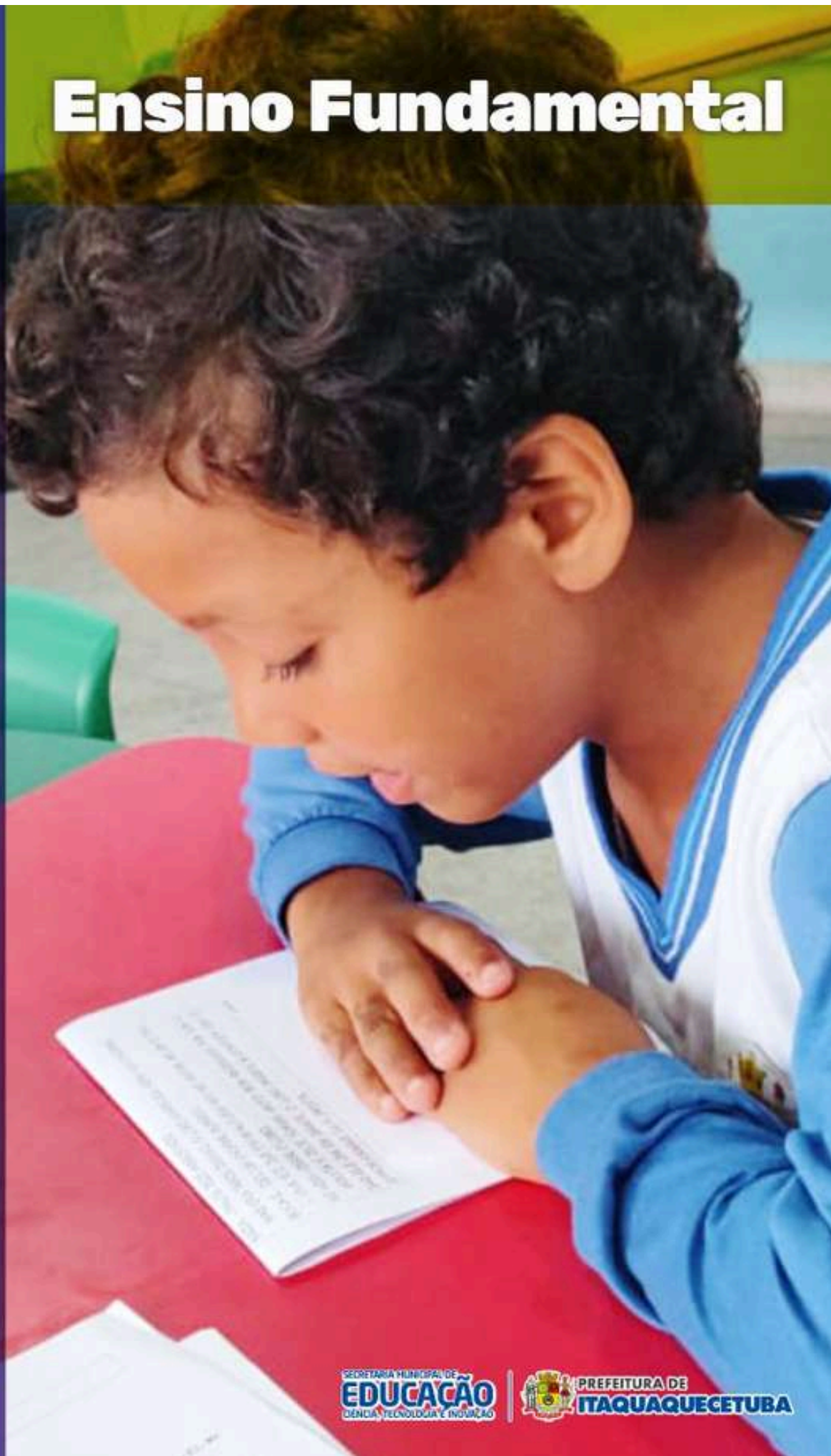




Caderno Orientador

Ensino Fundamental



Prefeito

Eduardo Boigues Queroz

Secretária Municipal de Educação

Prof.^a Maria Cristina Perpetuo dos Santos Soares

Secretário Adjunto de Educação

Prof. José Rosa Martins

Diretora do Núcleo Pedagógico

Prof.^a Fernanda Santos da Silva

NÚCLEO PEDAGÓGICO

Diretora: Prof^a Fernanda Santos

COORDENAÇÃO

Prof.^a Fernanda Santos

ORGANIZAÇÃO

Prof.^a Amanda Roldão Soares

Prof.^a Me. Cláudia Alencar Lopes

Prof.^a Dulcineia Ribeiro da Costa

Prof.^a Rafaela dos Santos da Silva Araújo

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Augusto Dorighetti Oliveira

Prof. Jefferson Aparecido dos Santos

REVISÃO DE ARTE E DESIGNER

Prof.^a Mirian Rosiris Mendes

TÉCNICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Prof.^a Amanda Roldão Soares

Prof.^a Me. Cláudia Alencar Lopes

Prof.^a Daniela Santos Guimarães

Prof.^a Dulcineia Ribeiro da Costa

Prof. Edmilson Antônio Peres

Prof.^a Flávia Rosana Boni

Prof. Jefferson Aparecido dos Santos

Prof.^a Laura Luiza Almeida da Silva Costa

Prof. Luís Mauro Lucarelli

Prof.^a Maria Claudia de Almeida Gonzaga

Prof. Marcio José de Jesus

Prof. Marcos da Silva Morales

Prof.^a Paula Karine de Oliveira Mendes

TÉCNICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Prof.^a Andresa Gomes dos Santos

