRAFIA	COR & LUZ: Atmosfera e Emoção (ex. Sombrio, Alegre)

Imagem: SME/COPED/DIEEFM com uso de IA. (2026)

SISTEMATIZAÇÃO

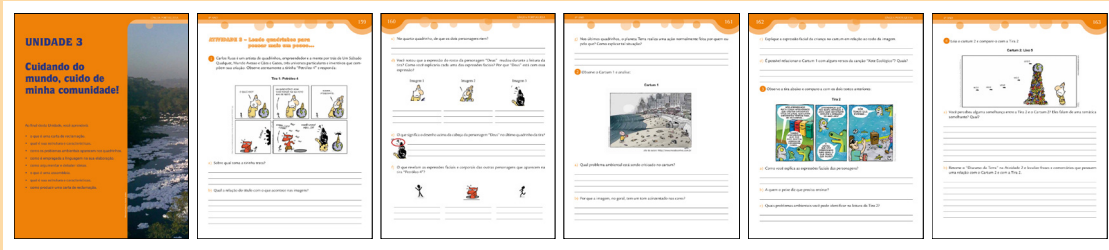
A seleção de textos que se apresentam de forma progressivamente mais complexa fundamenta-se na necessidade de garantir que os estudantes ampliem, de maneira gradual e intencional, suas capacidades e procedimentos de leitura. Ao iniciar com textos menos complexos no **4º ano**, como **tiras cômicas ou quadrinhos seriados**, e avançar para textos que articulam diferentes linguagens, estruturas e recursos expressivos no **5º ano**, como **cartuns e charges**, cria-se um percurso que favorece a construção de sentidos cada vez mais elaborados.

Essa progressão possibilita que os estudantes passem do reconhecimento de informações explícitas para a compreensão de relações implícitas, intertextualidade, interdiscursividade, do uso de elementos isolados para a análise integrada de texto verbal, imagens e outros recursos gráficos. Dessa forma, são convidados a observar como diferentes escolhas linguísticas e visuais contribuem para a construção do significado, favorecendo o comportamento leitor, a leitura crítica e desenvolvendo a autonomia do estudante, pois o desafia a mobilizar conhecimentos já construídos para enfrentar novas demandas de leitura.

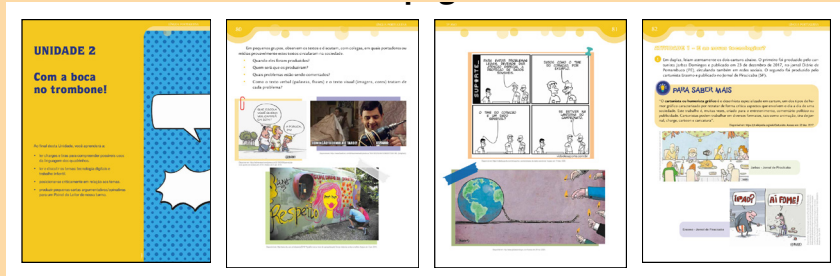
Portanto, a escolha de textos organizados em uma sequência de complexidade crescente contribui para uma aprendizagem significativa, contínua e coerente, assegurando que os estudantes avancem em suas práticas de leitura, interpretação e produção de sentidos, de acordo com a aprendizagem prevista para o ano/ciclo.

Nesta etapa, o uso das unidades do CCSA a seguir seguem a proposta acima de complexificação:

DEPOIS



CCSA 4ª ano: páginas de 159 a 163.



CCSA 5ª ano: páginas de 80 a 95.

As páginas acima foram elencadas por amostragem. Lembramos que há 15 páginas no CCSA 5º ano dedicadas ao trabalho com o hipergênero supracitado.

MATEMÁTICA

Quadro de Progressão dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (CURRÍCULO DA CIDADE)*			Habilidades Fragilizadas Prova São Paulo
4º ano	5º ano	6º ano	
<p>(EF04M14) Investigar o número desconhecido que torna verdadeira uma igualdade envolvendo as operações fundamentais com números naturais.</p> <p>(EF04M15) Reconhecer e mostrar, por meio de exemplos, que a relação de igualdade existente entre dois termos permanece quando se adiciona ou se subtrai um mesmo número a cada um desses termos. (SOB CONSULTA)</p>	<p>(EF05M14) Analisar o lugar das incógnitas em problemas dos campos aditivos e multiplicativos e representar por meio de uma sentença matemática uma igualdade entre dois termos quando um deles é desconhecido. (SOB CONSULTA)</p>	<p>(EF06M16) Reconhecer e solucionar problemas em que a relação de igualdade matemática não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir os seus dois membros por um mesmo número e utilizar essa noção para determinar valores desconhecidos. (SOB CONSULTA)</p>	<p>4º ano</p> <p>HABILIDADE (MATRIZ DE AVALIAÇÃO)</p> <p>(MTF4A02) Comparar diferentes sentenças de adições ou de subtrações de dois números naturais.</p>
<p>(EF04M10) Solucionar e formular problemas envolvendo diferentes significados do campo multiplicativo (proporcionalidade, multiplicação comparativa, configuração retangular e combinatória) utilizando diferentes suportes de imagens e/ou materiais manipuláveis e validar a adequação dos resultados por meio de estimativas ou tecnologias digitais. (SOB CONSULTA)</p>	<p>(EF05M11) Solucionar e formular problemas com números naturais compreendendo os significados do campo multiplicativo (proporcionalidade, multiplicação comparativa, configuração retangular e combinatória) e validar a adequação dos resultados por meio de estimativas ou tecnologias digitais. (SOB CONSULTA)</p> <p>(EF05M15) Solucionar problemas que envolvam ampliação ou redução proporcional de quantidades.</p> <p>(EF05M16) Solucionar problemas envolvendo a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, tais como dividir uma quantidade em duas partes, de modo que uma seja o dobro da outra.</p>	<p>(EF06M17) Reconhecer e solucionar problemas em que a relação de igualdade matemática não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir os seus dois membros por um mesmo número e utilizar essa noção para determinar valores desconhecidos. (SOB CONSULTA)</p>	<p>5º ano</p> <p>HABILIDADE (MATRIZ DE AVALIAÇÃO)</p> <p>(MTF5A02) Resolver problemas que envolvem a partilha de uma quantidade em duas partes proporcionais.</p>

* Alguns Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento descritos na tabela estão sob consulta pública para atualização curricular. Os objetivos estão dispostos desde o primeiro ano para que se entenda a progressão dos mesmos até o fim do Ciclo e contemplar o movimento de escopo-sequência necessário para recompor as aprendizagens.

A recomposição das aprendizagens no Ciclo Interdisciplinar exige a continuidade do olhar atento para eixos estruturantes da Matemática que impactam diretamente o desenvolvimento do raciocínio dos estudantes. Assim como no Ciclo de Alfabetização, o **pensamento algébrico** ocupa um lugar central neste fascículo, pois sustenta que a capacidade de analisar relações, identificar regularidades e compreender variações são elementos indispensáveis para avançar na escolaridade e interpretar os pontos sensíveis e inegociáveis nos planejamentos, neste 1º bimestre, após análise dos dados das avaliações externas da/na RME/SP.

Historicamente, o ensino de Álgebra foi associado apenas ao uso de letras, manipulação de expressões e resolução de equações. No entanto, as Orientações Didáticas de Matemática - volume 1 (2019), documento importante na RME/SP, destaca que esse desenvolvimento ocorre quando as crianças exploram padrões, comparam quantidades, analisam equivalências e justificam suas estratégias, pois combina o desenvolvimento do **pensamento relacional** (equivalência, propriedades das operações) e do **pensamento funcional** (padrões e relações entre grandezas), com ênfase em tarefas exploratório-investigativas e em múltiplas representações.

Ao trabalhar com recomposição, é essencial retomar práticas que fortaleçam essa base conceitual. Isso inclui atividades que permitam às crianças **generalizar ideias matemáticas**, observar comportamentos numéricos e compreender o significado do sinal de igual como relação de equivalência e não apenas como indicação de resultado. Situações que partem de expressões numéricas abertas, como $15 + 121 = 121 + \underline{\quad}$, ou de problemas que convidam à compensação e ao uso de propriedades, ajudam a ampliar a compreensão da estrutura das operações.

Outra dimensão fundamental é o **pensamento funcional**, que envolve perceber como quantidades variam em conjunto. Atividades que tratam de padrões — sejam visuais, geométricos e numéricos — favorecem a identificação de regularidades e a descrição verbal, tabular ou gráfica dessas relações. Sequências de repetição ou crescimento, por exemplo, estimulam a criança a prever, justificar e criar regras, mobilizando formas iniciais de generalização: ao investigar como os números se comportam, as crianças começam a construir significados que mais tarde permitirão compreender variáveis, funções, equações e gráficos. A recomposição das aprendizagens deve, portanto, privilegiar **propostas investigativas**, ricas em comunicação oral, argumentação e múltiplas representações.

O **pensamento relacional** é um dos elementos introdutórios fundamentais mais importantes para a Álgebra nos anos iniciais. Ele se desenvolve quando as crianças deixam de olhar para uma expressão apenas como “conta para resolver” e passam a observá-la como uma estrutura, identificando relações entre os termos, propriedades das operações e formas de manter a igualdade verdadeira sem depender do cálculo mecânico.

Por que o pensamento algébrico é importante na recomposição das aprendizagens?

Porque ele:

- reduz a dependência do cálculo mecânico, fortalecendo o raciocínio;
- ajuda a criança a generalizar: perceber padrões que se repetem, justificar equivalências e usar diferentes estratégias;
- contribui para que estudantes que perderam etapas do processo reconectem suas compreensões sobre número, operação e estrutura.

Ao compreender equivalência e estrutura, as crianças avançam significativamente na compreensão da Álgebra — mesmo antes de ver letras ou símbolos sofisticados, Objeto de Conhecimento do Ciclo seguinte. Isso é exatamente o que o documento propõe ao discutir iniciação algébrica via aritmética e no Currículo da Cidade, o pensamento algébrico inicia já no 1º ano, quando as crianças começam a reconhecer regularidades, relações, equivalências e padrões, sem uso de notação formal, e vai complexificando no Ciclo Interdisciplinar.

Em síntese, desenvolver o pensamento algébrico na recomposição não significa antecipar conteúdos formais, mas oferecer experiências matemáticas significativas que permitam às crianças:

- observar relações;
- formular e testar hipóteses;
- identificar e descrever padrões;
- compreender equivalências;
- justificar estratégias;
- expressar generalizações.

Possibilitar momentos em que as crianças vivenciem estas experiências matemáticas não apenas recupera possíveis lacunas, mas promove avanços consistentes, pois os saberes essenciais terão oportunidade de aprendizagem e consolidação.

Para recomposição, priorizar as estratégias de tarefas investigativas e resolução de problemas para que as crianças tenham oportunidade de consolidar o essencial para avançar:

- Comparar expressões (4º) reorganiza o sentido numérico e as propriedades das operações.
- Proporcionalidade (5º) precisa desse repertório para que a ideia de razão não concentre-se apenas no algoritmo, e sim uma relação compreendida.

Essa progressão é coerente com a forma como o componente Matemática é apresentado no Currículo da Cidade (objetivos por ano, foco em problemas, integração entre eixos), e é reforçada pelos materiais orientadores da SME que priorizam o raciocínio relacional e a resolução de problemas como fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

A habilidade sensível no 4º ano, embora cause surpresa inicial por apontar que a adição e a subtração ainda se apresentam como fragilidades no início do Ciclo Interdisciplinar, mostra-se altamente pertinente quando analisada à luz dos dados de aprendizagem. Ignorar esse indicador enfraqueceria a progressão dos estudantes e contraria a concepção de planejamento orientado pelo processo de avaliação diagnóstica, formativa e processual. Assim, reconhecer essa necessidade demonstra coerência, intencionalidade e compromisso com um planejamento que realmente responde ao que os estudantes precisam — e não a um planejamento apenas formal.

