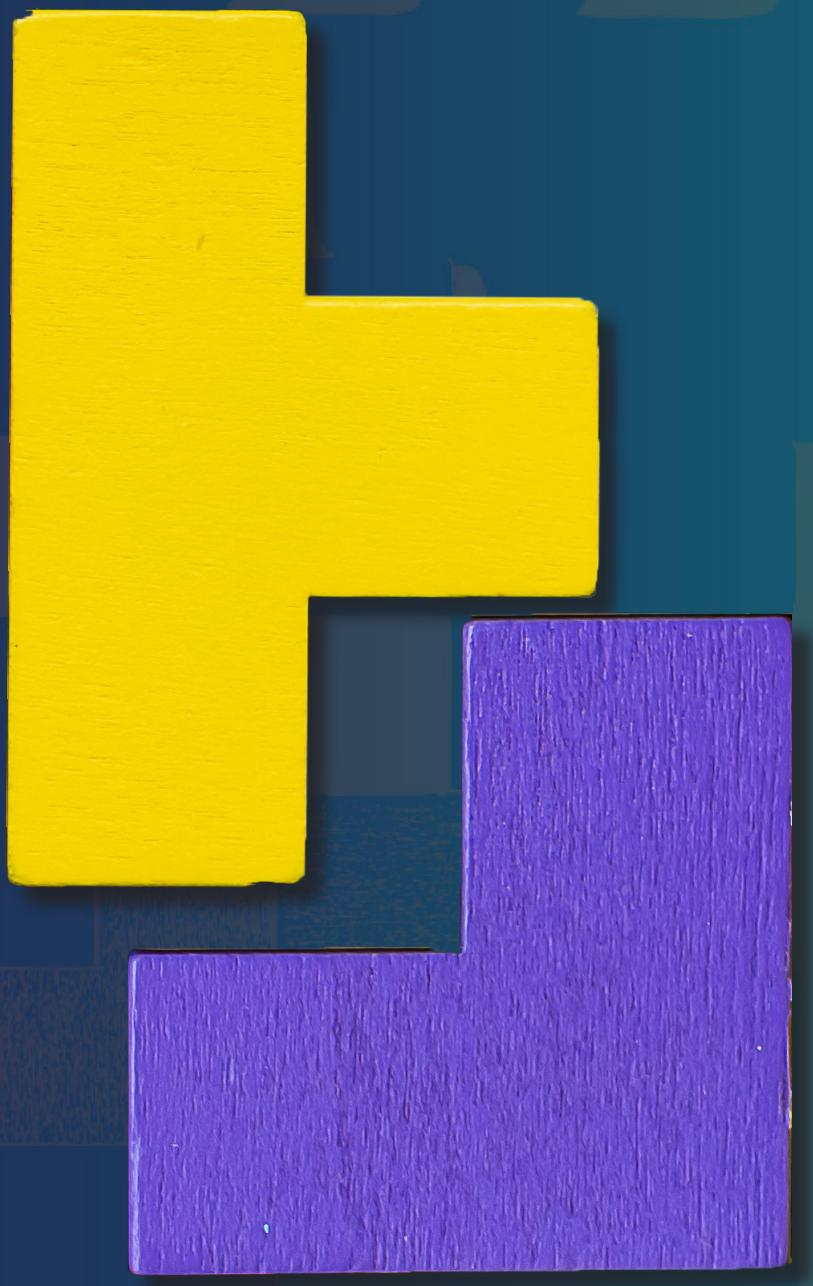
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

RECOMPOR PARA AVANÇAR



REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES

FASCÍCULO 4

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

RECOMPOR PARA AVANÇAR

REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES

FASCÍCULO 4

SÃO PAULO, 2026

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 - COPED

Lucimeire Cabral de Santana - Coordenadora

DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO – DIEFEM

Ricardo de Souza - Diretor

EQUIPE TÉCNICA
Allan Cavalcanti de Moura
Beatriz Nogueira de Souza
Camila Oliveira Sandes
Cristiane da Silva Santos
Eliana Sousa Santana
Francieli Araújo Guerra
Germain Tabor Andrade Silva
Jussara Teodoro de Faria
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
Elisangela Nogueira - Diretora
Adriana Zenezi

Divisão de Educação Especial – DIEE
Camila Ramos Franco de Souza - Diretora
Claudia Cristina de Oliveira Pereira
Helder Ribeiro de Sousa
Luciana Xavier Ferreira
Susan Carolina Amorim de Castro

Diretoria Regional de Educação – DRE
Carlos Alberto Tavares Dias Filho - Santo Amaro

PROJETO GRÁFICO

Centro de Multimeios – CM
Ana Rita da Costa - Diretora

Núcleo de Criação e Arte - NUCA
Açunciara Aizawa Silva
Aline Frederick Santos
Angélica Dadario - projeto e diagramação
Cassiana Paula Cominato
Fernanda Gomes Pacelli
Julia Gonçalves Rizzo - estagiária
Marcos Roberto da Silva Moreira
Raquel Nogueira Janoni - estagiária
Simone Porfirio Mascarenhas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.
Recompor para avançar : reflexão sobre as práticas escolares – fascículo 4. – São Paulo : SME / COPED, 2026.
48 p. : il.

Bibliografia

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

CDD 372

Código da Memória Documental: SME99/2026
Elaborado por Patrícia Martins da Silva Rede – CRB-8/5877

Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remixe, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.
A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em conformidade à Lei nº 9.610/1998, reconhece a especial proteção aos direitos autorais, mediante autorização prévia e expressa do detentor da obra. No caso de eventuais desconformidades, reitera o compromisso de diligentemente corrigir inadequações. Consulte material disponibilizado em: educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br
Consulte também o catálogo do CDEP – Centro de Documentação da Educação Paulistana | educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/cdep

EDUCADORES, EDUCADORAS

Este fascículo, o 4º da coleção, apresenta pontos de atenção para a recomposição das aprendizagens tendo como referência os resultados da Prova Saberes e Aprendizagens - PSA - do 1º bimestre, de 2026, 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, apresentando 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.

Este documento traz a atuação da Coordenação Pedagógica nos processos de recomposição das aprendizagens que envolve a construção de espaços formativos voltados ao acompanhamento pedagógico, à análise das aprendizagens dos estudantes e à reflexão coletiva sobre as práticas escolares. Nesse contexto, o CP assume uma dimensão formativa que favorece a mediação de estudos, a problematização de dados, a análise de produções dos estudantes e a socialização de estratégias didáticas, contribuindo para a identificação de conhecimentos essenciais, à retomada de aprendizagens não consolidadas e à organização de percursos que assegurem progressão, continuidade e ampliação das aprendizagens em todas as áreas do currículo.

A **primeira seção** traz um texto introdutório apresentando as habilidades desafiadoras da PSA 1º Bimestre 2026, em Língua Portuguesa e Matemática, e a proposição de elaboração do Mapa de Recomposição de Aprendizagem.

A **segunda seção** apresenta o componente curricular de Língua Portuguesa, no eixo de análise linguística, com o estudo de ortografia e pontuação, com quadros organizadores do trabalho nos 3 ciclos.

Na **terceira seção**, a Matemática tem o eixo de Probabilidade e Estatística como fio condutor das propostas apresentadas, também nos 3 ciclos.

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.

Equipe SME/COPED/DIEFEM

Atualização CURRÍCULO da CIDADE

Alguns Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento apresentados ao longo deste documento, estão em processo de atualização e podem ser consultados 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

Primeira Seção

Recomposição das Aprendizagens nos Ciclos: Planejamento, Acompanhamento e Ação Pedagógica 6

Segunda Seção

Recomposição das Aprendizagens nos Ciclos: Língua Portuguesa 9

Terceira Seção

Recomposição das Aprendizagens nos Ciclos: Matemática 27

Referências 48

Primeira Seção

RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NOS CICLOS

planejamento, acompanhamento e ação pedagógica

Após a realização da Prova Saberes e Aprendizagens - PSA - do 1º bimestre de 2026, os dados já podem ser consultados no Sistema Educacional de Registro e Aprendizagem - a plataforma SERAp. A PSA constitui uma avaliação de grande relevância para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo e, desde agosto de 2025, orienta o foco dos fascículos Recompor para Avançar, fundamentais para os processos de recomposição das aprendizagens.

Esses documentos orientam o estudo e o aprofundamento dos Objetos de Conhecimento e dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento - OAD - necessários ao avanço das habilidades previstas nas Matrizes de Avaliação da RME/SP que ainda não foram consolidadas pelos estudantes, podendo ser identificadas na PSA por meio dos níveis de proficiência apresentados. Além disso, subsidiam o planejamento de atividades e propostas pedagógicas a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo, com especial atenção às ações pós PSA.

O 3º ano se enquadra na organização do Fascículo de Recomposição das Aprendizagens por apresentar OADs que podem suprir as lacunas das aprendizagens dos estudantes dos anos posteriores.

A tabela, a seguir, apresenta as habilidades e os respectivos descritores que fundamentaram a elaboração dos itens da PSA do 1º bimestre de 2026 e que ainda se mostram desafiadores para uma parcela significativa de estudantes. Considerando os resultados apresentados, este fascículo terá como foco as habilidades destacadas como sensíveis na PSA do 1º bimestre, a fim de subsidiar a proposição de um quadro de progressão das aprendizagens e de atividades voltadas ao seu desenvolvimento:

Quadro 1: Habilidades desafiadoras – PSA 1º bimestre/2026			
Língua Portuguesa			
4º ano	**5º ano**	**8º ano**	**9º ano**
(LPCINTA11) Analisar a escrita de determinada palavra no texto, considerando os aspectos ortográficos: regulares contextuais, regulares morfológico-gramaticais ou irregulares.	(LPCINTA11) Analisar a escrita de determinada palavra no texto, considerando os aspectos ortográficos: regulares contextuais, regulares morfológico-gramaticais ou irregulares.	(LPF8A07) Articular partes de um texto de modo a manter seu sentido e compreensão.	(LPF8A07) Articular partes de um texto de modo a manter seu sentido e compreensão.
(LPCINTA01) Identificar informações explícitas em textos escritos e/ou multimodais.	(LPF5A02) Analisar a escrita de determinada palavra no texto, considerando os aspectos ortográficos: regulares contextuais, regulares morfológico-gramaticais ou irregulares.	(LPF8A05) Comparar, em textos publicitários de um mesmo produto e/ou serviço, o emprego de recursos de convencimento do interlocutor.	(LPF8A05) Comparar, em textos publicitários de um mesmo produto e/ou serviço, o emprego de recursos de convencimento do interlocutor.
(LPCINTA04) Reconhecer diferentes gêneros textuais.	(LPF5A03) Distinguir fatos de opiniões em textos.	(LPF8A08) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de pontuação medial e/ou final em textos.	(LPF9A04) Justificar o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação medial e/ou final em textos.

Matemática			
4º ano	**5º ano**	**8º ano**	**9º ano**
(MTF3M01) Determinar a data de início, a data de término ou a duração de um acontecimento entre duas datas.	(MTF5N02) Ordenar números racionais positivos (representação fracionária ou decimal finita até a ordem dos milésimos), com ou sem suporte da reta numérica.	(MTF8N02) Comparar números reais, com ou sem suporte da reta numérica.	(MTF8N02) Comparar números reais, com ou sem suporte da reta numérica.
(MTF4M06) Calcular comprimento, capacidade ou massa de objetos, utilizando unidades de medida convencionais.	(MTF5E03) Resolver problemas com dados e informações (referentes a títulos, escala, variação, previsão, fonte, legenda etc.) apresentadas em tabelas simples ou de dupla entrada ou em gráficos (de pontos, colunas e barras simples ou múltiplas, de linhas ou pictóricos).	(MTF8G02) Classificar triângulos ou quadriláteros em relação aos lados ou aos ângulos internos.	(MTF8G02) Classificar triângulos ou quadriláteros em relação aos lados ou aos ângulos internos.
MTF2G01 Descrever OU Esboçar o deslocamento de pessoas e/ou objetos em representações bidimensionais (mapas, croquis, etc.) ou plantas de ambientes, de acordo com condições dadas.	MTF5G04 Reconhecer a congruência dos ângulos e a proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação ou de redução em malhas quadriculadas.	MTF8E04 Resolver problemas que envolvem os valores de medidas de tendência central de uma pesquisa estatística (média aritmética simples, moda ou mediana).	MTF8M03 Resolver problemas que envolvem grandezas que sejam determinadas pela relação de duas outras (como velocidade, densidade etc.).

A partir do quadro apresentado, foi definido um percurso para a elaboração dos Mapas de Escopo-Sequência1, que orientarão os textos de retomada, estudo e aprofundamento, bem como as propostas de atividades e os quadros sugestivos de organização didática-metodológica — estruturados nos momentos de **antes, durante e depois** — destinados aos três Ciclos que compõem o Ensino Fundamental.

Planejar a partir da perspectiva de escopo e sequência implica compreender o currículo como um percurso articulado e progressivo, no qual as aprendizagens são organizadas de forma coerente ao longo da trajetória escolar, considerando a amplitude e a profundidade dos conhecimentos a serem desenvolvidos. No contexto da recomposição das aprendizagens, essa perspectiva torna-se ainda mais necessária, pois possibilita retomar OADs essenciais de anos anteriores, fortalecendo as aprendizagens do ano em curso e favorecendo avanços consistentes dos estudantes, de modo a evitar que defasagens se consolidem como obstáculos de acesso ao Currículo.

Nesse sentido, a partir da seleção de algumas habilidades prioritárias, este documento propõe um quadro de progressão das aprendizagens fundamentado na proposta de Mapas de Escopo-Sequência da UNESCO. A intenção é oferecer subsídios para a organização de ações pedagógicas, estudo e aprofundamento das aprendizagens nos três Ciclos do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática.

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
Quais OADs relacionados ao objeto de conhecimento estão previstos para o ano/ série?	Quais são as lacunas de aprendizagens dos meus estudantes?	Quais OADs dos anos anteriores precisam ser desenvolvidos para criar condições para que as/ os estudantes acessem o currículo previsto para o ano/ série?	Quais estratégias metodológicas irei utilizar para criar condições didáticas para as aprendizagens?

As proposições aqui apresentadas devem ser apropriadas e contextualizadas por cada Unidade Educacional - UE -, considerando as necessidades específicas de suas turmas e os dados evidenciados nas sondagens, avaliações internas e externas. Assim, os mapas de recomposição das aprendizagens assumem um papel orientador na tomada de decisões pedagógicas e nas intervenções didáticas, constituindo-se como instrumentos dinâmicos de reflexão, planejamento e transformação das práticas educativas, possíveis em todas as áreas do conhecimento. O acompanhamento do Coordenador Pedagógico na elaboração dos Mapas de Recomposição, pelos professores, precisa ser uma ação sistemática e cotidiana para que os estudantes tenham oportunidade de avançar em suas aprendizagens.

1 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. (SÃO PAULO, 2026)

Segunda Seção

RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NOS CICLOS

Língua Portuguesa

Com base nos dados da PSA do 1º bimestre, observa-se que as habilidades com evidência de maior fragilidade no processo de consolidação das aprendizagens estão no eixo Análise Linguística/ Multimodal. O fascículo anterior apresentou o estudo de textos multimodais e relações de coesão e coerência, constituintes do mesmo eixo. Neste fascículo, o foco também é a análise linguística, agora voltado aos Objetos de Conhecimento: **Ortografia e Segmentação.**

Ressalta-se que aqui é apresentado apenas um recorte de alguns OADs do Currículo da Cidade que compõem a progressão das aprendizagens dos Objetos de Conhecimento destacados, de modo a contribuir para a reflexão da professora e do professor acerca de estratégias que promovam a consolidação das aprendizagens.