Da mesma forma, a escolha da habilidade para o 5º ano é consistente com o nível de complexidade esperado nesse momento do percurso. Compreender a divisão como partilha proporcional exige um grau elaborado de abstração e de raciocínio multiplicativo, indo muito além da aplicação mecânica de um algoritmo. O Ciclo Interdisciplinar destaca, em seus princípios, a importância de desenvolver capacidades de pensamento que permitam analisar, modelar e resolver problemas em situações reais. Portanto, priorizar essa habilidade mostra leitura profunda dos dados e alinhamento ao propósito formativo do ciclo, que prevê gradual complexificação conceitual articulada às práticas sociais e investigativas.

O gênero escolhido para compor uma proposta investigativa possível para o processo de recomposição no Ciclo Interdisciplinar foi a receita, pois o gênero textual **receita** constitui um excelente recurso pedagógico para a recomposição em Matemática, presente no cotidiano, estruturado de forma clara e funcional, permitindo que os estudantes mobilizem conhecimentos matemáticos de maneira concreta, significativa e contextualizada. Conceitos como **adição e subtração**, com aumentos, reduções, ajustes de porções e combinações de ingredientes, oferecendo um ambiente perfeito para introduzir e aprofundar a ideia de **proporcionalidade**.

Quando as crianças são convidadas a dobrar, triplicar ou reduzir uma receita, necessariamente precisam trabalhar com **razões, proporções e partilhas proporcionais**. A quantidade de ingredientes passa a depender diretamente da quantidade de porções desejadas, o que ajuda as crianças a perceber, na prática, que existe uma relação funcional entre número de pessoas e quantidade de ingredientes. Assim, a matemática deixa de ser vista como um cálculo isolado e passa a ser entendida como uma ferramenta útil para resolver problemas reais.

Além dos benefícios matemáticos, a receita é um gênero altamente motivador. Por estar presente na vida familiar e cultural das crianças, desperta interesse, curiosidade e engajamento, elementos essenciais em um processo de recomposição das aprendizagens. As atividades se tornam mais atrativas e favorecem a participação de todos.

Seguem as propostas que articulam a recomposição das aprendizagens aos materiais disponíveis na RME/SP, acompanhadas de variações possíveis que podem ser mobilizadas pela professora e pelo professor, conforme as necessidades das turmas de 4º e 5º anos.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES DO EIXO ÁLGEBRA:

Nesta etapa, as atividades de comparação de operações no **4º ano** e proporcionalidade no **5º ano** serão parte do processo para mobilizar:

- a magnitude (qual expressão gera um resultado maior/menor);
- o efeito da operação sobre o número (subtrair diminui, somar aumenta, quanto?);
- e a relação entre parcelas (ex.: $120 - 40$ está “40 abaixo de 120”; $90 + 20$ está “20 acima de 90”).

Esse momento é importante para que a leitura relacional da quantidade seja base para entender, no 5º ano, que “4 : 8” significa uma variação proporcional entre partes (duplicar, reduzir pela metade, escalar), e que a quantidade total será repartida de acordo com essa relação.

O currículo destaca que os objetivos devem fomentar relações e não apenas procedimentos, o que inclui interpretar como as operações transformam quantidades. Assim, os momentos que irão privilegiar a comparação necessitam de planejamento de atividades.

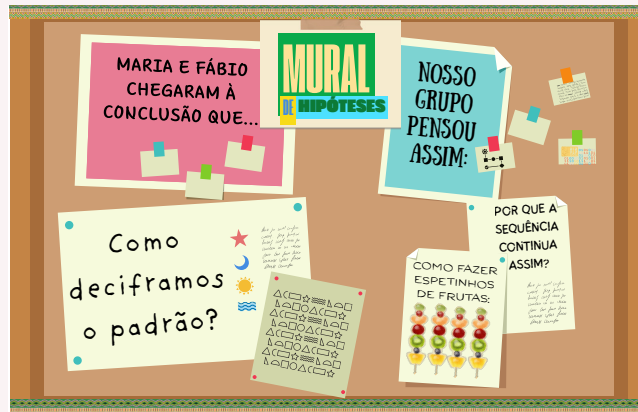
Outras atividades podem ser incluídas na rotina para desenvolver o pensamento algébrico:

4º ano: páginas 162 a 164 CCSA.

5º ano: páginas 194 e 195 CCSA.

- Mobilizar situações em que os estudantes utilizem o cálculo mental, por meio de estratégias diversas, constitui uma etapa essencial, uma vez que a comparação entre sentenças do campo aditivo potencializa rotinas como a análise de diferentes procedimentos de resolução para um mesmo cálculo, a antecipação e a estimativa de resultados, a verificação da plausibilidade das respostas obtidas, o estabelecimento de relações entre adição e subtração (composição e decomposição de números) e a escolha de estratégias mais eficientes, como arredondamentos, compensações e o uso de fatos básicos.
- No **4º ano**, essas práticas se concretizam, por exemplo, por meio de estratégias de compensação ($85 + 27$ comparado a $90 + 18$, discutindo “+5 aqui, -9 ali”), de decomposição (transformar 27 em $20 + 7$ ou aproximar 90 de 100) e de **equivalências operatórias** (substituir “tirar 80” por “tirar 50 e depois mais 30”). Já no **5º ano**, tais estratégias são retomadas e ampliadas em situações de **proporcionalidade**, envolvendo a escala de razões (2:3, 4:6, 20:30), a **decomposição do total em partes da razão**.
- As Orientações Didáticas volume 1 enfatizam esse movimento, a partir de estratégias pessoais para alcançar procedimentos mais formais, sempre por meio de resolução de problemas.

Importante: Formular e validar as hipóteses e as conjecturas que fizeram parte dos registros orais ou escritos precisa compor um **MURAL DE HIPÓTESES**, pois é parte essencial no desenvolvimento do pensamento matemático.



Elaboração e imagem: SME/COPED/DIEEFM com uso de IA. (2026)

DURANTE

- Após a etapa anterior, a sugestão é que o gênero textual receita, no processo de ensino-aprendizagem, seja utilizada como uma estratégia didática, pois articula práticas sociais significativas à mobilização de diferentes saberes, especialmente aqueles relacionados à leitura e produção de textos instrucionais, ao cálculo mental, às operações com números naturais e racionais, às medidas e à proporcionalidade.
- Compor um Mural de hipóteses com a exploração de situações do cotidiano relacionadas ao preparo de alimentos, à leitura de receitas e ao uso de medidas. A apresentação e análise de diferentes receitas possibilitam a identificação das características do gênero (lista de ingredientes, modo de preparo, sequência lógica, linguagem objetiva) e a problematização de elementos matemáticos presentes no texto, como quantidades, unidades de medida e relações entre os ingredientes.
- Nesse estágio, mobilizar situações de cálculo mental e de comparação de sentenças aditivas e subtrativas, favorecendo a estimativa, a decomposição de números, a compensação e o uso de equivalências, assim como propostas de resolução de problemas que antecipam desafios, como dobrar ou reduzir uma receita, criando hipóteses para compor um mural que seja parte do ambiente educativo e consultivo.



RECEITA ORIGINAL

Bolo Simples & Delicioso

- 3 Ovos
- 1 XÍCARA (CHÁ) DE AÇÚCAR
- 1 XÍCARA (CHÁ) DE ÓLEO
- 1 XÍCARA (CHÁ) DE LEITE
- 2 XÍCARAS (CHÁ) DE FARINHA DE TRIGO
- 1 COLHER (SOPA) DE FERMENTO EM PÓ

RENDIMENTO: 7 FATIAS

VARIAÇÃO 1

Bolo para Compartilhar (Triplo)

- 9 Ovos
- 3 XÍCARAS (CHÁ) DE LEITE
- 3 XÍCARAS (CHÁ) DE AÇÚCAR
- 3 XÍCARAS (CHÁ) DE ÓLEO
- 6 XÍCARAS (CHÁ) DE FARINHA DE TRIGO
- 3 COLHERES (SOPA) DE FERMENTO EM PÓ

RENDIMENTO: ? FATIAS

VARIAÇÃO 2

Bolo de Festa (Quíntuplo)

- 15 Ovos
- 5 XÍCARAS (CHÁ) DE LEITE
- 5 XÍCARAS (CHÁ) DE AÇÚCAR
- 5 XÍCARAS (CHÁ) DE ÓLEO
- 10 XÍCARAS (CHÁ) DE FARINHA DE TRIGO
- 5 COLHERES (SOPA) DE FERMENTO EM PÓ

RENDIMENTO: ? FATIAS

Elaboração e imagens: SME/COPED/DIEEFM com uso de IA. (2026)

- Ao mobilizar as quatro situações didáticas, a proposta para o 4º ano concentra-se em atividades que exploram para além da relação entre adição e subtração. O objetivo é desenvolver a noção de equivalência e o entendimento de que medidas são quantidades que podem ser comparadas.
- Já no 5º ano, as mesmas estratégias são ampliadas para o campo da proporcionalidade, com escalonamento de razões, decomposição do total em partes proporcionais e ajustes quando o número de pessoas ou porções se altera.

EXPERIMENTANDO COM RECEITAS

MURAL DE HIPÓTESES

VARIAÇÕES DE QUANTIDADE

RECEITA ORIGINAL	DOBRO (x2)	TRIPLO (x3)
BISCOITOS DE CHOCOLATE 1 xícara ¼ colher de chá	1 colher de sopa ½ colher de sopa	3 colheres de sopa
PANQUECAS 1 xícara	2 colheres de sopa	3 colheres de sopa

FORMAS DE APRESENTAÇÃO

BOLO DE CENOURA

MUFFINS

CAKE POPS

SALADA DE FRUTAS

Elaboração e imagens: SME/COPED/DIEEFM com uso de IA. (2026)

No momento final, é fundamental promover a **sistematização das aprendizagens**, retomando os conhecimentos construídos ao longo das intervenções/mediações. Os estudantes são convidados a ados a produzir suas próprias receitas, adaptar receitas já estudadas ou explicar oralmente e por escrito os procedimentos utilizados para ajustar quantidades, evidenciando as estratégias matemáticas mobilizadas, pois **justificar escolhas**, explicar procedimentos, estimar resultados e estabelecer relações consolida a aprendizagem e reforça o entendimento da receita como um gênero textual funcional, que articula saberes linguísticos e matemáticos em práticas sociais significativas.

A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS E A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CICLO INTERDISCIPLINAR

POSSIBILIDADES FORMATIVAS	
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento colaborativo de propostas didáticas que articulem diferentes componentes curriculares, favorecendo a construção de sentidos, a análise crítica de informações e a ampliação das práticas de linguagem. • Promover ações formativas sobre a leitura de textos que articulem linguagem verbal, visual e gráfica, discutindo estratégias didáticas que ajudem os estudantes a compreender como imagens, gráficos, diagramas e a organização gráfica participam da construção de sentidos. • Organizar o coletivo docente para que analisem suas práticas de ensino, refletindo sobre como essas propostas exploram recursos discursivos e efeitos de sentido, favorecendo a troca de experiências e a ampliação do repertório didático docente.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Promover ações formativas que orientem: práticas investigativas, o desenvolvimento do raciocínio lógico, do pensamento algébrico e científico, a experimentação também por meio dos kits de experiências pedagógicas e sistematização de conhecimentos. • Incentivar propostas que estimulem a curiosidade, a formulação de perguntas, o desenvolvimento da autonomia e do pensamento investigativo, a busca por soluções e a tomada de decisões pelos estudantes. • Organizar ações formativas que analisem coletivamente a produção dos estudantes para identificar estratégias, dificuldades e avanços relacionados aos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento alvo das ações de recomposição das aprendizagens dos 4º e 5º anos.
INTERVENÇÃO DO CP	
<ul style="list-style-type: none"> • Apoiar o planejamento docente na organização de modalidades organizativas que ampliem as práticas de leitura, produção textual e de investigação. • Orientar os professores e as professoras no planejamento de aulas e atividades que incluam a leitura de textos multimodais, comparação entre textos, análise de recursos de sentido, reflexão sobre autoria e intenção. • Analisar em conjunto com os professores e as professoras as produções dos estudantes, procurando identificar se reconhecem recursos gráficos, intenções do texto, se estabelecem relações entre textos e mantêm coerência na escrita. • Aprofundar por meio dos espaços de reflexão o trabalho com textos multimodais e multiletramentos, guardadas as especificidades do ciclo, considerando a circulação de diferentes linguagens nos contextos sociais contemporâneos. • Problematicar os Objetivos de Desenvolvimento e Aprendizagem expressos no planejamento docente e as atividades ofertadas, em relação a intencionalidade tendo em vista o alcance de proficiência e progressão das aprendizagens. • Acompanhar o desenvolvimento das propostas pedagógicas e apoiar a reflexão docente sobre os registros das aprendizagens dos estudantes, ajustando as intervenções ao longo do processo. • Acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e as práticas pedagógicas, orientando intervenções que articulem as áreas do conhecimento, fortaleçam a mediação pedagógica que pavimentam o caminho para a autoria. 	

OS CICLOS DE APRENDIZAGENS E A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

CICLO AUTORAL – 8º E 9º ANO

No Ciclo Autoral, espera-se que os estudantes mobilizem os conhecimentos adquiridos ao longo do Ensino Fundamental para refletir criticamente acerca de problemas relevantes da sociedade e propor soluções. Este ciclo precisa oferecer experiências de ensino que promovam **protagonismo juvenil, autonomia, criticidade, iniciativa, liberdade, compromisso**, além de garantir a consolidação das aprendizagens previstas para o final do Ensino Fundamental.

Uma vez consolidadas as aprendizagens dos Ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar, para que as deste ciclo sejam efetivadas, é indispensável promover situações de protagonismo, cuja vivência se dá, principalmente, por meio de projetos, os quais perpassam as práticas investigativas desde o Ciclo de Alfabetização.

Na fase final do Ensino Fundamental, os estudantes participam de projetos voltados à investigação e à intervenção sobre problemas reais e desenvolvem o TCA (Trabalho Colaborativo de Autoria), uma ferramenta que possibilita mobilizar os saberes consolidados de maneira interdisciplinar em articulação com as experiências de vida e problemáticas socialmente relevantes. O processo contínuo do TCA proporciona ações que fortalecem a responsabilidade, a criticidade e a autoria participativa, não apenas no contexto escolar, como também na sociedade.

LÍNGUA PORTUGUESA

Retomamos, na tabela a seguir, **três** das **habilidades** que foram apontadas pelos instrumentos diagnósticos como ainda **não consolidadas** no ano/ ciclo em Língua Portuguesa, e seus Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OADs) correspondentes:

RECOMPOR PARA AVANÇAR - 1º BIMESTRE			
Língua Portuguesa			
HABILIDADES	CICLO AUTORAL	8º ano	9º ano
1º bimestre (referencial para habilidades fragilizadas: PSA 3º bimestre 2025 e PSP 2025).	(LPCAUTA11) Analisar expressões modificadoras (advérbios) que denotem efeitos de sentido de tempo, lugar, modo, intensidade, condição, entre outros.	(LPF8A06) Reconhecer articuladores textuais como recursos linguístico-discursivos no processo de articulação entre os diferentes trechos de um texto escrito.	(LPF6A03) Reconhecer efeitos de sentido no uso de mecanismos de coesão em textos.
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO (OAD) Correspondentes em cotejamento com ano e ciclo de referência	(EF08LP41) Analisar e empregar nos textos as expressões modificadoras (advérbios e locuções adverbiais) que denotem efeitos de sentido de tempo, lugar, modo, intensidade, condição, entre outros. CD	(EF08LP31) Articular as partes do texto coerentemente, sem provocar problemas de compreensão durante o processo de produção de texto. CA	(EF09LP23) Reconhecer e empregar os articuladores (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. DA

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

É fundamental ressaltar que as habilidades fazem parte da Matriz de Avaliação da Prova São Paulo, contudo, cabe à professora e ao professor elaborar o planejamento cuja base reside nos **OADs** compatíveis com as habilidades identificadas conforme o quadro a seguir.

Progressão Curricular/ Escopo e sequência

Observe o quadro da progressão dessas aprendizagens no Currículo da Cidade: Análise da **habilidade** LPCAUTA11 - Analisar expressões modificadoras (advérbios) que denotem efeitos de sentido de tempo, lugar, modo, intensidade, condição, entre outros.

Quadro de Progressão dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento		Habilidades Fragilizadas Prova Saberes e Aprendizagens
8º ano	9º ano	
(EF08LP41) Analisar e empregar nos textos as expressões modificadoras (advérbios e locuções adverbiais) que denotem efeitos de sentido de tempo, lugar, modo, intensidade, condição, entre outros. CD	(EF09LP35) Compreender as funções das expressões modificadoras dos nomes e verbos na construção do sentido, reconhecendo que, no caso dos nomes, podem delimitar ou qualificar o núcleo nominal, e, no caso dos verbos, acrescentar circunstâncias como tempo, lugar, modo e intensidade. C	(LPCAUTA11) Analisar expressões modificadoras (advérbios) que denotem efeitos de sentido de tempo, lugar, modo, intensidade, condição, entre outros.

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

Observe o quadro da progressão dessas aprendizagens no Currículo da Cidade: Análise da **habilidade** LPF8A06 - Reconhecer articuladores textuais como recursos linguístico-discursivos no processo de articulação entre os diferentes trechos de um texto escrito.

Quadro de Progressão dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento				Habilidades Fragilizadas Prova Saberes e Aprendizagens
Ciclo Interdisciplinar	7º ano	8º ano	9º ano	
(EFCINTLP22) Redigir o texto planejado, seja de forma manuscrita ou por meio de processador de texto, pontuando e atentando-se à paragrafação, de acordo com os efeitos de sentidos que deseja produzir, empregando os articuladores textuais adequados ao gênero e ao texto e procurando garantir tanto a coerência entre os fatos apresentados, quanto a coesão referencial e sequencial.	(EF07LP30) 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. CGD	(EF08LP31) Articular as partes do texto coerentemente, sem provocar problemas de compreensão durante o processo de produção de texto. CA	(EF09LP23) Reconhecer e empregar os articuladores (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. DA	(LPF8A06) Reconhecer articuladores textuais como recursos linguístico-discursivos no processo de articulação entre os diferentes trechos de um texto escrito.

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

Observe o quadro da progressão dessas aprendizagens no Currículo da Cidade: 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 Fragilizadas Prova Saberes e Aprendizagens
6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
(EF06LP30) 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. GDA	(EF07LP29) 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. CA (EF07LP30) 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. CGD	(EF08LP30) 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	(EF09LP22) 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. CDA (EF09LP23) Reconhecer e empregar os articuladores (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. DA	(LPF6A03) Reconhecer efeitos de sentido no uso de mecanismos de coesão em textos.

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

Como já dito anteriormente, a progressão das aprendizagens que subjaz o Currículo da Cidade de Língua Portuguesa apresenta um movimento de ampliação do nível de complexidade dos OADs, portanto, a identificação das lacunas perpassa também os OADs do Ciclo Interdisciplinar, tal como se observa no quadro anterior.

Como referência para as atividades propostas de 8º e 9º anos, recomenda-se adotar os materiais disponíveis nas Unidades Educacionais, tais como o Caderno Saberes e Aprendizagens, Conhecer Mais e livros do acervo da Sala de Leitura, os quais contemplam o princípio da bibliodiversidade em consonância com os documentos de Orientações Pedagógicas da RME.

Há essencialmente dois Objetos de Conhecimento do Eixo **Análise Linguística/ Multimodal** que se destacam nas habilidades fragilizadas: Coesão e Coerência, os quais, por sua vez, articulam-se com os Aspectos semânticos e lexicais no que concerne à compreensão de efeitos de sentido produzidos nos textos. Ao realizar o exercício de mapear a lacuna, observa-se que o Currículo da Cidade apresenta a progressão desses Objetos de Conhecimento desde o 1º ano do Ensino Fundamental no “Quadro síntese dos objetos de conhecimento de língua portuguesa no ensino fundamental”.

PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL	CICLO DE ALFABETIZAÇÃO			CICLO INTERSISCIPLINAR			CICLO AUTORAL		
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Objeto de Conhecimento									
COMPORTAMENTOS RELATIVOS À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/ MULTIMODAL									
CAPACIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E MULTIMODAL									
CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS E GÊNEROS									
COESÃO									
COERÊNCIA									
SEGMENTAÇÃO									
ASPECTOS SEMÂNTICOS E LEXICAIS									
ASPECTOS GRÁFICOS									
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA									
MORFOLOGIA									
SINTAXE									
FONOLOGIA									
ORTOGRAFIA									
TRANSLINEAÇÃO									
ASPECTOS MULTIMODAIS									

Currículo da Cidade (p. 81). *Documento sob consulta pública.

Ainda que os OADs mapeados estejam no Eixo Análise Linguística/ Multimodal, vale ressaltar que eles dialogam com OADs dos demais eixos, sobretudo relacionados à produção e revisão de textos escritos e à compreensão leitora, especialmente na prática de inferência dos efeitos de sentido.

Recomenda-se, às professoras e aos professores, a leitura dos livros do acervo “Formação em Movimento” — disponíveis nas Unidades Educacionais — acerca do tema coesão e coerência. Destaca-se aqui a definição proposta por Koch (2022), que compreende coesão e coerência como fenômenos distintos, mas com zonas de imbricação nas quais é difícil distingui-las.

Podemos definir a coesão como fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos linguísticos, formando seqüências veiculadoras de sentidos. (p. 45)

A coerência diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos. (p. 52)

Os elementos coesivos devem estruturar o texto de maneira articulada, compondo uma unidade que faça o texto ter sentido ao seu leitor ou interlocutor.

Os articuladores textuais, também conhecidos como marcadores discursivos¹, são expressões linguísticas das classes de conjunções, advérbios e preposições que estabelecem relações entre os segmentos textuais e contribuem para o encadeamento coesivo, logo, para a construção da coerência. Antunes (2005) propõe um resumo das relações estabelecidas na coesão como se observa no quadro a seguir.

COMO SE FAZ A COESÃO?

Relações textuais (Campo 1)	Procedimentos (Campo 2)	Recursos (Campo 3)		
A COESÃO DO TEXTO	1. REITERAÇÃO	1.1. Repetição	1.1.1. Paráfrase	
			1.1.2. Paralelismo	
			1.1.3. Repetição propriamente dita	<ul style="list-style-type: none"> • de unidades do léxico • de unidades da gramática
		1.2. Substituição	1.2.1. Substituição gramatical	Retomada ¹ por: <ul style="list-style-type: none"> • pronomes • advérbios
			1.2.2. Substituição lexical	retomada por: <ul style="list-style-type: none"> • sinônimos • hiperônimos • caracterizadores situacionais
			1.2.3. Elipse	retomada <ul style="list-style-type: none"> • elipse
2. ASSOCIAÇÃO	2.1. Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	<ul style="list-style-type: none"> • por antônimos • por diferentes modos de relações de parte/todo 	
3. CONEXÃO	3.1. Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos parágrafos e blocos supraparágraficos	Uso de diferentes conectores	<ul style="list-style-type: none"> • preposições • conjunções • advérbios • e respectivas locuções 	

QUADRO 3.1: A PROPRIEDADE DA COESÃO DO TEXTO
RELAÇÕES, PROCEDIMENTOS E RECURSOS

(p. 51)

Conforme aponta Koch (2010)², há duas modalidades de coesão textual: **referencial**, aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outros elementos nela presentes ou inferíveis; **sequencial**, que se refere aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre os segmentos do texto, relações semânticas e pragmáticas.