Nos quadros a seguir, apresenta-se a progressão dos OADs relacionados às habilidades destacadas em Língua Portuguesa. A versão do Currículo da Cidade adotada para a citação dos OADs é a que está em processo de atualização, disponível no portal da SME para consulta.

Eixo: Análise Linguística/Multimodal

Objeto de Conhecimento: Ortografia

Quadro 2: progressão dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (CURRÍCULO DA CIDADE)							
2º ano	**3º ano**	**4º ano**	**5º ano**	**6º ano**	**7º ano**	**8º ano**	**9º ano**
REGULARES CONTEXTUAIS (EF02LP35) Analisar banco de palavras com marca de nasalidade (M, N, NH, til, entre outras formas de nasalização) e o uso do G e GU, C e Qu, entre outras CGD	REGULARES CONTEXTUAIS (EF03LP34) Utilizar o procedimento de revisão para identificar os contextos de uso das letras em palavras de uso frequente (M/N, R/RR, O/U final), de modo a escrevê-las ortograficamente. CGD	REGULARES CONTEXTUAIS (EF04LP45) Analisar e escrever, palavras classificadas como regulares contextuais (M/N, R/RR, O/U, entre outras). CGD	REGULARES CONTEXTUAIS (EF05LP49) Analisar e escrever palavras classificadas como regulares contextuais. CDA	REGULARES CONTEXTUAIS (EF06LP50) Utilizar o procedimento de revisão para identificar os contextos de uso das letras nas palavras classificadas como regulares contextuais (M/N, R/RR, O/U, entre outras). A	REGULARES (EF07LP51) Escrever, ortograficamente as regularidades contextuais e morfológico-gramaticais, utilizando o procedimento de revisão.	CONSOLIDADO	CONSOLIDADO
	REGULARES MORFOLÓGICO-GRAMATICAIS (EF03LP35) Analisar trechos de textos, identificando palavras em que o conhecimento do princípio gerativo traz informação sobre a grafia, comparando flexões verbais em que há ocorrência de ÃO/AM. CGD	REGULARES MORFOLÓGICO-GRAMATICAIS (EF04LP46) Analisar inventário de palavras, ligados às categorias gramaticais, reconhecendo que o princípio gerativo traz informação sobre a grafia. Substantivos terminados em ICE, verbos finalizados com ISSE, adjetivos terminados pelos sufixos OSO e OSA, adjetivos que indicam lugar de origem e se escrevem com ES/ESA, demais substantivos derivados de adjetivos que terminam com o sufixo EZA, entre outros. CG (EF04LP45) Escrever palavras com flexões verbais em que há ocorrência de ÃO e AM e substantivos coletivos terminados em ÃO. DA	REGULARES MORFOLÓGICO-GRAMATICAIS (EF05LP50) Comparar inventário de palavras ligadas às categorias gramaticais, reconhecendo que o conhecimento do princípio gerativo traz informação sobre a grafia: substantivos derivados de verbos que terminam com ÊNCIA, ANÇA, ÂNCIA; derivados dos verbos terminados em ISAR, entre outros. CGD (EF05LP51) Escrever substantivos terminados em ICE, verbos finalizados com ISSE, adjetivos terminados pelos sufixos OSO e OSA, adjetivos que indicam lugar de origem e se escrevem com ES/ESA e demais substantivos derivados de adjetivos que terminam com o sufixo EZA. CGD	REGULARES MORFOLÓGICO-GRAMATICAIS (EF06LP51) Analisar e escrever, palavras ligadas às categorias gramaticais, reconhecendo que o princípio gerativo traz informação sobre a grafia: substantivos derivados de verbos que terminam com ÊNCIA, ANÇA, ÂNCIA, derivados dos verbos terminados em ISAR, substantivos terminados em ICE, verbos finalizados com ISSE, adjetivos terminados pelos sufixos OSO e OSA, adjetivos que indicam lugar de origem e se escrevem com ES/ESA e demais substantivos derivados de adjetivos que terminam com o sufixo EZA, entre outros. CA	REGULARES MORFOSSINTÁTICAS (EF07LP52) Analisar inventário de palavras com regularidades morfossintáticas, identificando as principais características gramaticais de formação de algumas palavras que permitem tomar decisões sobre o uso adequado de convenções ortográficas, ampliando a segurança para escrever: R em verbos na forma nominal de infinitivo, U em flexões verbais do pretérito perfeito do indicativo, ÃO em flexões verbais do futuro do presente do indicativo, AM em flexões verbais do pretérito ou do presente, D em verbos na forma nominal de gerúndio. DA	REGULARES MORFOSSINTÁTICAS (EF08LP49) Empregar corretamente palavras que contenham as seguintes regularidades morfossintáticas: SS em flexões verbais no imperfeito do subjuntivo, terminação L em substantivos coletivos, ÊS e ESA em adjetivos pátrios e de títulos de nobreza, EZ em substantivos derivados, OSO em alguns adjetivos, ICE em finais de alguns substantivos. CA	CONSOLIDADO

IRREGULARES (EF02LP36) Escrever palavras de uso frequente que não são regidas por regras (H inicial, L/LH, C /S iniciais). CGD	IRREGULARES (EF03LP36) Escrever palavras de uso frequente que não são regidas por regras (H inicial, L/LH, C /S iniciais), compreendendo que não há equivalência perfeita entre letra e som na Língua Portuguesa. CGA (EF03LP37) Analisar a divisão silábica de palavras no final da linha, observando os pontos de segmentação por meio da pronúncia. CGA (EF03LP38) Escrever, orientando-se pela regra geral de divisão silábica e pelo princípio de não deixar uma letra sozinha no início ou final da linha. DA	IRREGULARES (EF04LP48) Analisar progressivamente e escrever, convencionalmente, palavras de uso frequente que não são regidas por regras (H inicial, L/LH, C /S, os diferentes sons do X, CS, Z, S em final de sílaba, SS, CH), entre outras, compreendendo que não há equivalência perfeita entre letra e som na língua portuguesa. CGD	IRREGULARES (EF05LP52) Analisar progressivamente e escrever palavras de uso frequente que não não regidas por regras (H inicial, L/LH, C/S, os diferentes sons do X, S, entre outras, registrando suas descobertas de modo a consultá-las nos momentos de produção de texto. CGDA	IRREGULARES (EF06LP53) Escrever palavras de uso frequente que não são regidas por regras (H inicial, L/LH, C/S, os diferentes sons do X, CS, Z, S em final de sílaba, SS, CH), entre outras, compreendendo que não há equivalência perfeita entre letra e som na língua portuguesa. CA (EF06LP52) Analisar e empregar inventário de palavras irregulares em que o X apresenta os diferentes sons, em que há ocorrência de SC, entre outras irregularidades, registrando suas descobertas de modo a consultá-las nos momentos de produção de texto. GDA	IRREGULARES (EF07LP53) Escrever palavras de uso frequente que não são regidas por regras com: S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC, SÇ, entre outras, compreendendo que não há equivalência perfeita entre letra e som na Língua Portuguesa. A	IRREGULARES (EF08LP50) Escrever corretamente as palavras, antecipando, em contextos irregulares, quais grafemas competem para representar um mesmo fonema e consultando o dicionário ou as ferramentas disponíveis nos editores de texto para certificar-se da forma correta. A	IRREGULARES (EF09LP43) Escrever corretamente palavras que contenham irregularidades ortográficas. A
Habilidades Desafiadoras PSA - 1º bimestre 2026 (LPCINTA11) Analisar a escrita de determinada palavra no texto, considerando os aspectos ortográficos: regulares contextuais, regulares morfológico-gramaticais ou irregulares. (LPF5A02) Analisar a escrita de determinada palavra no texto, considerando os aspectos ortográficos: regulares contextuais, regulares morfológico-gramaticais ou irregulares.							

Eixo: Análise Linguística/Multimodal

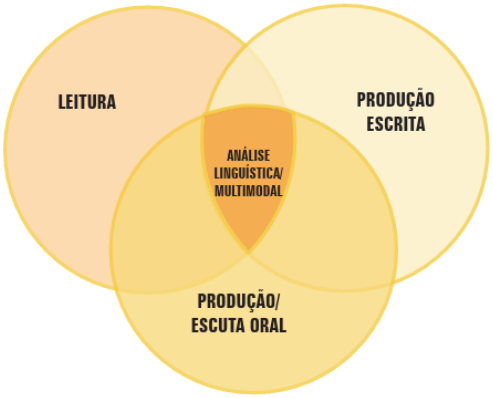
Objeto de Conhecimento: Segmentação

Quadro 2: progressão dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (CURRÍCULO DA CIDADE)							
2º ano	**3º ano**	**4º ano**	**5º ano**	**6º ano**	**7º ano**	**8º ano**	**9º ano**
(EF02LP29) Segmentar o texto em palavras. CGDA (EF02LP30) Segmentar o texto em frases, fazendo uso progressivamente de pontuação inicial e final. CGD	EF03LP27) Segmentar o texto em frases, utilizando, progressivamente, os sinais de pontuação medial e final. CD	(EF04LP31) Utilizar a pontuação medial e final como parte integrante do texto, considerando a intenção do autor, para favorecer a progressão temática e a coesão. CGD	(EF05LP34) Utilizar a pontuação medial e final como parte integrante do texto, considerando a intenção do autor, para favorecer a progressão temática e a coesão textual. CGD	(EF06LP36) Segmentar o texto em frases, utilizando progressivamente a pontuação adequada e reconhecendo os efeitos de sentidos provocados, de modo a favorecer a progressão temática e a coesão textual. CDA	(EF07LP34) Analisar os critérios de paragrafação possíveis de serem utilizados na elaboração de um artigo de divulgação científica, reconhecendo os efeitos de sentidos produzidos. CGD	(EF08LP34) Analisar os diferentes efeitos de sentido que podem ser produzidos por diversas maneiras de pontuar um mesmo trecho de texto, em especial a pontuação expressiva. CDA	CONSOLIDADO
				(EF06LP35) Analisar texto de referência, identificando sistemas não convencionais de pontuação. GD	(EF07LP33) Analisar os diferentes efeitos de sentido que podem ser produzidos por diversas maneiras de pontuar um mesmo trecho de texto, em especial a pontuação expressiva. CGD		CONSOLIDADO
	(EF03LP26) Reler trechos de textos conhecidos para identificar e/ou comparar o uso da pontuação de diálogo, reconhecendo os efeitos de sentido provocados. CGD				EF07LP32) Reconhecer e utilizar as diferentes maneiras de se introduzir o discurso de outrem em textos da ordem do narrar (discurso direto e indireto, uso de diferentes modos e sinais de pontuação, localização do verbo dicendi no enunciado etc.), analisando os efeitos de sentidos que são produzidos pelo uso dos diferentes recursos. DA	EF08LP33) Reconhecer e empregar as diferentes maneiras de se introduzir o discurso de outrem em textos da ordem do expor (discurso direto e indireto, uso de diferentes modos e sinais de pontuação, localização do verbo dicendi no enunciado etc.), analisando os efeitos de sentidos que são produzidos pelo uso dos diferentes recursos. A	CONSOLIDADO

					EF07LP35) Empregar a vírgula em enumerações nas situações de produção e de revisão de textos. A (EF07LP36) Analisar e empregar o uso da vírgula em textos, considerando situações de enumeração, intercalação de termos ou expressões, inversão da ordem canônica dos constituintes e omissão de termos, reconhecendo os efeitos de sentido e de organização do enunciado produzidos por esse sinal de pontuação.CGDA		(EF09LP25) Reconhecer, analisar e empregar a vírgula, em situações de produção autoral e revisão de textos: a) quando houver elipse do verbo; b) quando houver orações ligadas pela conjunção “e”, com diferentes sujeitos; c) quando houver adversativas pospostas aos primeiros termos da oração. GDA
Habilidades Desafiadoras PSA - 1º bimestre 2026 (LPF8A08) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de pontuação medial e/ou final em textos. (LPF9A04) Justificar o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação medial e/ou final em textos.							

O ensino do eixo de Análise Linguística

O eixo de Análise Linguística/ Multimodal - AL/M- propõe, no Currículo da Cidade, atividades de reflexão sobre o uso e sobre a própria linguagem a partir das práticas sociais da língua, por meio de atividades como ler, escrever, escutar e falar. Nessa perspectiva, o ensino da AL/M se dá de modo transversal e contextualizado em relação aos outros eixos do componente curricular.



Fonte: Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Documento para Consulta Pública, 2026. p. 79.

O documento da RME *Orientações Didáticas volume 2* apresenta o percurso metodológico para esse ensino reflexivo, por meio das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Vamos retomá-las brevemente:

Atividades linguísticas		Atividades epilinguísticas		Metalinguagem
Atividades em que se produz linguagem, seja como locutor ou como interlocutor: ler; escrever; escutar; falar.	⇒	Atividades de reflexão sobre a língua, tomam-se os diversos aspectos da língua/linguagem como objeto de estudo, analisando as estratégias e recursos e seus efeitos de sentido nos textos.	⇒	Atividades de sistematização em que a/o estudante constrói uma metalinguagem para formalizar o conhecimento construído.

Por meio da atividade linguística é possível afirmar que a AL/M é um eixo transversal, pois a reflexão sobre a língua é realizada para compreender melhor os sentidos dos textos e para produzir textos mais qualificados e que cumpram seu propósito comunicativo.

Durante o processo de produção de textos escritos, por exemplo, é ensinado aos estudantes a realizarem a revisão processual e a revisão final. Essa prática é uma das operações fundamentais da escrita e está prevista no Currículo da Cidade. A tira, a seguir, ilustra essa operação da prática social de produção textual:

Fonte: Jornal O Estado de São Paulo de 22/11/22.

Nesse exemplo, o humor da tira está na reação do Snoopy no último quadro, ao descartar o texto após se deparar com o cacófato1 "Príncipe Nico" durante sua revisão processual. Obviamente não orientamos nossos estudantes a descartarem seus textos, mas sim ensinamos os processos de revisão desde o Ciclo de Alfabetização. Observe essa perspectiva reflexiva sobre a língua durante a produção de textos escritos por meio da revisão processual e revisão final no currículo de Língua Portuguesa:

Ciclo de Alfabetização	(EFCALFLP16) Produzir o texto planejado, seja de forma manuscrita ou por meio de um processador de texto, refletindo sobre o encadeamento das ideias. (EFCALFLP17) Revisar o texto enquanto está sendo produzido e depois de terminada a primeira versão, considerando as características do contexto de produção e realizando os ajustes necessários para garantir a sua legibilidade e efeitos de sentido pretendidos.
Ciclo Interdisciplinar	(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. (EFCINTLP23) Revisar o texto enquanto está sendo produzido e depois de terminada a primeira versão, considerando as características do contexto de produção, além de realizar os ajustes necessários para garantir a sua legibilidade e efeitos de sentidos pretendidos.
Ciclo Autoral	(EFCAUTLP28) Redigir o texto planejado, seja de forma manuscrita ou por editor 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/texto e procurando garantir tanto a coerência entre os fatos apresentados, quanto à coesão verbal e nominal. (EFCAUTLP29) Revisar o texto enquanto está sendo produzido e depois de terminada a primeira versão, articulando correção linguística, coerência e adequação ao gênero, às intenções comunicativas e às escolhas discursivas marcadas por posicionamento autoral, estilo e diálogo com o(a) leitor(a), a fim de garantir a sua legibilidade e efeitos de sentidos pretendidos.