Neste documento, propõe-se refletir acerca de estratégias possíveis para a recomposição das aprendizagens, considerando os OADs levantados como lacunas, nos quais predominam conhecimentos relacionados à coesão e coerência textual.

Como já exposto anteriormente — nas partes dos Ciclos Autoral e Interdisciplinar —, faz-se a opção pelo trabalho com o hipergênero³ história em quadrinhos no campo dos textos multimodais. Além disso, dadas as especificidades do Ciclo Autoral, adotar-se-á também textos escritos que compõem os materiais didáticos da RME/ SP.

1 Janice Helena Chaves Marinho – Glossário CEALE. Verbetes - Articuladores textuais: <<https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/articuladores-textuais>>. Acesso em: 17 mar. 2026.

2 Koch, Ingedore Grunfeld Villaça. A coesão textual. – 22. ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

3 “A realidade mostra que há vários gêneros autônomos de histórias em quadrinho, dos super-heróis às autobiografias, dos infantis aos de terror. [...] A esse compartilhamento de elementos, que antecipa informações tanto a autores quanto a leitores é que convençamos chamar de hipergênero, conceito desenvolvido pelo linguista Dominique Maingueneau.” (RAMOS, 2017, p. 63)

Textos multimodais

Há hoje uma variedade maior de suportes, portanto, para que os estudantes alcancem a proficiência necessária para compreender diversos gêneros textuais e participem efetivamente das práticas de linguagem, é essencial compreender, no caso dos textos multimodais, os elementos constitutivos das linguagens e como se articulam para a construção de sentidos.

Considerando a diversidade de gêneros, de suportes e a presença constante das práticas digitais na rotina, entende-se que os multiletramentos são necessários para possibilitar a compreensão dos sentidos dos textos.

Ao ler as histórias em quadrinhos, é necessário analisar a articulação de dois sistemas semióticos — o verbal gráfico e o visual — de modo que os planos da expressão e do conteúdo sejam percebidos como partes constituintes e articuladas do texto.

Linguagem	Elementos
Verbal (gráfico)	disposição na página, tamanho, tipos de fonte, pontuação, cores, etc. (Pondian; Correa, 2018).
Verbal (oral)	rimas, ritmo, assonâncias, paronomásias, pausas, etc. (Ali, 2006), cf. os demais itens.
Visual	contorno das formas, cor, uso do espaço, volume, superfície, etc. (Pietroforte, 2003).

Currículo da Cidade (p. 69). *Documento sob consulta pública.

Como dito anteriormente, a aprendizagem dos elementos de coesão, coerência e aspectos semânticos e lexicais inicia no Ciclo de Alfabetização, ao qual se destina o acervo da *Turma da Mônica* enviado às escolas. Sabe-se, portanto, que os nossos estudantes têm acesso ao texto multimodal por meio das histórias em quadrinhos desde os anos iniciais, visto possuir linguagem mais simples em relação aos demais gêneros que constituem esse hipergênero, adequada à fase de consolidação da aprendizagem do sistema de escrita. No Ciclo Autoral, recomenda-se utilizar tira cômica, charge, cartum, *graphic novel* e mangá.

A *graphic novel* constitui uma narrativa longa, com estrutura semelhante ao romance, apresenta temas mais complexos e não é publicada em série. As características se mostram apropriadas ao estudo no Ciclo Autoral, possibilitando discussões críticas a respeito das temáticas e análise dos elementos das linguagens.

Atualmente, a Sala de Leitura das Unidades Educacionais de Ensino Fundamental tem em seu acervo a premiada trilogia *Jeremias*, de Rafael Calça e Jefferson Costa.



Uma possibilidade de modalidade organizativa para trabalhar com a HQ *Jeremias*, em razão de sua extensão e complexidade, é o desenvolvimento de atividade independente por meio da modalidade didática **leitura colaborativa/compartilhada**, portanto, o movimento metodológico parte do trabalho coletivo. Sugere-se o planejamento das etapas *antes* — *durante* — *depois* conforme proposto no volume 1 das *Orientações Didáticas* (p. 62) como se pode observar na tabela a seguir.

ANTES	DURANTE	DEPOIS
<p>Tematizar a ativação de conhecimento prévio acerca do tema, gênero, autor e sua obra, de tal forma que esses conhecimentos possibilitem ao leitor uma maior fluência semântica (compreensão) por meio da realização de antecipações a respeito de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o que poderá estar dito no texto; • como estará dito (tipo de linguagem – variedade e registro); • organização interna do texto; • expressões utilizadas pelo autor; • marcas do gênero); em que contexto o texto foi produzido, entre outros aspectos. 	<p>Promover a ativação das capacidades de leitura selecionadas para o trabalho com o texto, de modo a construir colaborativamente os seus sentidos. Nesse momento, é imprescindível que se leve em conta a necessidade de solicitar aos estudantes a sustentação das respostas oferecidas, ou nas marcas e recursos linguísticos presentes no texto, ou nos seus conhecimentos prévios.</p> <p>A explicitação dos procedimentos e estratégias utilizados pelos diferentes sujeitos que ensinará aos estudantes como leem.</p>	<p>Verificar as hipóteses levantadas. A partir de então, buscar a identificação de valores veiculados no texto (morais, éticos, estéticos, afetivos); o estabelecimento de relações intertextuais ou interdiscursivas entre o texto lido e outros; o posicionamento do leitor diante do que foi apresentado no texto. Enfim, esse é um momento privilegiado para o trabalho com as capacidades de réplica e apreciação do leitor em relação ao texto lido.</p>

Propõe-se que a HQ *Jeremias* seja lida na sequência da publicação, uma vez que a trilogia compõe um percurso único ao mostrar a trajetória do protagonista no combate ao racismo estrutural e na busca e valorização de sua ancestralidade. Desse modo, é possível planejar a leitura de uma história por bimestre – ou seja, tornar-se uma leitura programada dentro do planejamento anual da professora e do professor – e avaliar quais aspectos precisam ser analisados mais detidamente para contemplar as aprendizagens necessárias à turma.

A primeira publicação da trilogia é *Jeremias Pele*, composta por elementos paratextuais que podem compor as etapas anterior e posterior à leitura. Antes da leitura, por exemplo, é interessante observar o que compõe a imagem da capa analisando os elementos do plano da expressão e levantar hipóteses sobre a temática da história, considerando o conhecimento que os estudantes já têm do personagem e refletindo acerca do título. Nesse momento inicial, vale retomar as características da história em quadrinhos e questionar quais são as particularidades da *graphic novel*. Nesse volume, há um texto do Emicida na quarta capa declarando a importância de uma HQ com o protagonismo negro, trazendo a representatividade positiva para a geração atual “na hora certa” e “sem mais atrasos”.

Para estudar as questões de coesão, coerência e os efeitos de sentido, deve-se planejar as pausas estratégicas durante a leitura com perguntas que promovam a reflexão dos estudantes sobre o texto e como se articulam os elementos, os verbais e os não verbais; não se trata apenas de localizar informações no texto.

É importante reforçar que predominam as falas dos personagens nos textos verbais das histórias em quadrinhos, portanto, muitas vezes as articulações são promovidas entre texto escrito e imagem. Desse modo, algumas falas podem servir para analisar os articuladores textuais. Como exemplo, emprega-se, no primeiro quadro da página 12, “[...] em vez de uma sala de conferências normal” como elemento de coesão sequencial estabelecendo relação de oposição.

Na página 14, a narração do jornalista na quarta sequência, utiliza “após” como operador organizativo de tempo articulado com outro marcador temporal: “após a coletiva de imprensa ontem à tarde”. Nessa passagem, a relação entre o texto verbal e os aspectos não verbais é essencial para promover inferências, pois o olhar do Jeremias transmite ao leitor seu sonho em ser astronauta — um fato que permeia a narrativa da HQ como elemento metafórico que representa uma espécie de proteção para combater o racismo estrutural que o cerca. Destaca-se nesse ponto a representatividade positiva, conforme se observa no Documento da RME/ SP Educação antirracista — Orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros que ressalta a importância da presença de personagens negros representados com características positivas, combatendo os estereótipos.

Para saber mais Documento Orientações Pedagógicas:
Educação Antirracista.



Texto jornalístico

Manifestações antirracistas já duram mais de nove dias nos Estados Unidos

Protestos continuam depois da morte de George Floyd, um homem negro e desarmado, na cidade de Minneapolis, em 25 de maio, durante uma abordagem policial.

No dia 3 de junho, manifestações antirracistas entraram no nono dia em diversas regiões dos Estados Unidos. Os protestos tiveram início por causa da morte de George Floyd durante uma abordagem feita pela polícia na cidade de Minneapolis, em 25 de maio. Floyd, um homem negro e desarmado, foi acusado de usar uma força não letal de defesa em um supermercado na região, mas ficou sem emprego em consequência da pandemia.

Depois da abordagem, Derek Chauvin, um policial branco, manteria Floyd no chão com um joelho em seu pescoço. Quando o oficial saiu da prisão, depois de 8 minutos e 46 segundos, Floyd não reagiu mais - ele perdeu a consciência após os primeiros 6 minutos. Sua declaração de morte veio cerca de uma hora depois de ele ter sido levado para o hospital.

Logo após das manifestações aconteceu de natureza pública, com demonstrações de apoio de políticos que trabalham nas ruas durante os protestos. Mas houve alguns casos de loques que foram expulso e prisioneiros. Por causa das cenas de violência, diversos estados norte-americanos decretaram toque de recolher (medida tomada para que a população não saia às ruas em determinado período, normalmente durante a noite e madrugada), mas isso não impediu que as manifestações seguissem prosseguindo.

Atividade de: Ana Joo Depoente em: São Francisco com informações antirracistas de: CNN Brasil em: 03/06/2020

VAMOS PRATICAR!

1. A partir do texto jornalístico, vários protestos antirracistas aconteceram em várias regiões do mundo, como na Alemanha, Canadá, Holanda, Inglaterra e também aqui no Brasil. Preencha as etapas a seguir e contribua para esse debate.

Conhecer Mais 8º ano — página 45

Texto de divulgação científica

A importância da divulgação científica para a sociedade atual

Ciência e Tecnologia (CT) estão cada vez mais presentes em nossa cultura, influenciando um novo modo de sociedade e ressignificando constantemente o modo de viver. O conhecimento científico, que antes era considerado somente em elites, hoje está sendo cada vez mais popularizado com a finalidade de levar às pessoas melhor qualidade de vida, capacidade de refletir sobre os impactos da CT no cotidiano e o direito de se tornar um elemento social ativo para assim chegar ao pleno exercício da cidadania.

Sob essa perspectiva, a divulgação científica se faz importante e necessária. Suas potencialidades destacam-se como instrumento reflexivo sobre as relações entre ciência, tecnologia e sociedade (CTS). Responsabiliza-se por democratizar os saberes e valores da CT; promover uma alfabetização científica/tecnológica sobre o aspecto crítico e fomentar a inserção política das cidadãs e dos cidadãos de decisão. Hoje, a divulgação científica adquire uma importância ímpar na construção de uma sociedade democrática e que reconheça a CT a seu favor.

Segundo Brandão (2010), o papel da divulgação científica vem evoluindo ao longo do tempo, acompanhando o próprio desenvolvimento da ciência e tecnologia e pode estar orientada para diferentes objetivos, como:

- **Educação:** ampliação do conhecimento e da compreensão a respeito do processo científico e sua lógica. Nesse caso, trata-se de transmitir informação científica tanto com um caráter prático, com o objetivo de esclarecer ou indagar sobre o desenvolvimento e a solução de problemas relacionados a fenômenos já cientificamente estudados, quanto com um caráter cultural, visando a estimular-lhes a curiosidade científica enquanto atributo humano;
- **Clarear:** desenvolvimento de uma opinião pública informada sobre os impactos do desenvolvimento científico e tecnológico sobre a sociedade, particularmente em áreas críticas do processo de tomada de decisões. Trata-se, portanto, de transmitir informação científica voltada para a ampliação da consciência da cidadã e o respeito de questões sociais, econômicas e ambientais associadas ao desenvolvimento científico e tecnológico;
- **Mobilização popular:** impulsionar da possibilidade e da qualidade da participação da sociedade na formação e escolha de políticas públicas. Trata-se de transmitir informação científica que instrumentalize os atores a intervir melhor no processo decisório.

Esses conjuntos de conceitos e definições, enfatizando uma abordagem educacional, ora cultural, política e ideológica, proporciona uma ideia das amplas possibilidades das atividades de divulgação científica. Dependendo da ênfase em cada um desses aspectos e objetivos, variam também os públicos-alvo dessas atividades, sejam estudantes, professores, pessoas alfabetizadas ou não, agentes formuladores de políticas públicas e até os próprios cientistas e tecnólogos. Mas como a divulgação científica atinge esses diversos públicos?

Atividade: Vanessa Aparecida de Castro e Maria Isabel Ruppel Teixeira D'Almeida - São de Divulgação Científica - PROSCUBIC - Universidade Federal do Rio de Janeiro - Universidade Federal do Rio de Janeiro - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Caderno da Cidade Saberes e Aprendizagens 9º ano — página 43

No fim da Atividade 4, o Caderno da Cidade do 9º ano apresenta o mecanismo de coesão referencial exemplificando com excertos dos textos da unidade. Essa sistematização (atividade metalinguística) é importante para o movimento de análise linguística que fundamenta nosso Currículo, constituído por atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

ATIVIDADE 6

DA FALA PARA A ESCRITA: HORA DE ENTREVISTAR

Nas vidas, utilizamos a entrevista em várias circunstâncias, de diferentes modos e com finalidades também diversas. Certamente, você já soube falar de entrevista de emprego, uma situação comunicativa, que tem como finalidade estabelecer um diálogo entre um candidato de uma vaga e o contratante.

Outro aspecto interessante a ser observado é que, às vezes, uma entrevista pode ser transformada numa entrevista escrita ou vídeo-entrevista. Dependendo do contexto no meio de produção, essa entrevista pode sofrer adaptações. Não foge ao caso, por exemplo, a entrevista praticada em uma modalidade escrita, às vezes planejada ou espontaneamente de vídeo, a entrevista precisa estar no contexto de uso.

VAMOS PRATICAR!

1. Agora, é a sua vez de se tornar um entrevistador! Escolha alguém que mora com você e faça uma entrevista oral sobre algum assunto específico. Se a pessoa estiver indo ao trabalho no período de pandemia, você pode fazer perguntas de como a pessoa se sente ou como se prepara. Utilize as dicas a seguir. Se possível, grave a entrevista para poder escrever em outro momento. Caso não seja possível, grave a entrevista do seu(su)a entrevistado(a) no seu caderno.
2. Agora, é hora de transformar sua entrevista oral numa entrevista escrita: coloque um título, seu nome (entrevistador), o nome do entrevistado. Lembre-se de que a entrevista se inicia com um tema histórico sobre o entrevistado. Não se esqueça de colocar as principais perguntas com as respostas dadas pelo entrevistado até o fim da entrevista.

Releitura do Entrevista Oral

Assim que estiver pronto para a entrevista:

Entrevistador ou nome do entrevistado:

Assunto da entrevista:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

ATIVIDADE 7

É PRECISO OPINAR!

Por que opinar?

Você já se perguntou por que precisa escrever ou produzir textos na escola? Por que produzir determinados gêneros? E, no caso específico do artigo de opinião, por que escrevê-lo? Ao escrever, sabe que construir texto envolve uma necessidade comunicativa. Um artigo de opinião, por exemplo, existe porque alguém tem um ponto de vista sobre um assunto e quer compartilhar esse ponto de vista. É exatamente isso que você vai fazer de opinião. Trata-se de um gênero textual que propõe a discussão e reflexão sobre diferentes pontos de vista.

Algumas discussões têm sido políticas e, portanto, dividem opiniões. É por que discutimos? Essas questões devem ser debatidas para que haja um entendimento, um

Conhecer Mais 8º ano — páginas 36-39

A atividade sugerida propõe um percurso que parte do planejamento de uma entrevista à produção de texto por meio da retextualização. Nessa proposta, é possível enfatizar os articuladores textuais e promover a reflexão a respeito dos mecanismos coesivos na operação da revisão.

MATEMÁTICA

FOCO NO CICLO AUTORAL DAS HABILIDADES ALGÉBRICAS FRAGILIZADAS		
Matemática		
1º bimestre (referencial para habilidades fragilizadas: PSA 3º bimestre 2025 e PSP 2025).	8º ano	9º ano
	(MTF8A02) Resolver inequações do 1º grau ou problemas que envolvem essas inequações.	(MTF9A04) Resolver sistemas de equações do 1º e 2º grau ou problemas que envolvem esses sistemas.

O movimento “antes, durante e depois” no Ciclo Autoral

No Ciclo Autoral, os momentos antes, durante e depois podem ser compreendidos em diálogo com a lógica de escopo e sequência, presente no currículo da rede e com a perspectiva de recomposição das aprendizagens. Nesse sentido, os momentos antes, durante e depois não se referem apenas à organização temporal de uma atividade, mas podem ser entendidos como partes de um percurso de construção do conhecimento matemático, no qual se articulam saberes já desenvolvidos, aprendizagens em consolidação e projeções para os estudos que se seguem.

No antes, a professora e o professor mobiliza conhecimentos prévios dos estudantes, retomando aprendizagens de anos anteriores e identificando possíveis lacunas que precisam ser consideradas no planejamento. Esse momento dialoga diretamente com a recomposição das aprendizagens, pois permite compreender de onde partem os estudantes.

No durante, desenvolvem-se as experiências de aprendizagem relacionadas aos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do ano em curso. Nesse momento, os estudantes são convidados a investigar situações, levantar hipóteses, comparar estratégias e produzir registros que evidenciem o desenvolvimento do raciocínio matemático.

Já o depois amplia o olhar para além da atividade imediata. Trata-se de um momento em que os estudantes mobilizam os conhecimentos construídos para analisar novas situações, explicitar generalizações e projetar aprendizagens que serão aprofundadas nos anos seguintes.

Assim, o momento do “depois” não se limita à verificação de resultados, mas constitui-se como espaço de ampliação e autoria. Nele, os estudantes mobilizam os conhecimentos construídos para interpretar novas situações, elaborar generalizações, produzir registros próprios e estabelecer relações com conceitos que serão aprofundados nos anos seguintes do percurso curricular.

De modo que o **antes/durante/depois no Ciclo Autoral articula três dimensões:**

- **Diagnóstico: contextos e origens do conhecimento;**
- **Desenvolvimento: explorações e construções;**
- **Consolidação: aplicações em outros contextos e situações.**

No **Ciclo Autoral**, o “depois” pode incluir:

- **problemas mais complexos**
- **conexões interdisciplinares**
- **modelagem matemática**
- **investigações abertas**

No **Ciclo Autoral**, o “depois” amplifica o percurso pedagógico vivenciado nos anos anteriores, o depois pode ser proposto pela professora e o professor e vivenciado pelo estudante como **autoria matemática**.

Ou seja, o estudante:

- cria problemas
- formula conjecturas
- explica regras
- modela situações
- conecta matemática com outras áreas

Então o “**depois**” pode ser descrito como: **produção matemática autoral**.

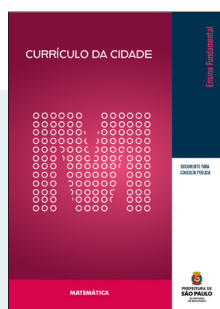
Marcos basilares, contexto e percurso da Recomposição das Aprendizagens no Ensino Fundamental

O desenvolvimento do pensamento algébrico no currículo da cidade ocorre de forma progressiva ao longo do Ensino Fundamental. Desde os primeiros anos, quando os estudantes exploram padrões e regularidades em sequências numéricas e figurais, até o Ciclo Autoral, em que passam a mobilizar a linguagem algébrica para modelar e analisar relações entre grandezas, esse percurso se organiza como um processo contínuo de generalização e formalização matemática.

A tabela a seguir, sintetiza alguns marcos desse percurso formativo, evidenciando como as aprendizagens relacionadas à Álgebra se ampliam e se aprofundam ao longo da escolaridade.

Marcos e percurso basilar do pensamento algébrico no Ensino Fundamental

Os marcos e percurso basilar foram originados do escopo e sequência disponível no Currículo da Cidade de matemática:



Currículo da Cidade: Matemática: Ensino Fundamental - documento para consulta pública, p. 116.

Escopo e sequência do Currículo da Cidade



Ano	Marcos basilares do pensamento algébrico	Foco conceitual	Fundamentos dos OADs (Currículo da Cidade)
1º ano	Exploração de padrões em sequências de objetos, cores e números, identificando elementos ausentes	Percepção de regularidades e antecipação de elementos	EF01M11 – Explorar um padrão ou uma regularidade e identificar elementos ausentes de uma sequência repetitiva figural ou de uma sequência recursiva numérica
2º ano	Ampliação e descrição de sequências numéricas e figurais, identificando regras simples.	Reconhecimento e descrição de regularidades.	EF02M12 – Descrever um padrão ou regularidade e identificar elementos ausentes de uma sequência recursiva numérica ou figural.
3º ano	Descrição e continuação de padrões em sequências numéricas ou figurais.	Generalização inicial de regularidades.	EF03M09 – Descrever regularidades em sequências numéricas ou figurais e determinar elementos faltantes ou seguintes.

Ano	Marcos basilares do pensamento algébrico	Foco conceitual	Fundamentos dos OADs (Currículo da Cidade)
4º ano	Identificação de regras em sequências numéricas, especialmente envolvendo múltiplos.	Relação entre posição e valor em sequências.	EF04M11 – Identificar e explorar regularidades em sequências numéricas compostas por múltiplos de um número natural. EF04M16 – Investigar as relações inversas entre as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, para aplicá-las na resolução de problemas, utilizando a calculadora quando necessário.
5º ano	Investigação de relações entre operações e igualdade e desigualdades, com termos desconhecidos.	Estrutura das operações e noção inicial de incógnita.	EF05M14 – Analisar o lugar das incógnitas em problemas dos campos aditivo e multiplicativo e representar por meio de uma sentença matemática uma igualdade entre dois termos quando um deles é desconhecido. EF05M16 – Solucionar problemas envolvendo a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, tais como dividir uma quantidade em duas partes, de modo que uma seja o dobro da outra, com compreensão da ideia de razão entre as partes e delas com o todo.
6º ano	Construção e análise de padrões em sequências numéricas e relações entre números.	Generalização de padrões e relações numéricas.	EF06M15 – Construir padrões, tendo como referência sequências recursivas produzidos por diferentes culturas. EF06M16 – Reconhecer e solucionar problemas em que a relação de igualdade matemática não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir os seus dois membros por um mesmo número e utilizar essa noção para determinar valores desconhecidos.
7º ano	Introdução da linguagem algébrica para representar regularidades, relações e incógnitas.	Representação algébrica de situações e resolução de equações do 1º grau.	EF07M09 – Classificar sequências recursivas e não recursivas. EF07M10 – Investigar equivalência entre expressões algébricas. EF07M11, EF07M12, EF07M13 – Uso de linguagem algébrica, cálculo de valor numérico e resolução de equações e demais aplicações algébricas.
8º ano	Manipulação de expressões algébricas e resolução de equações e sistemas.	Consolidação da linguagem algébrica e modelagem de problemas.	EF08M08 – Identificar regularidades e generalizar por meio de expressões algébricas. EF08M09 – Associar uma equação linear de 1º grau com duas incógnitas a uma reta no plano cartesiano. EF08M10 – Solucionar e formular problemas que possam ser representados por equações do 2º grau incompletas com ou sem uso de tecnologias.
9º ano	Relação entre expressões algébricas, funções e representações gráficas.	Análise da variação entre grandezas e modelagem matemática.	EF09M08 – Representar padrões e funções por meio de expressões algébricas, tabelas e gráficos. EF09M09 e EF09M10 – Analisar relações entre grandezas. EF09M13 – Solucionar e formular problemas que incluam sistemas de equações de 1º e 2º graus.