Ortografia no Currículo da Cidade

Ao desenvolverem a escrita alfabética, os e as estudantes se deparam com outro desafio: a escrita ortográfica. Enquanto a escrita alfabética se refere ao processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, a escrita ortográfica é um processo **que se desenvolve ao longo da escolaridade.**

A ortografia é uma convenção social e, portanto, as e os estudantes não aprendem sozinhos e precisam ser expostos a situações didáticas que favoreçam a reflexão, de modo que a escola promova o seu ensino sistemático. Em seu livro *Ortografia: ensinar e aprender*, Artur Gomes de Morais destaca o caráter político do ensino da ortografia:

> **Deixar de ensinar ortografia também me parece uma opção ingênua, com sérias implicações sociais e políticas. [...] Escrever segundo a norma é , assim, uma exigência que a sociedade continuará fazendo aos usuários da escrita, em suas vidas diárias, fora do espaço escolar. Penso que, ao negligenciar sua tarefa de ensinar ortografia, a escola contribui para a manutenção das diferenças sociais, já que ajuda a preservar a discriminação ente bons e maus usuários da língua escrita. (Morais, 2000, p. 24)**

Ensinar ortografia não significa exigir que as e os estudantes escrevam de acordo com a norma sem nunca tê-los ajudado a compreender por quê. A ortografia não é uma propriedade natural da língua e, como toda convenção, precisa ser ensinada de forma sistemática e intencional. Isso não implica voltar ao ensino tradicional de ditados punitivos e cópia repetida, mas também não significa esperar que as crianças aprendam "sozinhas", pelo simples contato com textos. O caminho está em tratar a norma ortográfica como objeto de reflexão.

---

1 Cacófato é toda cacofonia (v). Situação em que há sugestão de palavras descabidas ou inconvenientes, em virtude do encontro de sílabas de palavras diferentes que ao serem lidas parecem formar palavras engraçadas ou desagradáveis para aquele contexto. A cacofonia é um vício de linguagem, considerado um defeito, por isso, deve ser evitado. Ex.: A bo**ca dela** estava com batom. (cadela) ou A**mo ela**. (moela). (definição adaptada no Dicionário de Linguística e Gramática de Joaquim Mattoso Camara Junior).

Mas como criar oportunidades para que estudantes reflitam sobre a norma ortográfica? É importante compreender que as dificuldades ortográficas não são todas iguais. Algumas envolvem **regularidades** – casos em que existe uma regra que, uma vez compreendida, permite o estudante escrever corretamente palavras que nunca viu antes, como o uso de R e RR ou de M e N na marcação da nasalidade. Outras envolvem **irregularidades**, em que não há princípio gerativo e a memorização se torna inevitável. Essa distinção é fundamental para planejar o ensino: o que se pode compreender exige estratégias de reflexão; o que precisa ser memorizado exige exposição frequente às palavras e registro sistemático.

Na prática, proporcionar situações didáticas que convidam os estudantes a pensar sobre as palavras, e não apenas a copiá-las. A **reescrita e a escrita autônoma de textos** são situações favoráveis para essa aprendizagem, mas é preciso compreender que a ortografia é apenas um dos conhecimentos que envolve a competência escritora, portanto, o aspecto ortográfico não deve ser o único foco na avaliação da produção de textos escritos.

Reescrita, Escrita Autônoma e Acessibilidade Curricular

As práticas de reescrita e escrita autônoma constituem importantes oportunidades para que os estudantes reflitam sobre o funcionamento da língua escrita, incluindo aspectos ortográficos, discursivos e textuais. Na perspectiva da educação inclusiva, é fundamental reconhecer que a produção escrita pode ocorrer por diferentes meios, linguagens e formas de expressão, assegurando que todos os estudantes participem ativamente das situações de aprendizagem.

Para estudantes público da Educação Especial, o professor pode planejar situações de reescrita que utilizem recursos concretos e visuais como apoio à organização das ideias e à construção do texto. Sequências de imagens, cartões com palavras ou frases, organizadores gráficos, quadros de planejamento textual, pranchas de comunicação, banco de palavras, símbolos pictográficos e recursos digitais acessíveis podem favorecer a compreensão da estrutura textual e a participação dos estudantes em atividades de produção escrita.

Em uma proposta de reescrita de contos, por exemplo, os acontecimentos podem ser organizados inicialmente com figuras, objetos, dramatizações ou cenas representadas por cartões, permitindo que os estudantes reconstruam a narrativa antes do registro convencional. Da mesma forma, a escrita autônoma pode ser apoiada por recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), teclados adaptados, softwares de predição de palavras, sintetizadores de voz, recursos de acessibilidade digital e materiais ampliados, conforme as necessidades dos estudantes.

Nesse processo, o AEE pode colaborar com a identificação de barreiras, a seleção e a orientação quanto ao uso de recursos de acessibilidade e Tecnologias Assistivas, bem como com a proposição de estratégias que favoreçam a comunicação, a autonomia e a participação. Assim, a reescrita e a escrita autônoma deixam de ser práticas centradas exclusivamente no registro convencional e passam a constituir oportunidades para que todos os estudantes produzam sentidos, expressem conhecimentos e avancem em seu percurso de apropriação da linguagem escrita.

O ensino reflexivo das regularidades e das irregularidades ortográficas

O Currículo da Cidade diferencia os casos de regularidades em contextuais, morfológico-gramaticais e morfossintáticas. Nas regularidades contextuais, a relação letra-som se dá pelo contexto dentro da palavra, que determinará qual letra deve ser usada. Essa convenção permite situações didáticas que propiciem observação, análise e sistematização pelos estudantes. Um exemplo é a palavra Casa. O s grafado apresenta som /z/, mas a sua grafia é com s porque a norma é: s entre duas vogais tem som de z. As morfológico-gramaticais são regularidades em que as regras envolvem morfemas que, por pertencerem à formação da palavra, também se aplicam a sua derivação. Ao perceber uma constância, o estudante passa a inferir a grafia adequada. Um exemplo é a palavra ferro: suas derivações serão sempre escritas com rr. (ferreiro, ferradura, etc...).

No ensino das irregularidades, não há uma regra, pois muitas vezes estão relacionadas a razões etimológicas. Nesses casos, é preciso organizar situações didáticas que exponham os estudantes aos modelos de escrita para que criem uma memória visual. É importante também desenvolver comportamentos de consulta a esses modelos, como nos **dicionários**. Conhecer essas diferenças é fundamental para a escolha da estratégia mais adequada, intencional e significativa para o aprimoramento da escrita ortográfica.

Estratégias de Recomposição das Aprendizagens

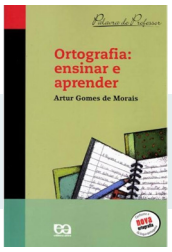
Aspecto ortográfico em que há necessidade de recompor aprendizagem do estudante	Exemplos	O que é?	Na prática
Regularidades contextuais	• M, N, NH, til, entre outras formas de nasalização; • G e GU; • C e Qu; • M/N; • R/RR; • O/U final.	• Casos em que há um princípio gerativo, correspondência letra-som que podem ser observadas e sistematizadas.	• Estratégias que levem a/o estudante a "descobrir" a regra por meio da observação e análise. • Exemplos: ditado interativo, classificação de palavras observando o princípio da regra seguida da construção coletiva de uma sistematização.
Regularidades morfológico-gramaticais	• Substantivos terminados em ICE; • verbos finalizados com ISSE; • adjetivos terminados pelos sufixos OSO e OSA; • adjetivos que indicam lugar de origem e se escrevem com ES/ESA; • demais substantivos derivados de adjetivos que terminam com o sufixo EZA; • substantivos derivados de verbos que terminam com ÊNCIA, ANÇA, ÂNCIA; • derivados dos verbos terminados em ISAR.	• Regularidades em que as regras envolvem morfemas que, por pertencerem à formação da palavra, também se aplicam a sua derivação. A relação letra-som é definida pela classe gramatical da palavra.	• O foco deve estar na relação entre a escrita e a estrutura da língua. • Exemplos: atividades de derivação de palavras, comparando como certas terminações se repetem em palavras da mesma classe gramatical. Releitura com focalização, em que os estudantes buscam em textos já conhecidos exemplos de morfemas ou flexões verbais específicas, percebendo que a ortografia, nesses casos, funciona como um princípio gerativo vinculado à gramática.
Regularidades morfossintáticas	• R em verbos na forma nominal de infinitivo; • U em flexões verbais do pretérito perfeito do indicativo; • ÃO em flexões verbais do futuro do presente do indicativo; • AM em flexões verbais do pretérito ou do presente, em verbos na forma nominal de gerúndio.		
Irregularidades	• H inicial; • L/LH; • C /S iniciais; • diferentes sons do X, CS, Z, S em final de sílaba; • CH; • X apresenta os diferentes sons; • em que há ocorrência de SC; • S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC, SÇ (diferentes grafias para o som /s/).	• O uso da letra ou dígrafo se dá por uma tradição ou origem (etimologia) da palavra.	• Exposição frequente às palavras e registro sistemático, consulta a modelos, uso de dicionário, construção coletiva de um mural com as palavras descobertas, elaboração coletiva de um glossário de palavras desconhecidas.

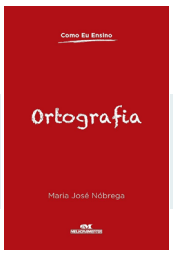
Fonte: elaboração SME/COPED/DIEFEM

Para um ensino reflexivo desse objeto de conhecimento, é fundamental diferenciar regularidades e irregularidades. Enquanto as regulares apresentam correspondência letra-som que pode ser observada e sistematizada, as irregularidades, por sua vez, não possuem uma regra, demandam, portanto, conhecer que o uso da letra ou dígrafo se dá por uma tradição ou pela origem (etimologia) da palavra. Esse conhecimento é essencial para decidir a estratégia mais adequada para o ensino.

É preciso ter metas objetivas e planejar sequências de atividades. O bom diagnóstico apoia a professora e o professor em o que esperar que seus estudantes avancem a cada ano, priorizando as dificuldades mais frequentes nos textos que eles efetivamente produzem. O ensino sistemático de ortografia exerce um papel também nas atividades de leitura e de produção de textos. Quando o estudante internaliza progressivamente a norma, libera a atenção para o que realmente importa na escrita, que é: o que se quer comunicar.

Para aprofundar a reflexão a respeito do ensino de ortografia, recomenda-se a leitura dos livros:





Segmentação: Pontuação

Pontuação no Currículo da Cidade

O Currículo da Cidade de Língua Portuguesa assume que o trabalho com os aspectos específicos da língua não deve ser realizado de maneira isolada, por isso a professora e o professor propõem a articulação de objetos de conhecimento de diferentes eixos, analisando o que precisa ser sistematizado e qual movimento metodológico é o mais adequado em cada situação. O planejamento de todas as atividades não pode ser descontextualizado uma vez que o texto é a materialização do discurso.

Os aspectos relativos às características da língua apresentados no Currículo[2] são os **pragmáticos, discursivos, textuais, gramaticais e notacionais.** A pontuação se insere entre os conhecimentos textuais, o que abarca também os critérios adotados para organizar a paragrafação. Essa classificação, contudo, não isola os conhecimentos, pois todos são mobilizados na construção do texto — a sintaxe e a semântica, conteúdos relacionados à gramática, são necessários para compreender os usos dos sinais de pontuação.

O estudo da pontuação por meio de atividades que priorizam a análise em frases descontextualizadas dificulta a compreensão dos efeitos de sentido pretendidos pelo emprego dos sinais de pontuação. Mais do que marcar pausas, a pontuação estabelece relações de coesão no texto e, portanto, é essencial para a produção do texto escrito de forma coerente.

Identificada como conhecimento fragilizado no Ciclo Autoral, a pontuação compõe o Objeto de Conhecimento Segmentação, com início no 2º ano do Ciclo de Alfabetização em progressão até o 9º ano, quando a maior parte dos OADs relacionados devem estar consolidados.

A proposta deste documento é subsidiar a reflexão docente para seu planejamento a partir da proposta do Mapa de Recomposição das Aprendizagens, exemplificado na parte introdutória.

O *Glossário Ceale* destaca a relevância dos conhecimentos de segmentação na organização do texto:

> **Um bom escritor possui habilidade para efetuar uma segmentação que aumenta a legibilidade do texto. Todo discurso remete a um referente (aquilo que é descrito ou relatado ou argumentado) que é objeto de uma representação mental do enunciador, sempre multidimensional. Por exemplo, ao lembrar de uma experiência vivida, o sujeito revê globalmente as pessoas, os lugares, o tom das vozes, as cores, os cheiros, os sentimentos; no entanto, no momento da produção de um texto sobre essa experiência, seja ele oral ou escrito, as operações cognitivo-linguísticas desencadeadas devem tomar uma forma estritamente linear e dependente do tempo: devem se materializar em unidades linguísticas, sendo que, em um dado momento, uma só informação pode ser emitida. [...]**
>
> **O ato de escrever, portanto, envolve operações de textualização-linearização, momento em que se dá a construção efetiva do texto, o colocar o pensamento em frases e em palavras. Destacam-se nesse processo as operações de conexão/segmentação, que têm por característica comum 'pon-**

2 Recomenda-se a leitura do texto "Os conteúdos do ensino e da aprendizagem" no Currículo da Cidade - p. 21-22 (referente à versão em atualização).

tuar' o discurso e funcionar como 'cimento' que rejunta as unidades separadas, articulando-as ao contexto. Os principais recursos que representam essas operações são os organizadores ou articuladores textuais (enquanto, portanto, já que, deste modo, assim etc.) e os sinais de pontuação.

Um dos grandes problemas que os alfabetizandos enfrentam ao escrever está relacionado ao fato de que o aumento da quantidade de informação que desejam colocar no texto exige que encontrem estratégias de segmentação do texto em unidades menores, mantendo, no entanto, a coesão e a coerência. Aos poucos a criança descobre que, quando se trata de escrever sozinha, em frente a um papel em branco, não pode formular seus enunciados da mesma maneira que o faz oralmente, quando se dirige a alguém que está a sua frente e pode pedir mais explicações. Do ponto de vista pedagógico, considera-se que essa aprendizagem necessita de ensino sistemático e dar-se-á de modo significativo quando centrada no trabalho com diferentes gêneros textuais [...].[3]

Refletir sobre o uso da pontuação durante a textualização e a revisão (processual ou final) do texto possibilita a prática de análise linguística preconizada pelo Currículo, cujo movimento inclui, a atividade linguística, a epilinguística e a metalinguística.

Deve-se considerar que os sinais de pontuação ajudam a construir sentidos no texto, assim, são elementos dotados de significado no contexto. O estudo isolado das regras gramaticais não é capaz de englobar a variedade de sentidos que os sinais podem promover no texto, visto que seu uso depende da intencionalidade do autor.

A situação didática de leitura por meio da professora e do professor4 constitui uma estratégia essencial para os estudantes no Ciclo de Alfabetização que ainda não sabem ler com autonomia, além de proporcionar momentos de modelização para a leitura do próprio estudante. A leitura dramática, por exemplo, perpassa o Currículo da Cidade nos Ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar condicionando a prosódia à compreensão do texto, de modo a representar sentimentos e emoções das personagens. Nesse sentido, a atividade aborda a pontuação no texto sem sistematização (atividade metalinguística), mas proporcionando a reflexão sobre os objetos de conhecimento a ela relacionados (atividade epilinguística).

Ressalta-se que as quatro situações didáticas fundamentais da leitura e escrita — leitura pelo estudante, escrita pelo estudante, leitura pelo professor, escrita pelo professor — devem fazer parte da rotina em todos os ciclos, ponderando-se acerca das especificidades de cada um, seus períodos de transição e o movimento metodológico mais adequado à consolidação da aprendizagem dos OADs pretendidos no planejamento docente.

Acerca do processo de alfabetização, a pesquisadora Buin entende que a criança, mesmo que não conheça todas as regras da escrita, tal como a pontuação, já tem um conhecimento que possibilita elaborar hipóteses sobre como se pontua o texto.