Essa perspectiva apresentada na tabela, permite compreender as aprendizagens do Ciclo Autoral não como conteúdos isolados, mas como parte de um processo mais amplo de construção do pensamento algébrico.

**Habilidades para recomposição do eixo estrutural álgebra
de acordo com os marcos ou princípios basilares necessários**

FOCO NO CICLO AUTURAL DAS HABILIDADES ALGÉBRICAS FRAGILIZADAS		
Matemática		
1º bimestre (referencial para habilidades fragilizadas: PSA 3º bimestre 2025 e PSP 2025).	8º ano	9º ano
	(MTF8A02) Resolver inequações do 1º grau ou problemas que envolvem essas inequações.	(MTF9A04) Resolver sistemas de equações do 1º e 2º grau ou problemas que envolvem esses sistemas.

A análise dos dados de proficiência da Prova Saberes e Aprendizagens do 3º bimestre de 2025, articulada aos resultados da Prova São Paulo, evidencia a necessidade de um olhar atento para o eixo estruturante da Álgebra ao longo do Ensino Fundamental. Os resultados apontam que aprendizagens relacionadas à identificação de padrões, compreensão de relações entre grandezas, uso da linguagem algébrica e resolução de equações apresentam fragilidades recorrentes em diferentes anos da escolaridade.

No Ciclo Autoral, esse percurso ganha maior densidade conceitual. Visto que no 7º ano, os estudantes ampliam a compreensão da linguagem algébrica ao reconhecer o uso de letras como representação de variáveis, incógnitas e generalizações. No 8º ano, aprofundam a manipulação de expressões e passam a mobilizar sistemas de equações e diferentes representações para modelar problemas. Já no 9º ano, o trabalho com variação entre grandezas, funções e equações polinomiais amplia a capacidade de interpretar fenômenos matemáticos e estabelecer relações entre diferentes representações algébricas e gráficas.

Assim, considerando os dados das avaliações externas e o percurso previsto no escopo e sequência com base no currículo da cidade, a recomposição das aprendizagens no Ciclo Autoral prioriza marcos conceituais da Álgebra que sustentam a progressão do conhecimento entre o 7º, 8º e 9º anos. O objetivo é apoiar o planejamento docente na identificação de conhecimentos prévios essenciais, na consolidação das aprendizagens do ano em curso e na projeção das aprendizagens que estruturam a continuidade desse percurso formativo.

**Quadro para recomposição das aprendizagens
para o 8º ano do percurso algébrico, antes, durante e depois**

Conhecimentos prévios (7º ano)	Construção das aprendizagens (8º ano)	Projeção do percurso (9º ano)
Compreensão do uso de letras como incógnita, variável ou generalização	Cálculo de valor numérico de expressões algébricas	Interpretação de relações algébricas e funções
Tradução de problemas em equações do 1º grau.	Tradução de problemas em sistemas de equações do 1º grau.	Modelagem de problemas com equações do 2º grau.
Compreensão da ideia de variável.	Produção e interpretação de expressões algébricas.	Análise da variação entre grandezas.
Expressão de regularidades por meio de linguagem algébrica.	Representação de soluções no plano cartesiano.	Relação entre expressões algébricas e gráficos.
EF07M09 EF07M10 EF07M11 EF07M12 EF07M13	EF08M08 EF08M09 EF08M10	EF09M08 EF09M09 EF09M10 EF09M11 EF09M12 EF09M13 EF09M14

Sugestão de atividades do CCSA 7º tendo como foco os conhecimentos prévios, antes

Unidade	Página	Título da sequência	Conteúdo mobilizado	OADs do 7º mobilizados
Unidade 1	p. 8	Sequência de Atividades 1 – Álgebra.	Uso de letras como incógnita e variável.	EF07M10 / EF07M13
Unidade 2	p. 48	Os desafios de Davi e Fernanda com sequências numéricas.	Expressão de regularidades por linguagem algébrica.	EF07M10
Unidade 4	p. 108	Resolução de equações do 1º grau.	Tradução de problemas em equações.	EF07M11 / EF07M12

Alguns conhecimentos prévios e itens para construção no 8º ano, durante:

Conhecimentos prévios	Construção (8º)
Uso de letras	Valor numérico de expressões
Regularidades algébricas	Escritas algébricas
Equações do 1º grau	Sistemas de equações
Sequências	Modelagem algébrica

Sugestão de atividades do CCSA 8º tendo como foco a construção, durante:

Foco em introduzir a linguagem algébrica, o conceito de variável e as primeiras generalizações, que são a base para o trabalho com equações e sistemas.

Unidade	Página	Título da sequência	Conteúdo mobilizado	OADs do 8º mobilizados
Unidade 1	p. 8	Sequência de Atividades 1 – Expressões e valor numérico	Cálculo de valor numérico de expressões algébricas e compreensão da ideia de variável na substituição de valores.	EF08M07
Unidade 2	p. 52	Sequência de Atividades 3 – A turma de Lipe e as expressões algébricas notáveis	Investigação de equivalências entre expressões algébricas e ampliação da produção e interpretação de escritas algébricas.	EF08M07 / EF08M08

Projeção do percurso, sugestão de atividades do CCSA 8º ano, depois - Síntese e Preparação para o Futuro

Foco nos conhecimentos que consolidam o pensamento algébrico e geométrico no 8º ano.

Unidade	Página	Título da sequência	Conteúdo mobilizado	OADs do 8º mobilizados
Unidade 3	p. 77	Sequência de Atividades 2 – Os problemas de Dri e Kátia	Tradução de problemas em sistemas de equações do 1º grau.	EF08M12
Unidade 4	p. 118	Sequência de Atividades 4 – As descobertas de Ana Julia e os sistemas de equação de primeiro grau	Tradução de problemas em sistemas de equações e representação das soluções no plano cartesiano.	EF08M09 / EF08M11 / EF08M12

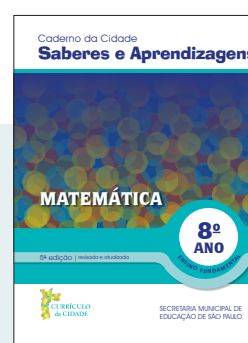
CONSOLIDAÇÃO ALGÉBRICA NO 8º ANO	
Matemática	
1º bimestre (referencial para habilidades fragilizadas: PSA 3º bimestre 2025 e PSP 2025).	8º ano (MTF8A02) Resolver inequações do 1º grau ou problemas que envolvem essas inequações.

A atividade do 8º ano a seguir pode contribuir para que a professora e o professor consigam num processo de avaliação e autoavaliação, junto ao estudante, verificar se os conhecimentos algébricos necessários para superar as habilidades fragilizadas foram alcançadas, caso não, pode-se adequar algumas das atividades anteriormente sugeridas para recompor o percurso algébrico em desenvolvimento.

<https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/>

Currículo Digital da
Cidade de São Paulo

Repositório digital com material para o(a) professor(a)
e estudante, login com os dados do SGP



56

134

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES 2

LUCAS E GUSTAVO E A FORMAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO

Lucas e Gustavo estavam pesquisando sobre cursos e profissões. Ficaram interessados em programação. Descobriram que a linguagem matemática pode ajudar a representar algumas situações com símbolos específicos, como em casos de desigualdades matemáticas. Nessa sequência, acompanharemos Lucas e Gustavo no estudo de algumas desigualdades matemáticas, que envolvem expressões algébricas, como as inequações de 1º grau.

ATIVIDADE 1

Lucas quer ser programador e achou um curso on-line que custa R\$ 1 700,00. Gustavo também se interessou, mas não preferia fazê-lo devido à situação financeira de seus pais. Considerando que o pai de Gustavo dispõe de R\$ 450,00 para ajudá-lo. Responda:

A) Lucas quer ajudá-lo, mas, mesmo tendo o dinheiro do que tem o pai de Gustavo, não consegue pagar o curso de programação. Sabendo que x representa o valor de que Lucas dispõe, escreva uma expressão algébrica representando essa desigualdade: a comparação entre o valor do curso e a soma do que Lucas e o pai de Gustavo têm.

B) Leia as afirmativas a seguir e represente-as por uma expressão algébrica:

- O triplo de um número x , acrescido de 6 é maior que 12.
- O dobro de um número, acrescido de 3 é menor que 8.

C) É possível afirmar que a sentença $-3 < x + 4$ é igual a $x + 4 > -3$? Justifique sua resposta.

135

PARA SABER MAIS

Assista ao vídeo MATEMÁTICA E TRABALHO IBGE.
Link: <https://www.google.com/fut/1746Z6M7T26aPOG25P0F408IB8G34e4t/sup/pt-br>

ATIVIDADE 2

Gustavo propôs a Lucas um desafio com a imagem de uma balança. Pediu para Lucas escrever uma expressão algébrica que representasse a imagem dessa balança, considerando os números e a letra x representando a massa de um objeto qualquer:

A) Lucas afirmou que a expressão seria $2x + 6 < 12$. A resposta dada por Lucas está correta? Justifique sua resposta.

B) Represente na balança abaixo a sentença $2x + 4 < 8$.

Caderno da Cidade 8º ano, Unidade 5, sequência de atividades 2, página 134:
Lucas e Gustavo e a Formação para o mercado de trabalho

Perguntas mediadoras que a professora e o professor pode se referenciar ou transpor ao estudante:

Compreensão da situação

- O estudante consegue identificar, na situação-problema, **qual condição indica uma relação de maior, menor, no mínimo ou no máximo**, reconhecendo que se trata de uma desigualdade?

Estruturação algébrica (modelagem)

- O estudante consegue **representar a situação descrita no problema por meio de uma inequação do 1º grau**, explicando o significado da incógnita utilizada?

Interpretação da solução

- Após resolver a inequação, o estudante consegue **interpretar o conjunto de soluções no contexto do problema**, verificando quais valores realmente atendem à condição apresentada?

Quadro para recomposição das aprendizagens para o 9º ano do percurso algébrico, antes, durante e depois.

Conhecimentos prévios (8º ano)	Construção das aprendizagens (9º ano)	Projeção do percurso (9º ano)
Cálculo do valor numérico de expressões algébricas.	Resolução de equações do 2º grau.	Ampliação da modelagem algébrica.
Tradução de problemas em sistemas de equações.	Análise de relações entre grandezas.	Interpretação de funções.
Produção e interpretação de escritas algébricas.	Relação entre expressões algébricas e gráficos.	Leitura de fenômenos matemáticos por meio de gráficos
Representação de soluções no plano cartesiano.	Operações com expressões e frações algébricas.	Consolidação do pensamento algébrico.
EF08M07 EF08M08 EF08M09 EF08M11 EF08M12 EF08M13 EF08M14	EF09M08 EF09M09 EF09M10 EF09M11	EF09M10 EF09M11 EF09M12 EF09M13

ANTES: Sugestão de atividades do CCSA 8º tendo como foco os conhecimentos prévios:

Foco nos conhecimentos estruturantes da álgebra do 8º ano que são pré-requisito para o trabalho com funções, equações e análise de gráficos no 9º ano.