[...] Chacon (1998) esclarece que a relação da pontuação com a escrita decorre não somente da composição gráfico-visual dos sinais que a representam, mas também porque estes assumem valor de "signos linguísticos". Em outras palavras, estão no mesmo patamar das letras, trazendo consigo componentes semânticos. Essa ideia é reforçada por Bernardes (2005, p. 114) quando postula que, embora os sinais de pontuação ainda não tenham valor normativo na escrita inicial, a criança os usa conferindo a eles "uma continuidade entre letras, pontos, traços, etc., numa relação de semelhança". (BUIN, 2021, p.25)

Emilia Ferreiro (1996) problematiza a perspectiva do ensino da pontuação porque a escola propõe dois discursos que não são conciliáveis5: um voltado para a escrita, associando os sinais a ideias expressas pelo texto; a outra no âmbito da leitura, onde a pontuação seria marca de pausa ou respiração. Essa visão escolar da pontuação leva a equiparar os "erros de pontuação" aos "erros de ortografia". Ferreiro apresenta constatações, com base em pesquisas por ela realizadas, que indicam um percurso na aprendizagem da pontuação durante o processo de alfabetização, que apresentaremos de forma resumida:

---

3 Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/pontuacao>. Autoria: Cancionila Janzkovski Cardoso. Acesso em: 22/5/26.

4 Recomenda-se a leitura do texto "As quatro situações didáticas fundamentais" no Currículo da Cidade - p. 149-151 (referente à versão em atualização).

5 Recomenda-se a leitura do capítulo "Os limites do discurso: pontuação e organização textual".

TOME NOTA

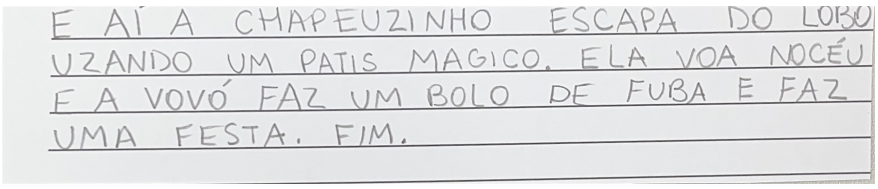
- **a pontuação parece avançar dos limites extremos do texto para o seu interior: maiúscula inicial e ponto-final/ textos que apresentam alguma pontuação interna;**
- **utilização da pontuação no interior do texto: concentração dentro e nos fragmentos de discurso direto;**
- **outros microespaços textuais concentram pontuação: elementos da mesma categoria (substantivos, onomatopeias, interjeições, exclamações);**
- **fronteiras entre episódios da narrativa costumam ter marcação gráfica.**

As proposições de Emilia Ferreiro a respeito da pontuação dos estudantes em processo de alfabetização são encontradas no livro *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever*, cuja leitura do capítulo 4 é recomendada para aprofundamento.

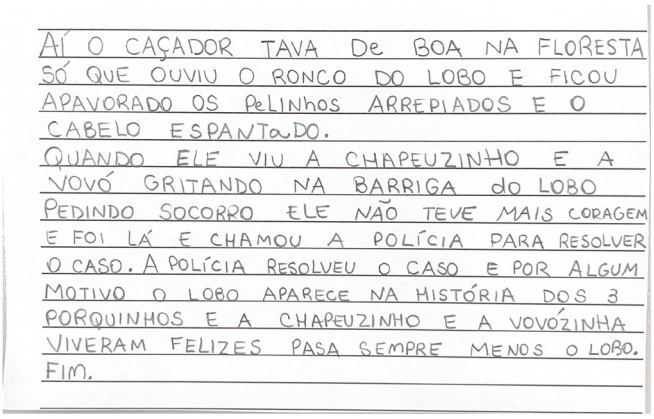
Conforme proposto em nosso Currículo, entende-se que há, essencialmente: **pontuação inicial**, que marca o início de uma frase, por exemplo, com travessão ou com letra maiúscula (ainda que não seja propriamente sinal de pontuação, cumpre essa função); **pontuação medial**, interna ao texto, contribui para a construção sintática e para o estabelecimento de coesão no texto; **pontuação final**, que marca o fim das frases e, possivelmente, o início de outra.

Dentre os exemplos de análise da sondagem escrita no *Documento Orientador de Sondagens no Ciclo de Alfabetização*, nota-se que, mesmo com alguma dificuldade em segmentação, os estudantes entendem o uso da pontuação como elemento do texto, como se pode observar na reescrita do fim do conto Chapeuzinho Vermelho. De acordo com a pesquisa de Ferreiro, constata-se que os estudantes compreendem o uso da pontuação no fim, mas ainda não consolidaram outras formas de pontuar internamente no texto — pontuação medial — conforme se aumenta a quantidade e a complexidade das informações.

Exemplos:


E AÍ A CHAPEUZINHO ESCAPA DO LOBO
UZANDO UM PATIS MAGICO. ELA VOA NOCÉU
E A VOVÓ FAZ UM BOLO DE FUBA E FAZ
UMA FESTA. FIM.

(p. 35)



Aí o caçador tava de boa na floresta só que ouviu o ronco do lobo e ficou apavorado os pelinhos arrepiados e o cabelo espantado.
Quando ele viu a chapeuzinho e a vovó gritando na barriga do lobo pedindo socorro ele não teve mais coragem e foi lá e chamou a polícia para resolver o caso. A polícia resolveu o caso e por algum motivo o lobo aparece na história dos 3 porquinhos e a chapeuzinho e a vovózinha viveram felizes pasa sempre menos o lobo.
Fim.

(p. 36)

O *Documento Orientador de Sondagens* está disponível no Acervo Digital do portal da SME. Trata-se de um documento essencial para subsidiar o trabalho docente na aplicação da sondagem, atividade diagnóstica indispensável no Ciclo de Alfabetização.

Retomando a problematização de Ferreiro, ela destaca que a produção do texto escrito tem uma finalidade específica e não é a representação do que se propõe dizer na oralidade:

> **[...] a pontuação é parte dos marcadores "silenciosos", dos organizadores textuais que ajudam o leitor a identificar unidades de processamento. Sua presença pode ser considerada como indício da intenção de produzir um texto para ser interpretado, e não de meramente grafar uma narrativa oral. (FERREIRO, 1996, p. 141)**

No ciclo Interdisciplinar, especificamente no 6º ano, o OAD EF06LP35 destaca a necessidade de analisar e identificar sistemas não convencionais de pontuação. O OAD na sequência, EF06LP36, orienta que a segmentação do texto em frases deve utilizar a pontuação de modo a favorecer a progressão temática e a coesão textual. O OAD EF07LP33 indica a **pontuação expressiva** como recurso para promover efeito de sentido.

É notório que há escritores conhecidos pelo emprego expressivo de recursos linguísticos, destacando-se por não seguir rigorosamente as regras gramaticais ou as características dos gêneros de maneira convencional, tais como as brasileiras Conceição Evaristo e Aline Bei, os brasileiros Machado de Assis e Guimarães Rosa, o português José Saramago, o moçambicano Mia Couto, entre tantos outros. A compreensão dos efeitos de sentido pretendidos em cada texto requer que o leitor mobilize seus conhecimentos nos vários níveis da língua de maneira articulada.

Um exemplo célebre do uso expressivo dos sinais de pontuação na literatura brasileira é o capítulo LV de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, intitulado "O velho diálogo de Adão e Eva", em que apenas os nome das personagens são textualizados como indicadores dos turnos de fala, os demais constituintes são sinais de pontuação; nesse caso, o leitor precisa realizar inferências para depreender os sentidos do texto.

Ao ler textos de gêneros variados, literários ou não, e de autores com estilos diferentes, depreende-se que há um tipo de uso da pontuação que ultrapassa a simples aplicação da norma gramatical para comunicar e produzir sentidos específicos no contexto; essa modalidade constitui uma pontuação expressiva ou não convencional cuja aprendizagem depende da análise desses sinais de pontuação nos textos lidos.

Conhecer as características dos gêneros textuais é fundamental para o emprego da pontuação adequada conforme a intenção do autor e a função de cada texto. Koch & ELias (2022) denominam competência metagenérica o que os indivíduos desenvolvem para interagir nas diversas práticas sociais; essa competência orienta a leitura e a compreensão de textos, a produção escrita e oral. Na concepção de Bakhtin, que orienta nosso Currículo, os gêneros apresentam uma estrutura relativamente estável, assim, há modelos que possibilitam a produção de texto em diversas situações comunicativas.

Fonte: revista *Dufry World*, n. 2.

Koch & ELias (2022), p. 59.

Ao escrever uma carta, um bilhete ou um cartão-postal, por exemplo, o conhecimento de algumas características básicas da estrutura do texto é acionado, pois, ainda que o autor (remetente) tenha dificuldades na produção escrita, existe uma forma composicional familiar. O uso da pontuação tem certo padrão nesses gêneros em que é necessário marcar o destinatário por meio do vocativo. Atualmente, a comunicação do dia a dia se dá predominantemente em meios digitais, mas há gêneros correspondentes cuja estrutura se assemelha, uma vez que o propósito comunicativo permanece.

Ao pensar na citação do discurso, por exemplo, se exige a compreensão das características dos gêneros textuais para que seja feita de maneira coesa na estrutura do texto. Na ordem do narrar, as falas das personagens em diálogos podem ser introduzidas na citação direta por dois-pontos e travessão e com uso de verbos dicendi - verbos que indicam o ato de fala, comunicação e ou expressão - para estruturar o texto de maneira coesa, ou mesmo fazer uso de aspas. Trata-se de estruturas que o estudante conhece desde o Ciclo de Alfabetização nas atividades de leitura de textos, ainda que por meio da professora ou do professor quando ainda não lê com autonomia.

Numa entrevista — gênero que está presente nas atividades de leitura de todos os ciclos —, é necessário transpor a fala do entrevistador e do entrevistado em razão de sua estrutura dialógica, portanto, faz-se uso da pontuação típica de diálogo com pergunta e resposta.

Em textos da ordem do argumentar, o argumento de autoridade pode ser apresentado por meio também do discurso indireto, nesse caso, o conhecimento dos verbos dicendi precisa estar consolidado, visto que a o verbo age sobre o discurso. Os textos argumentativos exigem o planejamento cuidadoso da pontuação e da paragrafação para manter a coesão, o que envolve as capacidades relativas às operações de produção de texto escrito em todos os ciclos do Ensino Fundamental.

Os sinais de pontuação são elementos de coesão porque assumem funções específicas para a organização e inteligibilidade do texto. A partir do 6º ano, o Currículo apresenta o Objeto de Conhecimento Sintaxe, que trata da compreensão das relações estabelecidas nas estruturas que compõem o texto. Destacamos abaixo alguns OADs concernentes à relação que os sinais de pontuação apresentam na composição das estruturas sintáticas.

(EF06LP49) Compreender as funções nas relações entre sujeito e predicado e suas implicações no sentido do texto. **C**

(EF07LP48) Analisar a função do verbo na organização da oração (relação predicativa) e os efeitos de sentido causados pela ordem dos termos (direta ou inversa). **C**

(EF08LP43) Analisar o emprego de períodos simples ou compostos e os efeitos de sentido em seus usos no momento de produção e de revisão de textos escritos. **C**

(EF09LP36) Compreender as funções do vocativo e do aposto para empregá-los na organização do texto. **CGDA**

(EF09LP37) Reconhecer as relações de sentido entre as orações (coordenação e subordinação) em períodos compostos, analisando como essas formas de articulação contribuem para a coerência, a progressão das ideias e os efeitos de sentido do texto. **C**

Dentre os conhecimentos considerados como indispensáveis para Koch & Elias, está o conhecimento linguístico, que abarca a amplitude de tudo que foi aprendido nas práticas comunicativas e sistematizadas no ensino escolar.

> **Em se tratando dos conhecimentos gramaticais, um dos tópicos que merece atenção é a pontuação, entendida não apenas como a função de marcar contornos entonacionais e deslocamentos sintáticos, mas sim, em uma visual textual-discursiva. Nessa perspectiva, os sinais de pontuação são vistos como "marcas do ritmo da escrita", por meio das quais "o escrevente sinaliza para o leitor as relações entre as partes da oração, bem como uma forma preferencial de leitura" (CHACON, 1998: 133).**

Koch & ELias (2022), p. 40

A campanha acima ilustra a multiplicidade de usos da vírgula e os sentidos que cada um promove no texto. Além do conhecimento linguístico das regras, o leitor deve entender a orientação inicial (*A vírgula pode ser uma pausa, ou não*), uma pista que "brinca" com a ideia de que a vírgula apenas promove pausas no texto e, em seguida, marcar essas pausas nos enunciados apresentados em pares, mas com a vírgula em localização distinta, o que muda completamente a mensagem. A mobilização de conhecimentos desse leitor ultrapassa a atividade metalinguística, pois ativa tudo o que foi estudado ao longo dos anos nas atividades de análise linguística. As pausas destacadas aqui não são apenas indicativos da prosódia, pois, de fato, constroem um discurso verbal e visual de que a imprensa tem o comprometimento com a verdade.

Recomenda-se a leitura do livro *Ler e Escrever: estratégias de produção textual* — que faz parte do Acervo Formação em Movimento das Unidades Educacionais da Rede — para estudo aprofundado sobre os conhecimentos envolvidos na produção de texto escrito.

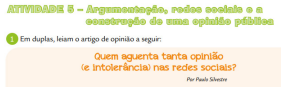
No 9º ano, espera-se que a maior parte dos OADs relacionados à pontuação estejam consolidados, no entanto, o estudo da vírgula é aprofundado no fim do Ciclo Autoral, visto que é preciso compreender as diversas relações que compõem a estrutura sintática do período e também os sentidos produzidos no contexto: identificar a oração adversativa em relação a termos anteriores para utilizar a vírgula, sinalizando a relação de oposição; reconhecer a omissão do verbo por meio da elipse em que o uso da vírgula é parte da estrutura sintática; empregar a vírgula entre duas orações com a conjunção "e" que não possuem o mesmo sujeito.

Esvael & Paula (2014) analisam a relação entre oralidade, escrita e construção de sentido:

> **Para a maioria desses estudiosos, a função da vírgula é marcar a pausa no momento da leitura, caracterizando a estreita relação entre pontuação e oralidade. Nessa função, torna-se evidente a referência à enunciação oral; entretanto, nem sempre podemos dizer que os sinais de pontuação na enunciação escrita têm a função de representar uma pausa do oral. Muitas de suas ocorrências são mais bem descritas como representações de um conjunto de traços prosódicos, por exemplo, a entonação. Desse modo, a pontuação pode exercer, na escrita, uma função semelhante à da prosódia, na oralidade. (ESVAEL & PAULA, 2014, p. 35)6**

Na construção do texto, existe um caráter dialógico, portanto, um leitor para quem o texto é destinado. Ao pontuá-lo, o autor considera de que maneira esse texto será inteligível, quer seja considerando aspectos sintáticos, semânticos ou coesivos.

6 Artigo "Produção escrita de formandos do curso de Letras: A função enunciativa da vírgula".

Aspecto ortográfico em que há necessidade de recompor aprendizagem do estudante	Exemplos	O que é?	Na prática
Pontuação Inicial	De repente senti um leve toque de dedos em meu ombro. Virei-me. Infelizmente elas demoraram a me chamar. Meu ponto de desembarque estava chegando: olhei para elas, sorri e disse: – Sim!!! Munduruku, D. In: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: povos indígenas: orientações pedagógicas. São Paulo: SME/ COPED, 2019, p.24- 25.	Marca o início de uma frase.	• Promover atividades de leitura, de produção de texto escrito e de análise linguística selecionando textos de vários gêneros. • Adotar o movimento metodológico que possibilite o trabalho coletivo e em grupo, mas também ofereça situações de estudo em dupla e autônomo.
Pontuação medial	Meu propósito, aqui, foi apenas o de levantar dados para uma reflexão. Mas quero acentuar que essas tendências das redes sociais – a virtualidade, o distanciamento, a superficialidade, a superfluidade do ser humano, a exposição narcísica, a ilusão de intimidade e popularidade, a "falação" e a "avidez de novidades"… – constituem o padrão de isolamento das relações pessoais. E quanto mais isolados, mais ficamos à mercê de controles e manipulações. Cada vez mais ameaçados na autoria do nosso destino pessoal e político. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/opiniao/a-ilusao-das-redes-sociais/. Acesso em 18 nov. 2023. (Adaptado).	Interna ao texto, contribui para a construção sintática e estabelecimento de coesão.	• Promover atividades de leitura, de produção de texto escrito e de análise linguística selecionando textos de vários gêneros e diferentes graus de complexidade. • Em leitura colaborativa, por exemplo, destacar os diferentes usos e analisar a função dos sinais de pontuação, por meio de perguntas que estimulem essa reflexão. • Adotar o movimento metodológico que possibilite o trabalho coletivo e em grupo, mas também ofereça situações de estudo em dupla e autônomo. • É essencial que a seleção dos textos e o movimento metodológico ofereçam à/ ao estudante a oportunidade de ler com autonomia e compreender que os sinais de pontuação podem ser utilizados para estabelecer mais de um tipo de relação no texto.
Pontuação final	• CCSA - 9º ano, p. 206  ATIVIDADE 5 – Argumentação, redes sociais e a construção de uma opinião pública 1 Em duplas, leiam o artigo de opinião a seguir: Quem aguenta tanta opinião (e intolerância) nas redes sociais? Por Paulo Silvestre	Marca o fim das frases e, possivelmente, o início de outra.	• Promover atividades de leitura, de produção de texto escrito e de análise linguística selecionando textos de vários gêneros e diferentes graus de complexidade. • No processo de produção de texto escrito, por exemplo, destacar a necessidade de inserir pontuação final durante a operação de revisão (processual e final). • Adotar o movimento metodológico que possibilite desde o trabalho coletivo e em grupo, mas também ofereça situações de estudo em dupla e autônomo.
Pontuação expressiva ou não convencional[7]	**Bala perdida** Acordou, levantou e foi ganhar a vida. — ... Passou tão rápido! Isabella Martins Mesquita. Antologia de Contos (2023). **Pneumotórax (excerto)** Mandou chamar o médico: — Diga trinta e três. — Trinta e três… trinta e três… trinta e três… — Respire. --- — O senhor tem uma escavação no pulmão esquerdo e o pulmão direito infiltrado. — Então, doutor, não é possível tentar o pneumotórax? — Não. A única coisa a fazer é tocar um tango argentino. Manuel Bandeira. Estrela da vida inteira (1993).	Emprego de maneira expressiva, contribuindo para a construção de efeitos de sentido conforme a intencionalidade do autor.	• Promover atividades de leitura, de produção de texto escrito e de análise linguística selecionando textos de vários gêneros e diferentes graus de complexidade. • As histórias em quadrinhos apresentam exemplos desses usos sobretudo em partes em que as personagens demonstram surpresa diante de algum acontecimento, por vezes, são grafados apenas os sinais de pontuação, como, por exemplo !? para marcar o espanto no texto multimodal sem que seja expresso em palavras, mas com elementos próprios da linguagem verbal. Há HQs no Acervo das UEs que podem ser adotadas no Ciclo de Alfabetização durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. • Os textos permeados por linguagem figurada, como poemas, costumam ter pontuação diferenciada para a produção de múltiplos sentidos e devem ser utilizados em todos os ciclos. • A seleção dos textos deve aumentar progressivamente sua complexidade. É importante que a/o estudante constitua seu repertório com base no princípio da bibliodiversidade e tenha acesso a inúmeros autores de estilos diversos. • Ainda que a/ o estudante não tenha consolidado as aprendizagens relacionadas à pontuação, é essencial destacar nas situações de leitura os casos em que os sinais de pontuação são utilizados como recursos para enfatizar ideias do autor, para expressar sentidos que ultrapassam o literal, ou que promovam quebra de expectativa ao subverter regras gramaticais para destacar a intencionalidade do autor na produção de sentido.

Fonte: elaboração SME/DIEFEM/COPED

7 Nomenclatura proposta conforme o que preconiza o Currículo da Cidade e engloba todos os tipos de pontuação previamente apresentados a depender do contexto.

Possibilidades Formativas - Coordenação Pedagógica

POSSIBILIDADES FORMATIVAS: LÍNGUA PORTUGUESA
• Organizar o coletivo docente para análise dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OADs), das habilidades desafiadoras evidenciadas na PSA e das produções escritas dos estudantes, subsidiando o planejamento de intervenções pedagógicas. • Planejar colaborativamente propostas didáticas voltadas ao ensino reflexivo da ortografia, segmentação e pontuação, articulando leitura, produção textual, revisão e análise linguística nos diferentes ciclos. • Planejar propostas didáticas que articulem atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, favorecendo a revisão processual, a ampliação da competência escritora, a autoria e a textualização dos estudantes. • Promover estudos formativos sobre o ensino reflexivo da linguagem, considerando como os estudantes constroem sentidos nos textos por meio das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. • Organizar momentos de análise de produções escritas dos estudantes, favorecendo a reflexão sobre ortografia, segmentação, pontuação e efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas. • Promover estudos formativos sobre o ensino reflexivo da linguagem, considerando como os estudantes constroem sentidos nos textos por meio das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. • Promover estudos sobre atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, discutindo como essas práticas favorecem a construção de conhecimentos sobre a língua e a ampliação da competência discursiva dos estudantes. • Discutir estratégias metodológicas que favoreçam a compreensão dos efeitos de sentido produzidos pela pontuação, paragrafação e organização textual nos diferentes gêneros discursivos. • Promover estudos sobre planejamento por escopo-sequência, discutindo a progressão das aprendizagens e os conhecimentos essenciais para a continuidade do percurso formativo dos estudantes. • Organizar percursos e ações formativas junto aos docentes sobre leitura colaborativa, leitura pelo professor, análise de gêneros discursivos, pontuação expressiva e uso pedagógico de textos literários, multimodais. · • Organizar momentos de análise de produções escritas dos estudantes, favorecendo a reflexão sobre ortografia, segmentação, pontuação e efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas.
INTERVENÇÃO DO CP
• **Problematizar** junto à equipe docente os resultados das avaliações internas e externas, dos Mapas de Escopo-Sequência e dos OADs prioritários, refletindo sobre estratégias de recomposição das aprendizagens relacionadas à ortografia, segmentação e análise linguística. • **Acompanhar** o desenvolvimento de situações de aprendizagem e apoiar o planejamento docente na elaboração de propostas didáticas, sequências de atividades e práticas pedagógicas voltadas à análise linguística contextualizada, articulando leitura, escrita, revisão textual, pontuação, coesão, produção de sentidos e regularidades ortográficas em diferentes gêneros discursivos. • **Organizar o coletivo docente para analisar** as produções e os registros das aprendizagens dos estudantes, articulando intervenções que favoreçam a progressão e a consolidação das aprendizagens em leitura, ortografia, segmentação, revisão textual e análise discursiva. • **Orientar e acompanhar intervenções pedagógicas,** práticas colaborativas e movimentos metodológicos intencionais em situações de aprendizagem que favoreçam a reflexão sobre a língua, a revisão textual, a progressão e a consolidação das aprendizagens em leitura, ortografia, segmentação e análise discursiva.

Terceira Seção

RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NOS CICLOS

Matemática

Eixo: Probabilidade e estatística

Quadro 3: progressão dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (CURRÍCULO DA CIDADE)

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano
(EF01M17) Interpretar e comparar dados expressos em tabelas simples ou em gráficos de colunas simples. (EF01M18) Realizar pesquisas coletivas sobre preferências ou acontecimentos e organizar os dados em listas ou tabelas, comunicando oralmente os resultados encontrados.	(EF02M19) Interpretar, analisar e comparar informações apresentadas em tabelas simples e dupla entrada e gráficos de colunas ou barras. (EF02M20) Realizar pesquisa em duplas ou grupos sobre assuntos de interesse, organizando os dados coletados em listas, tabelas e gráficos de colunas ou barras, comunicando oralmente os resultados encontrados.	(EF03M16) Interpretar, analisar, comparar e solucionar problemas com dados apresentados em tabelas ou gráficos de barras ou colunas (simples) e identificar alguns dos seus elementos constitutivos como título e fonte. (EF03M17) Realizar pesquisa, classificar e organizar os dados coletados, utilizando listas e tabelas simples ou de dupla entrada, e representá-los quando possível em gráficos de colunas ou barras (simples), com ou sem o uso de tecnologias digitais.	(EF04M25) Solucionar problemas com dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada, em gráficos de colunas, barras (simples ou múltiplas), linhas e pictóricos e identificar alguns dos elementos constitutivos, como título, legendas e fontes. (EF04M26) Realizar pesquisa, coletar, classificar e organizar os dados coletados e comunicar os resultados, utilizando gráficos de colunas ou barras (simples ou múltiplas), com ou sem o uso de tecnologias digitais.	(EF05M27) Associar tabelas e gráficos de colunas, barras (simples e múltiplas) e linhas, e vice-versa, e identificar alguns dos elementos constitutivos, como título, legendas, fontes e datas. (EF05M28) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas, organizar dados coletados, por meio de tabelas e gráficos de linha, colunas, barras e pictóricos, com e sem uso de tecnologias digitais.	(EF06M32) Identificar os elementos constitutivos (variáveis, título, eixos, legendas, fontes e datas) em diferentes tipos de gráficos. (EF06M33) Planejar e coletar os dados de pesquisa referente a práticas sociais escolhidas pelos(as) estudantes e fazer o uso de planilhas digitais para registro, representação e interpretação das informações em tabelas, gráficos e textos.

Habilidades Desafiadoras PSA 1º bimestre 2026*

MTF5E03 Resolver problemas com dados e informações (referentes a títulos, escala, variação, previsão, fonte, legenda etc.) apresentadas em tabelas simples ou de dupla entrada ou em gráficos (de pontos, colunas e barras simples ou múltiplas, de linhas ou pictóricos).

* A organização do quadro de progressão tem como marco intencional a habilidade localizada ao final da tabela de progressão, pois carrega a conceitualização de mapa de escopo-sequência e a trajetória de aprendizagem dos OADs ano a ano, vivenciados nos diferentes Ciclos nas situações didáticas planejadas e mediadas pelos docentes.

Quadro 3.1: progressão dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (CURRÍCULO DA CIDADE)		
7º ano	**8º ano**	**9º ano**
(EF07M28) Planejar e realizar pesquisa amostral e produzir relatórios de pesquisa, apresentando os dados em forma de tabelas simples ou de dupla entrada ou gráficos de colunas ou barras (simples ou múltiplas), de linhas, pictóricos e de setores, que sejam apropriados à situação. (EF07M29) Compreender média aritmética, moda e mediana como medidas de tendência central e obter seus valores em uma pesquisa estatística.	(EF08M24) Planejar e realizar pesquisa amostral e produzir relatórios de pesquisa, apresentando os dados em forma de tabelas simples ou de dupla entrada ou gráficos de colunas ou barras (simples ou múltiplas), de linhas, pictóricos e de setores, que sejam apropriados à situação, com a indicação das conclusões. (EF08M25) Compreender termos como frequência, frequência relativa e amostra de uma população para interpretar informações de uma pesquisa.	(EF09M23) Selecionar e construir o gráfico mais adequado (colunas, setores, linhas), inclusive com uso de planilhas eletrônicas, para apresentar um determinado conjunto de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central. (EF09M25) Analisar e identificar os elementos que podem induzir a erros de leitura, como escalas inapropriadas, legendas não explicitadas corretamente, omissão de informações importantes (fontes e datas), entre outros.
Habilidades Desafiadoras PSA - 1º bimestre 2026 MTF8E04 Resolver problemas que envolvem os valores de medidas de tendência central de uma pesquisa estatística (média aritmética simples, moda ou mediana).		

Vale ressaltar que as habilidades no quadro de progressão não evidenciam habilidades finais de Ciclo, pois foram as habilidades desafiadoras na realização da PSA. Então, o percurso tem como objetivo a consolidação das habilidades destacadas no quadro 1.

MATEMÁTICA

O currículo de Matemática da Rede Municipal de São Paulo é organizado em eixos conforme a imagem abaixo:

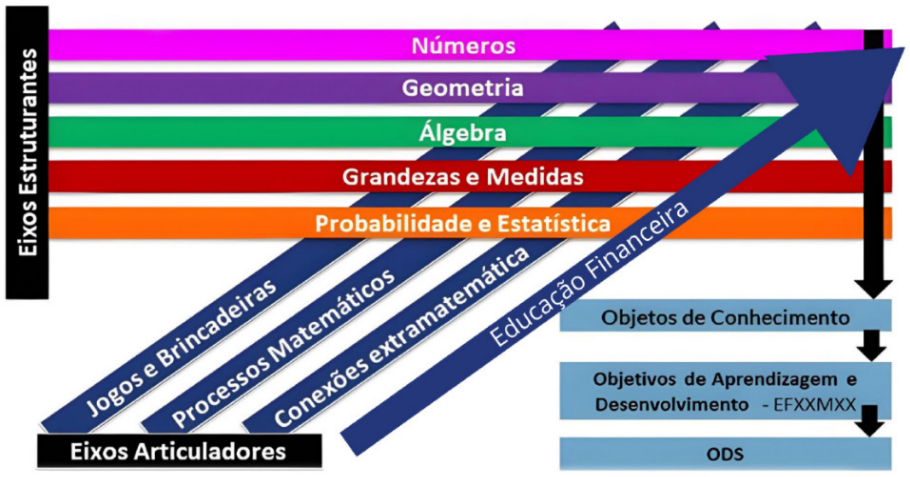


Imagem: SME/COPED/DIEFEM - Ricardo de Souza

(Currículo da Cidade, 2026, p.81, sob consulta)

Eixo: Probabilidade e estatística

O eixo estruturante Probabilidade e Estatística desempenha papel fundamental na formação cidadã, uma vez que, no cotidiano, estudantes estão constantemente em contato com gráficos, tabelas, pesquisas, situações de acaso e incerteza e diferentes informações em linguagem matemática veiculadas pelos meios de comunicação. Nesse contexto, o Currículo tem como objetivo promover o desenvolvimento do letramento estatístico e probabilístico, compreendido como a capacidade de:

Pensamento Estatístico	Pensamento Probabilístico
• Reconhecer e Ler informações; • Interpretar Gráficos (Leitura literal, leitura de elementos implícitos e inferência); • Desenhar gráficos; • Compreender medidas de tendência central de dados • Reconhecer etapas de um processo de pesquisa;	• Desenvolver ideia de Acaso (da noção ao cálculo de probabilidades); • Compreender e depois calcular o total eventos possíveis (espaço amostral); • Compreender possibilidades de combinações (Permutação, Arranjo, ...).
Tomar decisões fundamentadas em dados e informações.	

Os letramentos estatístico e probabilístico permaneceram, durante muito tempo, em segundo plano nos currículos escolares. Atualmente, porém, é reconhecido como componente essencial da formação dos estudantes desde o Ciclo de Alfabetização. Neste fascículo, vamos focar nas ações pedagógicas para a recomposição das aprendizagens de Estatística.