Unidade	Página	Título da sequência	Conteúdo mobilizado	OADs do 8º mobilizados
Unidade 3	p. 77	Sequência de Atividades 2 – Os problemas de Dri e Kátia	Tradução de problemas em sistemas de equações do 1º grau e resolução por diferentes estratégias algébricas.	EF08M12
Unidade 4	p. 118	Sequência de Atividades 4 – As descobertas de Ana Julia e os sistemas de equação de primeiro grau	Resolução de sistemas de equações e representação da solução no plano cartesiano.	EF08M09 / EF08M11 / EF08M12
Unidade 6	p. 164	Sequência de Atividades 2 – A construção de sentenças matemáticas	Tradução de situações-problema em linguagem algébrica e análise de relações entre grandezas com apoio de representações gráficas.	EF08M07 / EF08M12

Alguns conhecimentos prévios e itens para construção no 9º ano, Durante:

Conhecimentos prévios	Construção (9º)
Valor numérico de expressões algébricas	Resolução de equações do 2º grau
Escritas algébricas e equivalência de expressões	Operações com expressões e frações algébricas
Sistemas de equações do 1º grau	Ampliação da modelagem algébrica
Representação no plano cartesiano	Interpretação de relações algébricas por meio de gráficos

Sugestão de atividades do CCSA 9º tendo como foco a construção, Durante:

Foco na introdução e no desenvolvimento dos principais objetos de conhecimento ao longo do ano letivo.

Unidade	Página	Título da sequência	Conteúdo mobilizado	OADs do 9º mobilizados
Unidade 3	p. 78	Sequência de Atividades 2 – Sistema de equações e equação do 2º grau	Resolução de equações do 2º grau (incompletas e por fatoração) e relação com situações-problema.	EF09M08 / EF09M09/ EF09M10
Unidade 4	p. 107	Sequência de Atividades 2 – Equação do 2º grau e a fórmula de Bhaskara	Resolução de equações do 2º grau completas e análise das soluções obtidas.	EF09M08 / EF09M09/ EF09M10
Unidade 4	p. 117	Sequência de Atividades 3 – Operações com frações algébricas	Operações com expressões e frações algébricas utilizando fatoração e produtos notáveis.	EF09M14

Projeção do percurso, sugestão de atividades do CCSA 9º ano, Depois - Síntese e Preparação para o Futuro

Foco nos conhecimentos que consolidam o pensamento algébrico e geométrico, projetando o estudante para a leitura de fenômenos e a modelagem no Ensino Médio.

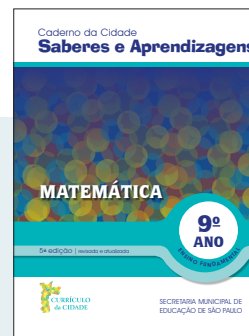
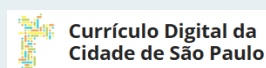
Unidade	Página	Título da sequência	Conteúdo mobilizado	OADs do 9º mobilizados
Unidade 1	p. 16	Sequência de Atividades 2 – Variações entre grandezas: diretamente, inversamente ou não proporcionais	Análise de relações entre grandezas e interpretação de suas variações, ampliando a compreensão de relações algébricas.	EF09M09 / EF09M10
Unidade 5	p. 137	Sequência de Atividades 2 – Resolução de sistemas de equações do 1º grau: adição ou substituição	Ampliação da modelagem algébrica por meio da resolução e interpretação de sistemas de equações.	EF09M11/ EF09M13
Unidade 6	p. 168	Sequência de Atividades 2 – Sistemas de equações: método geométrico e a quantidade de soluções	Relação entre expressões algébricas, gráficos e interpretação das soluções no plano cartesiano.	EF09M08 / EF09M11/ EF09M13

CONSOLIDAÇÃO ALGÉBRICA NO 9º ANO	
Matemática	
1º bimestre (referencial para habilidades fragilizadas: PSA 3º bimestre 2025 e PSP 2025).	9º ano
	(MTF9A04) Resolver sistemas de equações do 1o e 2o grau ou problemas que envolvem esses sistemas.

A atividade do 9º ano a seguir pode contribuir para que a professora e o professor consiga num processo de avaliação e autoavaliação junto ao estudante verificar se os conhecimentos algébricos necessários para superar as habilidades fragilizadas foram alcançadas, caso não pode se adequar algumas das atividades anteriormente sugeridas para recompor o percurso algébrico do 9º ano.

<https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/>

Repositório digital com material para o(a) professor(a) e estudante, login com os dados do SGP



169

ATIVIDADE 1

João Vitor e Júlia estavam um pouco cansados, devido à correria com as pesquisas para a organização do restaurante, e resolveram chamar suas famílias para assistir a um jogo de vôlei no ginásio do Ibirapuera.

João e Júlia resolveram comprar os ingressos para os pais de João e para o pai e o irmão de Júlia.

Eu comprei 2 ingressos inteiros e 1 meio-entrada e paguei R\$ 105,00

Eu comprei 1 ingresso inteiro e 2 meios-entradas e paguei R\$ 84,00

A) Escreva uma equação para representar as compras de João Vitor e Júlia. Atribua x para o valor da entrada inteira e y para o valor da meia entrada.

Essas equações de 1º grau com duas incógnitas que você escreveu representam um sistema de equações. Você as resolve? Virena na Unidade 6.

170

B) Resolver um sistema de equações significa determinar valores para as incógnitas que satisfazem ambas as equações.

Escreva o sistema de equações de 1º grau que representa as compras de João Vitor e Júlia e o resolva pelo método da adição ou substituição:

C) Agora que você encontrou os valores de x e y que satisfazem as duas equações pelo método da adição ou da substituição, vamos resolver outro sistema de equações do 1º grau pelo método geométrico. Atribua valores para x e substitua esses valores nas equações, para determinar os valores de y e registre-os no quadro. Utilize o espaço em branco para a resolução:

$2x + y = 5$			$x + 3y = 5$		
x	$2x + y = 5$	(x, y)	x	$x + 3y = 5$	(x, y)

Caderno da Cidade 9º ano, Unidade 6, sequência de atividades 2, página 168:

Perguntas mediadoras que a professora e o professor pode se referenciar ou transpor ao estudante:

Compreensão da situação

- O estudante consegue **identificar as relações apresentadas na situação-problema e representá-las por meio de um sistema de equações**, explicando o significado das incógnitas envolvidas?

Estruturação algébrica (modelagem)

- O estudante consegue **resolver o sistema de equações utilizando estratégias adequadas**, como substituição, comparação ou outro procedimento algébrico, justificando os passos realizados?

Interpretação da solução

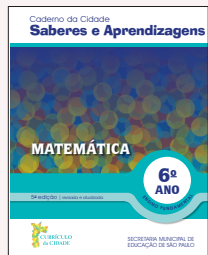
- Após encontrar a solução do sistema, o estudante consegue **interpretar o resultado no contexto do problema**, verificando se os valores encontrados atendem às condições apresentadas na situação?

Recomposição das Aprendizagens num Percorso Basilar, no eixo estruturante Álgebra

Sugestão de estrutura antes, durante e depois com atividades do **CCSA** para que as professoras e os professores do ciclo aural, em especial do 8º e 9º, possam contribuir em seus planejamentos para melhoria das habilidades fragilizadas nas avaliações institucionais **PSA** (Prova Saberes e Aprendizagens) e **PSP** (Prova São Paulo) no ano de 2025.

Retomar OADs do 6º e 7º ano que estruturam precedem o percurso algébrico das habilidades fragilizadas:

- **EF06M16** Reconhecer e solucionar problemas em que a relação de igualdade matemática não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir os seus dois membros por um mesmo número e utilizar essa noção para determinar valores desconhecidos.
- **EF07M10** Investigar equivalência entre expressões algébricas.



133

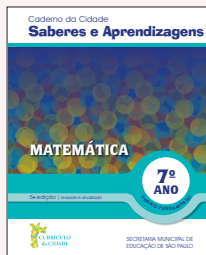
HORA DA RETOMADA

1) (SAEB) O carro de João consome 1 litro de gasolina a cada 10 quilômetros percorridos. Para ir de sua casa ao sítio, que fica distante 63 quilômetros, o carro consome:

A) () 5,3 L
 B) () 6 L
 C) () 6,3 L
 D) () 7 L

2) Descubra a operação que João fez a Ana: "Pensei em um número inteiro maior que 225 e multipliquei por 2. Este número é múltiplo de 7. Em que número pensei?"

CCSA, matemática, 6º ano, 2026, p. 133



17

B) Para equilibrar a balança a seguir, foram utilizados 7 dados de jogo, iguais entre si, e 4 pedras de 5 g cada. Quanto "pesa" um dado?

ATIVIDADE 6

Leia o desafio. Gustavo a descobrir qual é o valor da incógnita nas equações.

A) Ajude Gustavo nesse desafio, determine o valor de x em cada um dos casos, utilizando o procedimento de cálculo que preferir. Dese o seu raciocínio registrado:

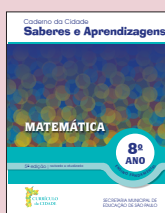
$2x = 36$	$x = 15 + 9$
$4x = 20 + 2x$	$\frac{2(x+6)}{2} = 8$

CCSA, matemática, 7º ano, 2026, p. 08 até p. 20

Observações ao retomar conhecimentos prévios:

- Visando as operações das inequações e sistemas de equações que estão fragilizadas é importante que o estudante compreenda como operar ambos os membros de uma equação simples.
- Ainda na manipulação das igualdades como conhecimentos prévios é importante perceber diferentes representações algébricas de um mesmo contexto.

- Desenvolver **EF08M08** e **EF08M09** (produções, interpretações e traduções algébricas).
- Trabalhar os **Sistemas de equação do 1º grau** na resolução de problemas, articulando com as propriedades algébricas de equações algébricas em contextos diversos.
 - **EF08M08** (Produção e interpretação de expressões algébricas a partir da análise de regularidades em operações aritméticas)
 - **EF08M09** (Tradução de problemas em sistemas de equações do 1º grau)
- Explorar softwares como GeoGebra que permitem representar retas do primeiro grau associados com suas respectivas representações algébricas e observar as intersecções das retas como possíveis soluções de alguns sistemas de equação do primeiro grau.



RODA DE CONVERSA

Viu a resolução das gentes. Elas constaram algum erro? Discuta, corrija e registre sua conclusão.

Exatidão sua conclusão

$P = 2 - (3x - 2) + 2 - x$
 $P = 6x - 2 + 2x$
 $P = 8x - 2$
 $P(5 \text{ cm}) = 8 \cdot 5 - 2$
 $P(5 \text{ cm}) = 38 \text{ cm}$

ATIVIDADE 8

A mãe de Clara vai utilizar o serviço de transporte privado de passageiros para uma viagem de 30 quilômetros, estimada em 1 h e 30 min. Ela tem disponível os seguintes serviços:

Serviço	Taxa base	Valor por min.	Valor por km no táxi de São Paulo
A	R\$ 4,00	R\$ 0,50	R\$ 2,75
B	R\$ 2,00	R\$ 0,30	R\$ 1,40
C	R\$ 3,00	R\$ 0,20	R\$ 2,32

Viu como a mãe de Clara calculou o quanto gastaria, comparando o serviço A.

CCSA, matemática, 8º ano, 2026, p. 08 até p. 14.

OS PROBLEMAS DE DRI E KÁTIA

Atividade 1

A) Dri deu-lhe Kátia a descobrir o preço de uma barra de chocolate e de uma bombom. Com isso, apresentou um esquema para sua amiga analisar:

Explique o que esse esquema nos informa:

CCSA, matemática, 8º ano, 2026, p. 77 até p. 82.

Ele atribuiu alguns valores para x e tentou substituir na equação $-y = 2$, para verificar o valor de y , para isso, construiu uma tabela:

x	y
2	6
3	5
4	2
5	3
6	4

Depois, ele substituiu os mesmos valores na equação $3x - y = 14$. Descobriu que somente no valor de $x = 4$, $y = 2$ terminou em uma solução verdadeira. Assim, Ana já sabe concluir que as retas desse sistema são $(4, 2)$. Por último, ele fez a representação de cada uma dessas equações no plano cartesiano e encontrou a solução do sistema na interseção das duas retas. Observe.

Você concordaria que a solução desse Sistema se encontra no ponto de interseção das duas retas? Justifique.