ESTATÍSTICA

Nesse contexto, as situações didáticas voltadas ao desenvolvimento dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OADs) do eixo Probabilidade e Estatística que têm como finalidade promover os escopos de Estatística, conforme orientam o Currículo da Cidade e as Orientações Didáticas – Volume 2, focam na:

- coleta de dados;
- organização das informações;
- construção de tabelas;
- construção de gráficos;
- interpretação de resultados;
- análise crítica das informações.

Os estudantes costumam demonstrar interesse na coleta de dados, na construção de gráficos e na observação de fenômenos, segundo as Orientações Didáticas. A partir de temas de interesse, podem envolver-se em atividades de pesquisa. Entretanto, a pesquisa, como prática inerente à Estatística, requer planejamento, de modo que os dados coletados sejam organizados, tratados e sistematizados com rigor e por meio de linguagem adequada. Nesse contexto, cabe ao professor planejar e orientar esse processo. O estudante participa do processo inteiro, e não apenas copia gráficos prontos.

Pesquisa como metodologia

A compreensão do processo de pesquisa é fundamental para a construção e a interpretação de gráficos e constitui uma dimensão indispensável do letramento estatístico e probabilístico. No entanto, essa etapa ainda é pouco explorada em muitas situações didáticas propostas, que frequentemente apresentam apenas tabelas prontas e solicitam sua representação em gráficos. Com isso, limita-se a participação dos estudantes em processos investigativos que favorecem a compreensão, a análise e a reflexão sobre aspectos da realidade, não explorando possibilidades como:

- planejamento;
- comparar informações;
- perceber tendências;
- identificar maior e menor frequência;
- questionar dados apresentados na mídia.

Nas Orientações Didáticas do Currículo da Cidade - Matemática, vol.2, páginas 108 e 109 são descritas as etapas da pesquisa enquanto metodologia de ensino:

1. Definição do tema ou assunto
2. Leituras sobre o tema

3. Organização dos trabalho
4. Objetivos e público
5. Instrumentos de pesquisa
6. Coleta de dados
7. Objetos do Conhecimento Matemáticos
8. Tabelas e gráficos
9. Relatório da Pesquisa
10. Divulgação
11. Análise crítica do Processo

Este roteiro descreve momentos que estudantes irão se apropriar simultaneamente do pensamento estatístico e de outros elementos do tema estudado, de outros Objetos do Conhecimento Matemático, análise do produto, escrita de relatório e apresentação oral dos achados da pesquisa. Esta metodologia pode ser usada em todos os ciclos do Ensino Fundamental com diferente complexidade e foco nos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OADs) do escopo sequência destacado neste fascículo.

A Estatística nos Ciclos do Ensino Fundamental

Cabe retomar que cotidianamente estamos em contato com dados e informações estatísticas sobre o mundo à nossa volta. Nós, adultos, precisamos constantemente compreendê-las para tomar decisões nas mais diversas situações. Exemplos incluem, densidade do trânsito, série histórica de preços de produtos, cálculo da quantidade de alimentos baseada nas semanas anteriores, análise de tabelas de campeonatos de futebol/vôlei, dentre outras. Neste sentido, o ensino de estatística em todos os ciclos precisa considerar os dados e informações que os estudantes trazem e tratá-los com uma complexidade apropriada.

No **Ciclo de Alfabetização**, as tabelas simples e de dupla entrada são fundamentais para favorecer a organização e comunicação do pensamento, enquanto desenvolvimento inicial do raciocínio estatístico. Esses recursos possibilitam que os estudantes representem, observem, comparem e sistematizem informações de maneira visual e acessível, respeitando as características do ciclo, marcado pela exploração, pela oralidade, pela construção de registros pessoais e pela aprendizagem por meio de situações concretas e investigativas. Conforme orientam os documentos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, essas representações apoiam a resolução de problemas sem a antecipação de fórmulas, permitindo que as crianças construam progressivamente procedimentos de contagem, análise de possibilidades e interpretação de dados, ampliando sua autonomia intelectual e sua capacidade de argumentação. Os gráficos de linha e coluna simples apresentam-se similarmente às tabelas, enquanto representações visuais das informações sistematizadas ou coletadas em pesquisas realizadas por estudantes.

A metodologia de pesquisa desempenha papel central no desenvolvimento do pensamento estatístico no **Ciclo Interdisciplinar**, ao possibilitar que os estudantes avancem nos processos de coleta, organização, classificação, representação e análise de dados. A construção de tabelas e gráficos deve estar vinculada a situações investigativas significativas, nas quais os estudantes possam interpretar informações, identificar regularidades, comparar resultados e comunicar conclusões com base nos dados produzidos. As práticas de classificação estatística favorecem tanto a abordagem **descritiva**, relacionada à organização e representação de dados de uma realidade observada, quanto a **inferencial**, ao promover a formulação de hipóteses, previsões e interpretações a partir das informações analisadas. Conforme orientam os documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, essas experiências contribuem para o desenvolvimento da análise crítica, da argumentação e do uso da linguagem estatística em diferentes contextos sociais, culturais e científicos.

No **Ciclo Autoral** os saberes adquiridos no ciclo anterior são mobilizados de modo a expandir as capacidades de sistematização, análise crítica e argumentação na direção da autoria. Assim, a estatística torna-se uma potente ferramenta para estudantes neste percurso. Neste ciclo espera-se que além da coleta de dados, estudantes proponham projetos de pesquisa em temas de importância social e pessoal nos Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCA), que podem fazer uso da metodologia de pesquisa para o ensino. O TCA, quando associado aos diferentes componentes, favorece o engajamento dos estudantes no avanço das aprendizagens ao investigar situações reais, explicitar desigualdades e propor possibilidades de superação (um olhar para a equidade, princípio do Currículo da Cidade).

Ao mesmo tempo, o caminho para autoria e análise crítica apresenta-se na forma de um escopo-sequência exclusivo para este ciclo, sobre tratamento das informações. As ações propostas objetivam que estudantes consigam: Verificar as medidas de tendências centrais de pesquisas e como estas descrevem o conjunto de informações; relacionar as frequências relativas e absolutas com o comportamento do conjunto de dados; e que consigam perceber distorções em escalas e legendas de gráficos que tem como objetivo induzir leitoras(es) ao erro. Estes Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OADs) traduzem o foco do eixo ao longo dos três ciclos de possibilitar que estudantes tomem decisões fundamentadas.

Acessibilidade Curricular e o Ensino de Estatística

A aprendizagem de Estatística pode ser potencializada por meio de estratégias de acessibilidade que assegurem a participação de todos os estudantes nos processos de investigação, coleta, organização, representação e interpretação de dados. Nesse contexto, o AEE contribui para a identificação e eliminação de barreiras, orientando o uso de recursos de acessibilidade, Tecnologias Assistivas e estratégias voltadas ao desenvolvimento da autonomia, da comunicação e das funções cognitivas.

Além de recursos como gráficos táteis, organizadores visuais, Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), materiais ampliados e recursos digitais acessíveis, os kits pedagógicos disponibilizados pela Rede Municipal de Ensino constituem importantes apoios para o desenvolvimento do cálculo e da comparação de quantidades, da classificação, da identificação de regularidades e da sistematização de informações por diferentes linguagens e formas de representação.

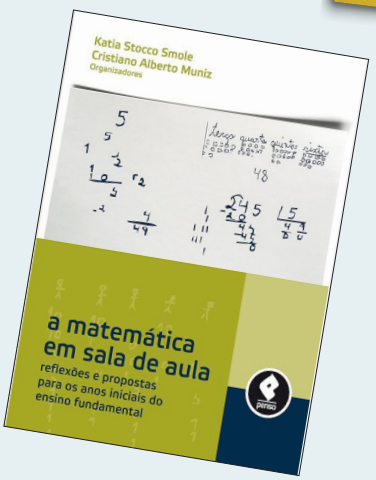
Entre as possibilidades de recursos e estratégias que podem favorecer a participação dos estudantes, destacam-se: uso de texturas diferenciadas para representar categorias em tabelas e gráficos; descrição oral de dados e informações; produção de gráficos táteis com materiais em relevo; ampliação de imagens e gráficos; representação de dados por meio de objetos, figuras e imagens antes da abstração gráfica; organização visual das etapas das atividades; e utilização de vídeos explicativos em Libras.

A promoção da participação e da aprendizagem é uma responsabilidade compartilhada entre todos os profissionais envolvidos no processo educativo. Assim, a utilização de recursos acessíveis, diferentes formas de comunicação, representação e expressão, aliada ao planejamento colaborativo entre os diversos agentes educacionais, amplia as possibilidades de acesso ao currículo e de participação de todos os estudantes. Nessa perspectiva, a acessibilidade curricular no ensino de Estatística não se restringe à adaptação de materiais, mas envolve a construção de condições pedagógicas que permitam a todos os estudantes produzir, analisar e comunicar informações por diferentes meios e linguagens, assegurando o direito à aprendizagem e à participação.

TOME NOTA

ACERVO FORMAÇÃO EM MOVIMENTO

A obra *A matemática em sala de aula*, organizada por Kátia Stocco Smole e Cristiano Alberto Muniz, constitui uma importante referência para professores que buscam aprofundar reflexões sobre o ensino da Matemática na Educação Básica. Com abordagem teórica e prática, a obra apresenta discussões que articulam currículo, metodologias de ensino e processos de aprendizagem, contribuindo para a qualificação das práticas pedagógicas em sala de aula. Entre os temas abordados, destaca-se o capítulo dedicado à Estatística, que problematiza o desenvolvimento do letramento estatístico, a investigação em sala de aula, a leitura e interpretação de dados e a construção de tabelas e gráficos em contextos significativos para os estudantes. A leitura da obra favorece o estudo, a reflexão e o planejamento de práticas pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas da Educação Matemática.

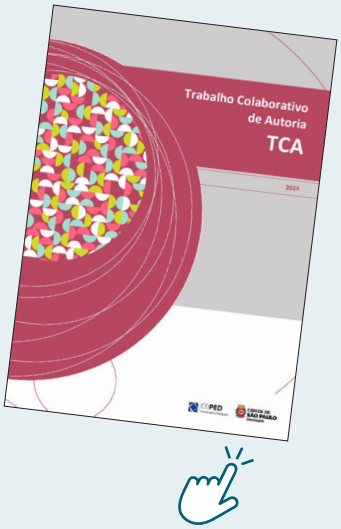


TRABALHA COLABORATIVO DE AUTORIA - TCA

"[No Ciclo Autoral] enfatiza-se o trabalho com a autonomia, a responsabilidade social, o trabalho em grupo, a empatia, a escuta ativa e os projetos de intervenção social, tendo o Trabalho Colaborativo de Autoria(TCA) como eixo central para que a ética, a conscientização e a orientação sejam mobilizadas.

É fundamental que o Trabalho Colaborativo de Autoria articule e integre as experiências e saberes dos estudantes e comunidades com o conhecimento historicamente acumulado, aqueles que são relacionados a todos os componentes curriculares e às experiências pedagógicas vivenciadas ao longo da trajetória escolar, de forma a embasar a problematização da realidade e a busca por soluções ancoradas nos desafios do território e do mundo contemporâneo.

Pretendemos, com este material, pensar nos processos e produtos pedagógicos do Ciclo Autoral e que, a partir dele, sejam gerados reflexões e debates acerca das desigualdades escolares presentes nos múltiplos territórios e nas possibilidades de transformação social." (p.1)

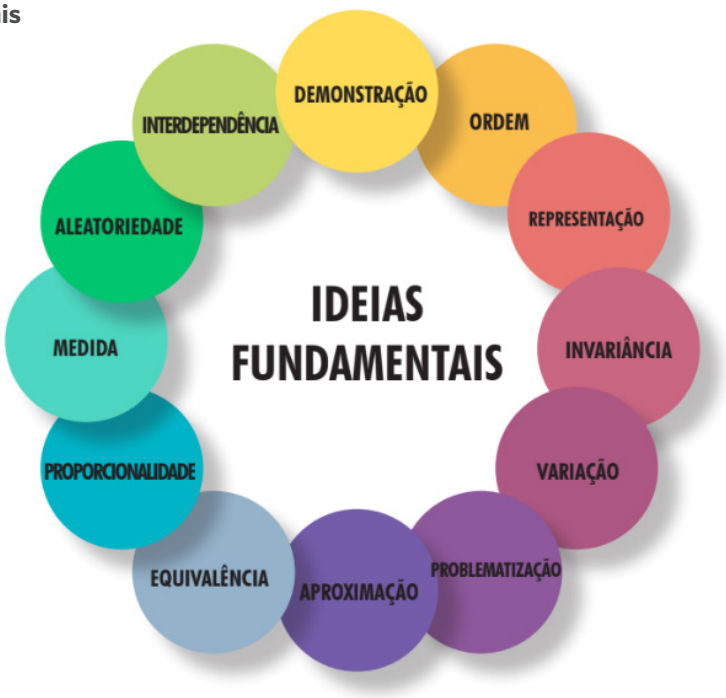


Disponível em: *https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/tca-2024/*

IDEIAS FUNDAMENTAIS DA MATEMÁTICA E O EIXO DE PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

O Currículo da Cidade de Matemática traz a noção de Ideias Fundamentais, como descritas por Machado (2015). É uma lista de ideias que: (1) podem ser descritas, em significado e importância, na língua materna; (2) se relacionam entre diferentes temas dentro do próprio componente, são fundamentos; e (3) transbordam os limites do componente avançando em outros territórios. Essas ideias tem como objetivo explicitar as relações intramatemática e as estruturas do pensar e fazer matemática. Dessas características, para o componente de matemática são elencadas as seguintes ideias fundamentais:

Ideias Fundamentais da Matemática



(Currículo da Cidade, 2026, p.63, sob consulta)

Comentário da Imagem: No Currículo de Matemática Atualizado estão descritas as ideias fundamentais associadas a cada Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD).

No Eixo Estruturante Probabilidade e Estatística não seria diferente, estão presentes diversas destas ideias. Neste fascículo traremos para a reflexão duas que mais se repetem neste eixo: Representação e Problematização.

A ideia de Representação diz do uso de imagens mentais, escritas, orais ou gráficas para representar (traduzir) situações reais ou ideias matemáticas. No trabalho com estatística está fortemente relacionado à organização, tratamento e divulgação de dados, sejam em sequências, listas, tabelas simples ou de dupla entrada ou gráficos (em seus diferentes tipos e possibilidades).

A ideia de Problematização diz da elaboração de situações em formas que podem ser solucionadas com pensamento matemático. No ensino de estatística está relacionado a interpretação de situações reais por meio de informações e dados numéricos, bem como a análise desses dados e inferências.

Considerar estas ideias fundamentais permite refletirmos em nossas propostas didáticas contemplando estas ideias em todos os ciclos do ensino fundamental com complexidades específicas. A seguir apresentamos possibilidades para a recomposição das aprendizagens.

Ciclo de Alfabetização – 3º ano

EIXO: Probabilidade e Estatística

Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento

- **(EF03M16)** Interpretar, analisar, comparar e solucionar problemas com dados apresentados em tabelas ou gráficos de barras ou colunas (simples) e identificar alguns dos seus elementos constitutivos como título e fonte.
- **(EF03M17)** Realizar pesquisa, classificar e organizar os dados coletados, utilizando listas e tabelas simples ou de dupla entrada, e representá-los quando possível em gráficos de colunas ou barras (simples), com ou sem o uso de tecnologias digitais.

Sugestão de representação

Tabelas de dupla entrada e árvore de possibilidade.

ANTES

Uma lacuna importante que pode ser explorada nesta etapa: a classificação. Classificar é uma propriedade anterior à exploração de eventos no cotidiano para um conjunto de dados. Classificar em si não é uma dificuldade, segundo os dados das provas (PSA e PSP), mas refletir sobre formas diferentes de classificação de um grupo de informações é anterior ao trabalho com eventos do cotidiano com o mesmo conjunto de elementos estudados.

Por exemplo, podemos propor para as crianças nesta etapa uma pesquisa sobre animais, esportes ou outros assuntos de interesse, recolhendo informações e organizando em listas, como no exemplo:

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

DURANTE

Nesta etapa, as informações coletadas podem ser organizadas pelas crianças de acordo com critérios criados por elas, em grupos e/ou duplas:

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

Qualquer elemento pode ser classificado a partir do interesse e das experiências, antecedendo a tarefa investigativa de desenvolvimento do pensamento estatístico, lacuna de aprendizagem nas provas PSA/PSP no Ciclo de Alfabetização. As crianças podem, nesta etapa, ainda cometer equívocos, mas as situações didáticas de leitura e escrita pelo professor serão essenciais nos momentos de compartilhamento e sistematização.

Ainda nesta etapa, pensar em diferentes variáveis de organização dos dados é uma etapa importante.

DEPOIS

Por fim, as atividades com **tabelas de dupla entrada** favorecem a organização e a sistematização das informações, permitindo que os estudantes observem regularidades, comparem dados, levantem hipóteses e comuniquem ideias de maneira visual e acessível. Ao explorar situações concretas e investigativas, as crianças ampliam progressivamente seus procedimentos de classificação, fortalecendo o raciocínio estatístico. Em consonância com o Currículo da Cidade, essas práticas valorizam a investigação, a oralidade, os registros pessoais e a construção de argumentos, promovendo maior autonomia intelectual e participação ativa nos processos de aprendizagem.

Sugestão de sistematização

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

Ciclo Interdisciplinar – 4º ano

EIXO: Probabilidade e Estatística

Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento

- (EF04M25) Solucionar problemas com dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada, em gráficos de colunas, barras (simples ou múltiplas), linhas e pictóricos e identificar alguns dos elementos constitutivos, como título, legendas e fontes.
- (EF04M26) Realizar pesquisa, coletar, classificar e organizar os dados coletados e comunicar os resultados, utilizando gráficos de colunas ou barras (simples ou múltiplas), com ou sem o uso de tecnologias digitais.

Sugestão de representação

Gráficos (barra, linha e setores) e tabelas de dupla entrada.

ANTES

PROPOSTA DE PESQUISA ESTATÍSTICA COM TABELAS DE DUPLA ENTRADA E GRÁFICOS

Sugestão de tema: "Como os estudantes utilizam o tempo livre?"

Iniciar com uma roda de conversa sobre os hábitos e preferências da turma em relação ao uso do tempo livre. Propor perguntas como:

- Quais atividades os estudantes mais realizam fora da escola?
- Existem atividades preferidas por diferentes grupos?
- Quais atividades aparecem com maior frequência no cotidiano da turma?

Registrar as hipóteses levantadas pelos estudantes, incentivando a argumentação e a justificativa das respostas.

Depois deste momento, propor uma pesquisa, seguindo a metodologia mencionada no início deste documento, explorada no documento Orientações Didáticas de Matemática, volume 2 (2019):

Definir coletivamente:

- o tema da investigação;
- as categorias que serão pesquisadas;
- os critérios de classificação dos dados.

Exemplos de categorias:

- esportes;
- jogos digitais;
- leitura;
- música;
- brincadeiras ao ar livre;
- redes sociais.

Possíveis critérios:

- gênero;
- faixa etária;
- frequência semanal;
- período do dia.

Organizar com os estudantes:

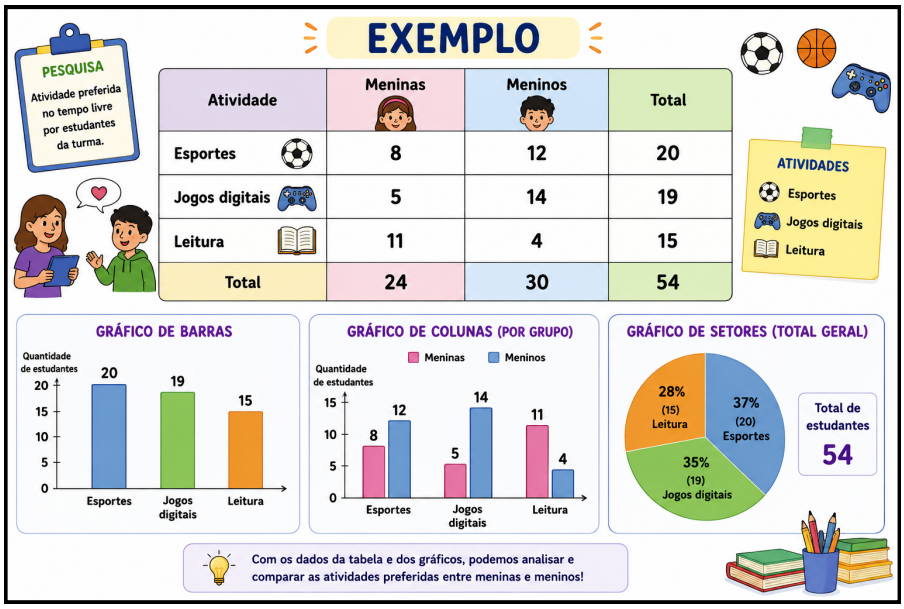
- como os dados serão coletados;
- quem participará da pesquisa;
- quais instrumentos serão utilizados (entrevista, formulário, enquete etc.).

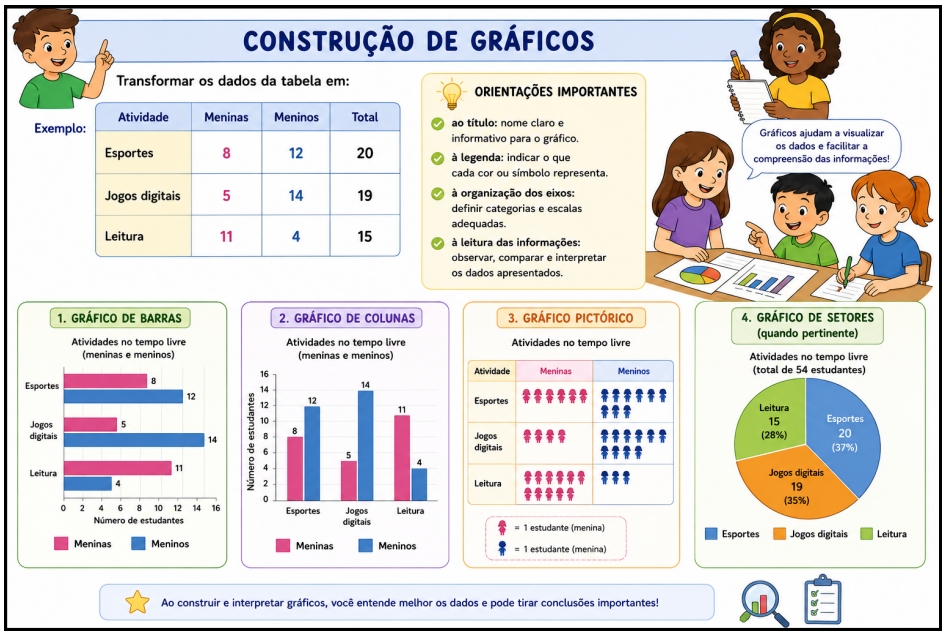
COLETA DE DADOS

Os estudantes realizam a pesquisa com colegas, familiares ou comunidade escolar, registrando as respostas em listas, enquetes, formulários ou planilhas.

Organização e classificação dos dados

- agrupar as informações por categorias;
- comparar respostas;
- contabilizar frequências;
- preencher tabelas de dupla entrada.





Imagens: SME/COPED/DIEFEM com uso de IA. (2026)

DEPOIS

A socialização pode ocorrer por meio de:

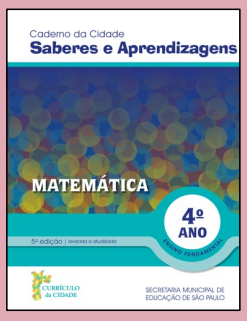
- mural;
- seminário;
- exposição.

SISTEMATIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Retomar com a turma:

- o que aprenderam sobre pesquisa;
- como organizar e representar dados;
- a importância das tabelas e gráficos;
- como os dados ajudam na análise de situações do cotidiano.

A atividade possibilita que os estudantes participem de todas as etapas de uma investigação estatística, desde a formulação de hipóteses até a interpretação dos resultados. O uso de tabelas de dupla entrada e gráficos favorece a organização, a leitura e a análise de dados, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento estatístico, da argumentação e da análise crítica. Além da descrição das informações coletadas, os estudantes ampliam sua capacidade de levantar hipóteses, fazer previsões e interpretar situações do cotidiano com base em dados produzidos coletivamente.



Além desta sistematização, há duas sequência de atividades nas unidades do CCSA 4º ano:

- Páginas 83 a 87, unidade 3;
- Páginas 136 a 141, unidade 5.

Ciclo Interdisciplinar – 5º ano

EIXO: Probabilidade e Estatística

Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento

- EF05M27) Associar tabelas e gráficos de colunas, barras (simples e múltiplas) e linhas, e vice-versa, e identificar alguns dos elementos constitutivos, como título, legendas, fontes e datas.
- (EF05M28) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas, organizar dados coletados, por meio de tabelas e gráficos de linha, colunas, barras e pictóricos, com e sem uso de tecnologias digitais.

Habilidades Desafiadoras PSA - 1º bimestre 2026

- MTF5E03 Resolver problemas com dados e informações (referentes a títulos, escala, variação, previsão, fonte, legenda etc.) apresentadas em tabelas simples ou de dupla entrada ou em gráficos (de pontos, colunas e barras simples ou múltiplas, de linhas ou pictóricos).

Sugestão de representação

Gráficos (barra, linha e setores) e tabelas de dupla entrada.

ANTES

PROPOSTA DE PESQUISA ESTATÍSTICA:

Sugestão de tema: "Hábitos culturais e digitais da comunidade escolar"

Iniciar a atividade com uma roda de conversa sobre os hábitos culturais e digitais dos estudantes e da comunidade escolar.

Questões disparadoras

- Quais atividades os estudantes realizam com maior frequência no tempo livre?
- Quanto tempo utilizam dispositivos digitais diariamente?
- A leitura aparece entre os hábitos mais frequentes?
- As redes sociais ocupam mais tempo que outras atividades culturais?
- Os hábitos da turma representam os hábitos da escola?

Registrar as hipóteses levantadas pelos estudantes e incentivá-los a justificar suas respostas com base em experiências e observações do cotidiano.

Planejamento da pesquisa (definir coletivamente):

- o objetivo da investigação;
- o público pesquisado;
- as perguntas da pesquisa;
- as categorias de análise;
- os instrumentos de coleta de dados.

Exemplos de categorias:

- jogos digitais;
- redes sociais;
- leitura;
- esportes;
- música;
- vídeos e streaming.

Exemplos de instrumentos de coleta:

- formulários digitais;
- entrevistas;
- enquetes;
- planilhas de registro.

DURANTE

COLETA DE DADOS

Os estudantes realizam a pesquisa com:

- colegas;
- famílias;
- outras turmas;
- comunidade escolar.

Os dados podem ser organizados em planilhas digitais ou tabelas coletivas, como no exemplo:

Atividade	Meninas	Meninos	Total
Esportes	8	12	20
Jogos Digitais	5	14	19
Leitura	11	4	15
Total	24	30	54

CONSTRUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE GRÁFICOS

- Transformar os dados da pesquisa em: gráficos de setores; gráficos de barras; gráficos de colunas.
- Orientar os estudantes quanto: ao título; à legenda; à organização dos eixos; à leitura e interpretação das informações.
- No gráfico de setores, discutir: proporcionalidade; leitura percentual; comparação entre partes e total.

Imagens: SME/COPED/DIEFEM com uso de IA. (2026)

DEPOIS

SISTEMATIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Retomar com os estudantes:

- o processo de pesquisa;
- a organização e classificação dos dados;
- a construção de tabelas e gráficos;
- as relações entre fração, decimal e porcentagem;
- as conclusões produzidas a partir da investigação.

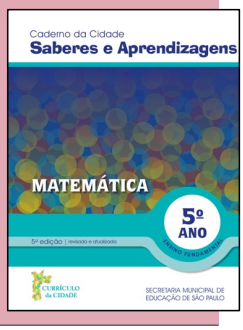
PRODUÇÃO DE GÊNEROS DIGITAIS

Os estudantes organizam e socializam os resultados por meio de:

- infográficos digitais;
- podcasts;
- apresentações digitais;
- vídeos curtos;
- jornais digitais;
- postagens informativas.

Além desta sistematização, há duas sequência de atividades nas unidades do CCSA 5º ano:

- Páginas 20 a 24, unidade 1;
- Páginas 60 a 63, unidade 2.



Ciclo Autoral – 8º ano

EIXO: Probabilidade e Estatística

Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento

- (EF08M24) Planejar e realizar pesquisa amostral e produzir relatórios de pesquisa, apresentando os dados em forma de tabelas simples ou de dupla entrada ou gráficos de colunas ou barras (simples ou múltiplas), de linhas, pictóricos e de setores, que sejam apropriados à situação, com a indicação das conclusões.
- (EF08M25) Compreender termos como frequência, frequência relativa e amostra de uma população para interpretar informações de uma pesquisa.

Habilidades Desafiadoras PSA - 1º bimestre 2026

- MTF8E04 Resolver problemas que envolvem os valores de medidas de tendência central de uma pesquisa estatística (média aritmética simples, moda ou mediana).

Sugestão de representação

Gráficos (barra, linha, pictóricos e setores) e tabelas de dupla entrada.

ANTES

No 8º ano o foco deve ser na análise e interpretação de tabelas e gráficos. Neste ano é importante que estudantes tenham contato com tantos gráficos diferentes quanto possível para repertoriar escolhas para TCA e avanços das aprendizagens (OADs previstos).

PROPOSTA: PROJETO DE PESQUISA ESTATÍSTICA NO TCA

Podemos Organizar nos Momentos de Antes, Durante e Depois as Etapas da Pesquisa enquanto metodologia de ensino de Estatística.

- **Etapa 1: Definição do tema ou assunto**

Momento onde estudantes precisam refletir sobre situações sociais ou temas que gostariam de estudar. Cabe à docente e ao docente de matemática debater estes temas e posteriormente auxiliar na coleta e análise de dados.

Para refletir:

- *Como está organizada a composição dos grupos de estudantes?*
- *Como será realizada a seleção de temas de importância social?*

- **Etapa 2: Leituras sobre o tema**

Estudantes buscam informações sobre o tema escolhido e a(o) docente encaminha para qual aspecto do tema será abordado.

Sugestão: Estudantes podem tentar descrever o tema de pesquisa no formato de uma pergunta sem resposta imediata, que justifique a pesquisa.

Com os Temas de Pesquisa e início de estudos dos temas, é comum que apareçam dados e informações numéricas (No caso de estudantes não apresentarem estes dados, professoras(es) podem complementá-los). Utilizando estes dados dos temas de cada grupo, podemos já trazer para a discussão elementos de estatística, já iniciando a recomposição das aprendizagens.

Para refletir:

- *Que fontes de busca estudantes terão para realizarem leituras sobre o tema?*

- **Etapa 3: Organização dos trabalho**

O grupo de estudantes precisa se organizar em quais serão as etapas para realização da pesquisa, prazos das ações, além de dividir tarefas e responsabilidades.