Até já gostei muito de aplicar Matemática à vida cotidiana. Ela explicou a Prôta que, para resolver um sistema de equações de primeiro grau, construiu dois métodos: o da adição e o da substituição. Ela fez a explicação de seguir assim:

O método da substituição consiste em trabalhar qualquer equação do sistema de forma a isolar uma das variáveis, substituindo o valor isolado na outra equação.

O método da adição é mais fácil de ser utilizado nos sistemas em que existe a oportunidade de "zerar" uma das incógnitas, mesmo assim que fazer alguma alteração na equação, para obter a mesma soma das equações no plano cartesiano, mas com o sinal contrário para, na adição algébrica, obter uma incógnita.

CCSA, matemática, 8º ano, 2026, p. 118 até p. 123.

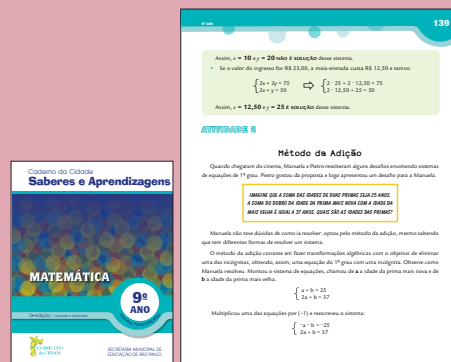
Gestão de Sala de Aula:

- Promover estações de aprendizagem.
- Estimular explicações entre pares avançados.

- Consolidar **EF08M13** e **EF09M13** (Inequações de 1º grau e Sistemas de equação do 1º e do 2º grau).
 - **EF08M13** Traduzir um problema que envolva inequações do primeiro grau, resolvê-lo utilizando inclusive o plano cartesiano como recurso, discutindo e validando o significado das soluções.
 - **EF09M13** Solucionar e formular problemas que incluam sistemas de equações de 1º e 2º graus.
- Aprofundar o estudo de equações numa perspectiva de compreender as características específicas das inequações.
- Consolidar o estudo de sistemas de equações do 1º grau com vistas a compreender sistemas de equação do 2º grau.
- Compreender e representar desigualdades em linguagens diversas incluindo a algébrica.
- Interpretar no plano cartesiano sistemas de equação e suas possíveis soluções.



CCSA, matemática, 8º ano, 2026, p. 134 até p. 137.



CCSA, matemática, 9º ano, 2026, p. 137 até p. 142.

Gestão de Sala de Aula:

- Uso do software GeoGebra no LED **Laboratório de Educação Digital** em parceria com a(o) **POED Professor Orientador de Educação Digital** da UE.
- Simulação de balança de prato em software como o PHET ou construção de uma balança de pratos aplicando a Cultura Maker.
- Autoavaliação por meio de rubricas (Compreende, Resolve, Interpreta a solução).

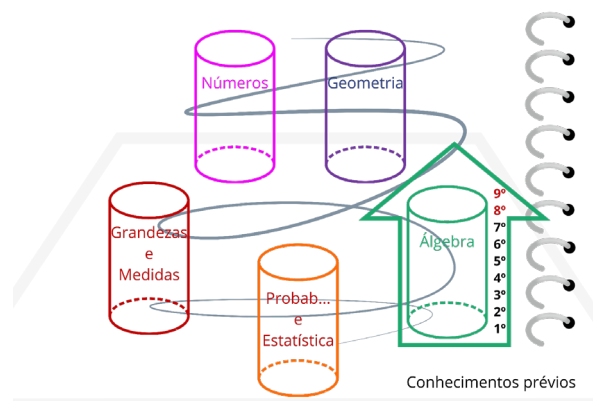
Sistematizando

A recomposição das aprendizagens em Álgebra exige planejamento intencional e análise contínua das evidências de aprendizagem dos estudantes.

A organização do trabalho pedagógico nos momentos **antes, durante e depois da intervenção** permite estruturar um percurso coerente de retomada e aprofundamento conceitual, alinhado à progressão do currículo.

Ao considerar os OADs de diferentes anos escolares, a professora e o professor pode visualizar o percurso algébrico como um **processo contínuo de construção**, no qual conceitos como igualdade, equivalência de expressões, modelagem algébrica e resolução de equações se desenvolvem gradualmente ao longo da escolaridade.

Percurso em espiral da recomposição das aprendizagens revisitando o eixo estruturante Álgebra numa perspectiva linear e progressiva ao longo dos 9 anos do Ensino Fundamental



Fonte: Currículo da Cidade página 79

O Currículo da Cidade organiza o ensino de Matemática a partir de retomadas sucessivas das aprendizagens ao longo da escolaridade, configurando um movimento que pode ser representado pela metáfora da espiral.

Ao longo deste fascículo, buscou-se explicitar o percurso do eixo estruturante Álgebra no ciclo autoral, considerando conhecimentos prévios, momentos de construção das aprendizagens e projeções do percurso para o 7º, 8º e 9º anos, sugerindo assim conceitos basilares para recomposição das aprendizagens.

A representação em espiral apresentada aqui e no Currículo da Cidade sintetiza esse movimento e contribui para que a professora e o professor visualize o percurso da Álgebra ao longo do Ensino Fundamental, apoiando o planejamento de situações que favoreçam a continuidade e o aprofundamento das aprendizagens.

A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS E A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CICLO AUTURAL

POSSIBILIDADES FORMATIVAS	
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> Organizar o coletivo docente para analisar produções dos estudantes e refletir sobre as práticas de ensino de leitura e escrita, com ênfase no operador textual de revisão. Promover ações formativas voltadas à análise linguística ao trabalho com os textos multimodais que também devem ser trabalhados nos diferentes componentes. Promover ações formativas voltadas à leitura e escrita em todas as áreas, considerando a diversidade de gêneros, suportes e práticas digitais, reconhecendo a preponderância dos multiletramentos na construção de sentidos no ciclo autoral. Planejamento de propostas didáticas que articulem procedimentos e estratégias de leitura, em especial leitura colaborativa/compartilhada com objetivo de modelizá-la para o estudo com a equipe docente.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> Promover ações formativas voltadas para a estratégia de resolução de problemas e investigações, uma vez que ambas estratégias contemplam demais componentes. Organizar o coletivo docente para a análise de produções dos estudantes, identificando recorrências e articulando intervenções que favoreçam a revisão de procedimentos, a validação de soluções e a consolidação do pensamento algébrico. Organizar percursos formativos juntos aos docentes de Matemática e POAs, quando houver, voltadas ao desenvolvimento do pensamento algébrico, com a finalidade de conduzir junto aos estudantes a elaboração de situações comunicativas dispostas nos espaços da unidade que sistematizem as situações de aprendizagem vivenciadas.

INTERVENÇÃO DO CP

- Problematicar junto à equipe docente a elaboração dos planejamentos considerando a progressão das aprendizagens e ampliando para os diversos componentes, tal como exemplificado nos fascículos da coleção Recompôr para Avançar.
- Em articulação com o Professor Orientador de Área – POA, acompanhar e qualificar, propostas pedagógicas em Língua Portuguesa e Matemática para que contemplem estratégias diversificadas em atendimentos às dificuldades dos estudantes que não atingiram a proficiência esperada.
- Acompanhar o desenvolvimento de situações de aprendizagem que trabalhem tanto a investigação, a partir da formulação de uma questão aberta, quanto a resolução de problemas para o desenvolvimento de estratégias do pensamento matemático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao término deste primeiro fascículo de 2026, da coleção **"Recompor para Avançar"**, com a compreensão de que a recomposição das aprendizagens não se esgota ao final do bimestre. Ela se configura como uma importante estratégia para que toda a equipe docente, em parceria com a equipe gestora, com a articulação da coordenação pedagógica, unam forças para que as trajetórias educacionais dos estudantes possam ser contínuas e completas.

Como já dito em outra oportunidade, trata-se de um processo dinâmico, que se transforma, se ajusta e se reorganiza continuamente. Acima de tudo, constrói-se a partir da escuta atenta aos estudantes, da mediação cuidadosa das professoras e dos professores, do planejamento coletivo com o apoio e acompanhamento da coordenação pedagógica, a partir da convicção de que todos os estudantes são capazes de aprender, desde que lhes sejam asseguradas as condições e o tempo necessários para tal.

Ao longo deste fascículo, a partir das fragilidades apresentadas pelos estudantes nas avaliações externas, o documento propõe a reflexão sobre a importância do uso dos textos multimodais para o desenvolvimento da fluência leitora e escritora. Em Matemática, este documento também propõe a reflexão sobre os princípios apresentados no Currículo da Cidade para o desenvolvimento do pensamento algébrico como ponto de partida para novas aprendizagens. À professora e ao professor cabe planejar intervenções pedagógicas coerentes e significativas para recompôr as aprendizagens que aqui se apresentaram.

É importante reconhecer que não existe um único percurso, mas múltiplos caminhos possíveis. Em cada Unidade Educacional, cada professora e cada professor, construirá o seu próprio trajeto, à medida em que os desafios forem sendo compreendidos, as práticas compartilhadas e as aprendizagens dos estudantes sendo consideradas.

A coordenação pedagógica encontra, neste fascículo, subsídios para os estudos coletivos com a equipe docente, apoiando-os nos momentos de elaboração dos planos de recomposição e também nos acompanhamentos dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem nas salas de aula.

Os momentos coletivos de estudo convidam à escuta, à análise, ao diálogo e à construção coletiva, e a utilização do fascículo pode servir como ponto de partida para processos de (re)planejamento, reuniões pedagógicas, momentos formativos e trocas entre docentes.

Significa reafirmar a escola como espaço de reconstrução de sentidos e de garantia de direitos que se concretizam quando construirmos, coletivamente, as condições para sua realização — com tempo, escuta, cuidado e intencionalidade pedagógica.

Equipe SME/COPED/DIEFEM

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.
- CALÇA, R.; COSTA, J. Graphic MSP: **Jeremias Pele**. São Paulo: Panini, 2018.
- KOCH, I. V. **A coesão textual**. — 22 ed. — São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. — 10. ed. — São Paulo: Contexto, 2022.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARINHO, J. H. C. Articuladores textuais. In: **Glossário Ceale**. Verbetes - Articuladores textuais: Disponível em <<https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/articuladores-textuais>>. Acesso em: 17 mar. 2026.
- RAMOS, P. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola, 2017.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo 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**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019. v. 1.
- SME/COPED, 2025. SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações Didáticas do Projeto de Apoio Pedagógico**. São Paulo: SME/COPED, 2025. https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2025/09/OD_PAP_2025.pdf
- SME/COPED, 2026. SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Documento Orientador de Sondagens no ciclo de alfabetização**. São Paulo: SME/COPED, 2026. Edição revisada e ampliada. <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/sondagens-ciclo-de-alfabetizacao-lp-e-mat/>
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Organização Pedagógica 2026**. Link para acesso: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/organizacao-pedagogica-2026/>
- 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. Coordenadoria Pedagógica. **Revista Pedagógica: Ciclo Interdisciplinar do Ensino Fundamental**. São Paulo: SME/COPED, 2022 e 2025.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Revista Pedagógica: Ciclo Autoral do Ensino Fundamental**. São Paulo: SME/COPED, 2025.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Matemática**. 1ª. 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. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental - Matemática (Documento para Consulta Pública)**. São Paulo: SME/COPED, 2026

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Caderno da Cidade: Saberes e Aprendizagens** - Matemática - 1º ao 9º ano. 5. ed. São Paulo: SME/COPED, 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Caderno da Cidade: Saberes e Aprendizagens** - Língua Portuguesa - 1º ao 9º ano. 5. ed. São Paulo: SME/COPED, 2025.

TERIGI, Flavia. Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. In: **JORNADA DE APERTUR CICLO LECTIVO**, 2010, La Pampa. Gobierno de La Pampa: Ministerio de Cultura y Educación, 2010. p. 1-29.



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**