Para refletir:

- *Quais serão os passos da pesquisa?*
- *Como está sendo planejada?*

- **Etapa 4: Objetivos e público**

Definir as hipóteses (aquilo que se espera confirmar ou não ao final da pesquisa), o que se objetiva atingir e para qual público farão questionamentos/apresentarão os dados.

Para refletir:

- *Que tipos de dados (quantitativos ou qualitativos e suas subdivisões) são fundamentais para discussão do tema?*
- *Quais produtos finais (objetivos) serão aceitos?*

Sugestão: o TCA pode compor a rotina da sala de aula, o uso de uma aula fixa na semana favorece a corresponsabilização de estudantes com o projeto.

Observação: Aqui estão descritas as etapas para quaisquer projeto de pesquisa como metodologia, destacamos o TCA enquanto proposta do Ciclo, porém estas etapas podem ser utilizadas em outros projetos de pesquisa no ciclo nas aulas de matemática.

DURANTE

- **Etapa 5: Instrumentos de pesquisa**

Elaboração dos instrumentos de observação, sejam:

- *Questões curtas e objetivas (mensuráveis)*
- *Questões abertas (qualitativas) que serão respondidas pelo público;*
- *Seleção de tabelas de análise de observação de espaços/objetos*
- *outros*

Para refletir:

Os dados são Quantitativos ou Qualitativos?

Como serão os instrumentos que realizarão a medição destes dados?

- **Etapa 6: Coleta de dados**

Etapa para que estudantes em posse dos instrumentos interajam com o público ou espaço/objeto pesquisado. É uma etapa que requer tempo para que estudantes transcrevam o meio social analisado nos termos dos instrumentos e depois em termos matemáticos simbólicos ou em texto.

- **Etapa 7:Objetos do Conhecimento Matemáticos**

Nesta Etapa é necessário elencar e sistematizar os Objetos do Conhecimento (OC) Matemático que podem ter aparecido ou na Etapa 2 de leituras do Tema ou nas Etapas 5 e 6 de construção de instrumentos e coleta de dados, respectivamente. São tópicos tanto OC de Estatística como de outros eixos. Retomados e sistematizados a partir dos contextos reais onde apareceram para estudantes.

- **Etapa 8:Tabelas e gráficos**

Temos como possibilidade de atividade de análise de tabelas e gráficos diversos na Sequência de Atividades 4, do CCSA 8º ano, página 58 apresenta atividades para a consolidação dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do 8º ano. Em seguida, retomar o tema de cada estudantes para que reflitam nas possibilidades de gráficos e tabelas para a divulgação de dados estudados e/ou elencados em suas pesquisas. Para isso, é necessário questionar estudantes sobre dados na leitura explícita e implícita e na inferência a partir de tabelas simples e gráficos, por exemplo de matérias jornalísticas, tabelas e gráficos incomuns ou infográficos.

Uma possibilidade de roteiro de análise de gráficos é tabela aparece na forma de perguntas que podem ser feitas como:
- Que dado essa tabela expressa?

- *Localize na tabela o dado referente a um ano específico.*
- *O que não é mostrado nessa tabela?/ Quais dados foram omitidos?*
- *O que podemos concluir para sua pesquisa a partir destes dados?*
- *Esses dados corroboram ou discordam do que você pensava anteriormente?*
- *Existe alguma tendência nos dados?*

As intervenções docentes no formato de boas perguntas levam a reflexão da leitura e interpretação de dados.

Em seguida, trabalhar com a construção de gráficos a partir dos dados elencados nas Etapas 5 e 6.

DEPOIS

- **Etapa 9:Relatório da Pesquisa**

Momento de relato escrito descrevendo as etapas anteriores.

- **Etapa 10: Divulgação**

Divulgação dos achados da pesquisa, pode ser realizada de diferentes modos, por apresentação oral (na própria turma, ou em evento da escola), murais, meios digitais, …

- **Etapa 11:Análise crítica do Processo**

Etapa de autoavaliação de todas as etapas anteriores. Pode ser incluído no relatório da pesquisa.

Ciclo Autoral – 9º ano

EIXO: Probabilidade e Estatística

Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento

- (EF09M23) Selecionar e construir o gráfico mais adequado (colunas, setores, linhas), inclusive com uso de planilhas eletrônicas, para apresentar um determinado conjunto de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central.
- (EF09M25) Analisar e identificar os elementos que podem induzir a erros de leitura, como escalas inapropriadas, legendas não explicitadas corretamente, omissão de informações importantes (fontes e datas), entre outros.

Sugestão de representação

Gráficos (barra, linha, pictóricos e setores) e tabelas de dupla entrada.

ANTES

No 9º ano temos que considerar, principalmente: (1) análise crítica da validade de gráficos, verificando se são existem distorções (de proporção nos eixos ou legendas) que possam levar a erros; e (2) na argumentação crítica pelo uso de um tipo de gráfico ou outro, considerando o entendimento do(a) leitor(a) intencionado.

PROPOSTA: PROJETO DE PESQUISA ESTATÍSTICA NO TCA

Podemos Organizar nos Momentos de Antes, Durante e Depois as Etapas da Pesquisa enquanto metodologia de ensino de Estatística.

- **Etapa 1: Definição do tema ou assunto**

Momento onde estudantes precisam refletir sobre situações sociais ou temas que gostariam de estudar. Cabe à docente e ao docente de matemática debater estes temas e posteriormente auxiliar na coleta e análise de dados.

Para refletir:

Como está organizada a composição dos grupos de estudantes?

Como será realizada a seleção de temas de importância social?

O CCSA 9º ano, nas páginas 128 e 129, traz um texto para reflexão sobre o tema de TCA.

Texto: Você já pensou no tema do TCA? (CCSA 9º ano, p.128 e 129).

- **Etapa 2: Leituras sobre o tema**

Estudantes buscam informações sobre o tema escolhido e é encaminhado para qual aspecto do tema será abordado.

Sugestão: Estudantes podem tentar descrever o tema de pesquisa no formato de uma pergunta sem resposta imediata, que justifique a pesquisa.

Com os Temas de Pesquisa e início de estudos dos temas, é comum que apareçam dados e informações numéricas (No caso de estudantes não apresentarem estes dados, professoras(es) podem complementá-los). Utilizando estes dados dos temas de cada grupo, podemos já trazer para a discussão elementos de estatística, já iniciando a recomposição das aprendizagens.

Para refletir:

Que fontes de busca, os estudantes terão para realizarem leituras sobre o tema?

ANTES

- **Etapa 3: Organização dos trabalho**

O grupo de estudantes precisa se organizar em quais serão as etapas para realização da pesquisa, prazos das ações, além de dividir tarefas e responsabilidades.

Para refletir:

Quais serão os passos da pesquisa?

Como está sendo planejada?

- **Etapa 4: Objetivos e público**

Definir as hipóteses (aquilo que se espera confirmar ou não ao final da pesquisa), o que se objetiva atingir e para qual público farão questionamentos/apresentarão os dados.

Para refletir:

Que tipos de dados (quantitativos ou qualitativos e suas subdivisões) são fundamentais para discussão do tema?

Quais produtos finais (objetivos) serão aceitos?

Sugestão: o TCA pode compor a rotina da sala de aula, o uso de uma aula fixa na semana favorece a corresponsabilização de estudantes com o projeto.

Observação: Aqui estão descritas as etapas para quaisquer projeto de pesquisa como metodologia, destacamos o TCA enquanto proposta do Ciclo, porém estas etapas podem ser utilizadas em outros projetos de pesquisa no ciclo nas aulas de matemática.

DURANTE

- **Etapa 5: Instrumentos de pesquisa**

Elaboração dos instrumentos de observação, sejam:

- questões curtas e objetivas (mensuráveis)
- questões abertas (qualitativas) que serão respondidas pelo público;
- seleção de tabelas de análise de observação de espaços/objetos
- outros

Para refletir:

Os dados são Quantitativos ou Qualitativos?

Como serão os instrumentos que realizarão a medição destes dados?

- **Etapa 6: Coleta de dados**

Etapa para que estudantes em posse dos instrumentos interajam com o público ou espaço/objeto pesquisado. É uma etapa que requer tempo para que estudantes transcrevam o meio social analisado nos termos dos instrumentos e depois em termos matemáticos simbólicos ou em texto.

- **Etapa 7:Objetos do Conhecimento Matemáticos**

Nesta Etapa é necessário elencar e sistematizar os Objetos do Conhecimento (OC) Matemático que podem ter aparecido ou na Etapa 2 de leituras do Tema ou nas Etapas 5 e 6 de construção de instrumentos e coleta de dados, respectivamente. São tópicos tanto OC de Estatística como de outros eixos. Retomados e sistematizados a partir dos contextos reais onde apareceram para estudantes.

- **Etapa 8:Tabelas e gráficos**

Em seguida, retomar o tema de cada estudantes para que reflitam nas possibilidades de gráficos e tabelas para a divulgação de dados estudados e/ou elencados em suas pesquisas. Para isso, é necessário questionar estudantes sobre dados na leitura explícita e implícita e na inferência a partir de tabelas simples e gráficos, por exemplo de matérias jornalísticas, tabelas e gráficos incomuns ou infográficos.

DURANTE	Uma possibilidade de roteiro de análise de gráficos é tabela aparece na forma de perguntas que podem ser feitas como: • *Que dado essa tabela expressa?* • *Localize na tabela o dado referente a um ano específico.* • *O que não é mostrado nessa tabela?/ Quais dados foram omitidos?* • *O que podemos concluir para sua pesquisa a partir destes dados?* • *Esses dados corroboram ou discordam do que você pensava anteriormente?* • *Existe alguma tendência nos dados?* As intervenções docentes no formato de boas perguntas levam a reflexão da leitura e interpretação de dados. As atividades do CCSA 9º Ano, Unidade 2, Sequência de Atividade 4, p.58, trazem a expansão daquilo que foi trabalhado no momento anterior ao tratarem dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de 9º ano e da discussão de pesquisas amostrais (um tipo de pesquisa que aborda uma parte da população em oposição ao total). Considerando os OADs de 9º ano, recomendamos acrescentar: • Leitura de matérias jornalísticas/postagens digitais/vídeos curtos/outras mídias acessíveis à estudantes com dados distorcidos; • Comparação de matérias jornalísticas relatando um mesmo fato, porém de fontes distintas com tipos de gráficos diferentes; • Atividades que solicitem que estudantes construam dois gráficos diferentes a partir de um mesmo rol de dados. Em seguida, trabalhar com a construção de gráficos a partir dos dados elencados nas Etapas 5 e 6.
DEPOIS	• **Etapa 9:Relatório da Pesquisa** Momento de relato escrito descrevendo as etapas anteriores. • **Etapa 10: Divulgação** Divulgação dos achados da pesquisa, pode ser realizada de diferentes modos, por apresentação oral (na própria turma, ou em evento da escola), murais, meios digitais, … • **Etapa 11:Análise crítica do Processo** Etapa de autoavaliação de todas as etapas anteriores. Pode ser incluído no relatório da pesquisa. **Sugestão:** Também é possível abrir espaço permanente nas aulas para análises de gráficos e matérias jornalísticas que estudantes encontrem com distorções e dados duvidosos. Esta ação favorece a leitura crítica e espaço de troca para estudantes.

Possibilidades Formativas - Coordenação Pedagógica

POSSIBILIDADES FORMATIVAS: MATEMÁTICA
• Planejar colaborativamente propostas didáticas voltadas ao eixo Probabilidade e Estatística, considerando a progressão dos OADs, a leitura e interpretação de tabelas e gráficos, a resolução de problemas e a análise de dados em diferentes contextos. • Promover ações formativas sobre letramento estatístico e probabilístico, pesquisa como metodologia de ensino, argumentação matemática, práticas investigativas e interpretação crítica de dados em contextos reais e midiáticos. • Organizar o coletivo docente para análise das lacunas de aprendizagem evidenciadas nas avaliações diagnósticas, nas produções dos estudantes e nos registros pedagógicos, subsidiando o planejamento de intervenções e ações de recomposição das aprendizagens matemáticas. • Incentivar propostas que estimulem a coleta, organização, representação e interpretação de dados, utilizando tabelas, gráficos, tecnologias digitais, materiais manipuláveis e diferentes representações matemáticas. • Planejar propostas didáticas que articulem pesquisa estatística, leitura e construção de tabelas e gráficos, média, moda, mediana, frequência, grandezas e medidas, proporcionalidade, Geometria e orientação espacial em situações contextualizadas e investigativas.

- Organizar percursos formativos junto aos docentes sobre metodologias investigativas, práticas colaborativas, análise de hipóteses e estratégias de resolução de problemas, favorecendo a argumentação matemática e a progressão das aprendizagens dos estudantes.
- Promover momentos de estudo e análise das produções dos estudantes, considerando estratégias de resolução, registros matemáticos, argumentação e interpretação de informações em diferentes representações.
- Planejar ações de recomposição das aprendizagens que priorizem habilidades relacionadas à interpretação de dados, resolução de problemas, análise de informações e uso de estratégias matemáticas em contextos significativos.
- Planejar coletivamente situações didáticas que possibilitem aos estudantes observar, comparar, analisar e sistematizar conhecimentos matemáticos em diferentes contextos de investigação e resolução de problemas.
- Promover momentos de tematização da prática a partir de situações reais de aprendizagem, tomando os registros, estratégias e produções dos estudantes como objeto de análise e reflexão pedagógica.
- Organizar momentos formativos voltados à análise de registros e procedimentos utilizados pelos estudantes na resolução de problemas matemáticos, buscando compreender hipóteses, raciocínios e dificuldades recorrentes.

INTERVENÇÃO DO CP

- Problematizar junto à equipe docente os dados das avaliações diagnósticas e externas, identificando habilidades prioritárias e subsidiando o replanejamento pedagógico contínuo.
- Acompanhar o desenvolvimento de situações de aprendizagem voltadas à resolução de problemas contextualizados, leitura e interpretação de tabelas e gráficos, argumentação matemática, análise crítica de dados e práticas investigativas.
- Apoiar o planejamento docente na elaboração de sequências didáticas, projetos investigativos e práticas pedagógicas articuladas aos OADs, aos materiais curriculares, às avaliações externas e às necessidades de aprendizagem das turmas.
- Incentivar práticas pedagógicas que valorizem diferentes representações matemáticas, materiais manipuláveis, recursos visuais, tecnologias digitais, metodologias investigativas e práticas colaborativas.
- Orientar o planejamento de práticas pedagógicas que envolvam pesquisa como princípio pedagógico, boas perguntas, organização e interpretação de dados e a articulação entre diferentes objetos de conhecimento matemático.
- Acompanhar o desenvolvimento das propostas pedagógicas e apoiar a reflexão docente sobre os registros das aprendizagens, ajustando intervenções ao longo do processo e orientando ações que assegurem progressão, continuidade e ampliação das aprendizagens dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BUIN, E., SILVA, D. B., FREITAS, M. O. **Pontuação na alfabetização**. Campinas: Pontes Editores, 2021.

Faculdade de Educação UFMG. **Glossário Ceale**: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/> .

ESVAEL, E. V. S., PAULA, O. **Produção escrita de formandos do curso de Letras**: A função enunciativa da vírgula. In: PUZZO, M. B. & KOZMA, E. V. B. Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 39. Campinas: Pontes Editores, 2014.

FERREIRO, E. et alii. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**. São Paulo: Ática, 1996.

KOCH, I., ELIAS, V. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual, 2. ed. São Paulo: Contexto: 2022.

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

NÓBREGA, M. J. **Ortografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

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/sondagensciclo-de-alfabetizacao-lp-e-mat/

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. **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. **Orientações didáticas do currículo da cidade**: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPED, 2019. v.1 - v. 2.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental – Língua Portuguesa (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/

PREFEITURA DE
SÃO PAULO