Aux. de Creche Catarina Ortega Felix da Silva

Prof.^a Dandara Regina Vieira da Silva

Aux. de Creche Gabriela Maria da Silva

Prof.^a Gisele Aparecida Bertolino

Prof.^a Juliana Tarifa de Oliveira

Prof.^a Kamila Santos Cruz

Prof. Lucas Arena

Prof.^a Natalia Romano

Prof.^a Regina Sangra Diani de Oliveira

Prof.^a Renata Aparecida dos Santos

Prof.^a Taila Paula da Silva

Prof.^a Tatiane Sakoda

Prof.^a Vanessa Pessoa

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO - RACIAIS

Prof.^a Me. Beatriz de Paula Azevedo

Prof.^a Me. Gabriella Santos da Silva

Prof. Jefferson Aparecido dos Santos

APOIO ADMINISTRATIVO

Prof.^a Daiane Silva

ASSESSORIA TÉCNICA

Prof.^a Me. Gabriella Santos da Silva

Luiz Henrique Cuntieres Araújo

**CADERNO ORIENTADOR:
ENSINO FUNDAMENTAL**

"EU SOU, PORQUE NÓS SOMOS!" (UBUNTU)

Itaquaquecetuba/SP

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Caderno orientador [livro eletrônico] : ensino fundamental / [Núcleo Pedagógico ; organização Amanda Roldão Soares...[et al.] ; coordenação Fernanda Santos]. -- Itaquaquecetuba, SP : SEMECTI, 2024.

PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Cláudia Alencar Lopes, Dulcineia Ribeiro da Costa, Rafaela dos Santos da Silva Araújo.

Bibliografia.

ISBN 978-65-985587-5-8

1. Alfabetização 2. Aprendizagem - Metodologia
3. Educação socioemocional (Ensino fundamental)
4. Prática de ensino 5. Prática pedagógica
6. Professores - Formação 7. Relações étnico-raciais
I. Pedagógico, Núcleo. II. Soares, Amanda Roldão.
III. Lopes, Cláudia Alencar. IV. Costa, Dulcineia
Ribeiro da. V. Araújo, Rafaela dos Santos da Silva.
VI. Santos, Fernanda.

24-242950

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação : Educação 370.71

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

APRESENTAÇÃO

Prezados profissionais da educação,

É com imensa satisfação que apresentamos o caderno orientador do ensino fundamental, uma ferramenta essencial para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem. Este caderno não é apenas um conjunto de páginas; é um convite para conhecer o atual contexto educacional de nosso Sistema Público Municipal de Ensino e para vislumbrar projeções futuras. Sendo uma primeira versão oficialmente publicada, configura-se como uma obra inacabada, aberta a acréscimos e modificações.

Temos em nossas mãos um recurso cuidadosamente elaborado, para apoiar a compreensão das configurações estruturais e funcionais da educação no município de Itaquaquecetuba. Cada página expressa uma jornada que vai além das informações, estimulando a integração e o incentivo à utilização dos recursos didáticos e tecnológicos disponíveis. O caderno é, portanto, um instrumento colaborativo entre a escola e a Semecti.

O primeiro capítulo destina-se à alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, abordando suas concepções, orientações, aprofundamento e estratégias didáticas.

O segundo capítulo traz a importância do diagnóstico na construção e acompanhamento das aprendizagens, respeitando o que a criança já sabe, para viver novas experiências e reflexões, que permita-lhe construir novos conhecimentos carregados de significado.

O capítulo seguinte se dedica a explicar a proficiência textual, orienta para o diagnóstico, o acompanhamento da produção textual e da compreensão leitora, além de sugestões de intervenções, para o avanço e apropriação de habilidades de leitura e escrita.

As orientações para a execução de projetos educacionais e suas bases legais estão compiladas no capítulo quarto.

As competências socioemocionais conversam harmonicamente com todas as outras dimensões existenciais dos sujeitos e das unidades escolares e por esta razão estão presentes no capítulo cinco.

O capítulo seis dedica-se a esclarecer a exigência da lei que aborda a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais, apresentando sugestões e práticas pedagógicas que permitam validar esse direito para todos os estudantes.

As avaliações educacionais em diferentes níveis e modalidades estão contidas no capítulo sete. O capítulo também traz importantes reflexões sobre os processos históricos que moldaram o panorama atual das avaliações em nosso sistema educacional.

Por fim, mas não menos importante, o caderno ratifica a importância dos planos de aulas entregues na plataforma digital: Central de Registros Educacionais - CRE como meio oficial.

Lembrem-se de que o verdadeiro trabalho se manifesta em cada um de nós. Cada orientação e estratégia proposta aqui é uma semente que florescerá apenas com a colaboração de todos! Que este caderno não seja apenas um guia, mas sim um catalisador de mudanças positivas.

Atenciosamente,

Núcleo Pedagógico

SUMÁRIO

Introdução	11
1. Alfabetização e Letramento nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções, orientações, aprofundamento e estratégias didáticas	14
1.1 Alfabetização e Letramento	15
1.2 Contexto escolar: orientações pedagógicas e metodológicas	17
1.3 Um olhar para as estratégias de leitura	19
1.4 Sugestões de intervenções: processo de formação de leitores proficientes PARC/CAEd	21
1.5 Considerações para o desenvolvimento da produção textual pelo estudante	22
1.6 Consolidação e aprofundamento das aprendizagens das turmas de 3º aos 5º anos do ensino fundamental	25
1.7 Orientações pedagógicas e estratégias didáticas para o aprofundamento e consolidação das aprendizagens	25
1.8 A interdisciplinaridade na sala de aula	28
2. Diagnóstico e acompanhamento das aprendizagens	29
2.1 A sondagem diagnóstica para o acompanhamento da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética – SEA	30
2.2 Entendendo os níveis da escrita	31
2.3 Níveis da escrita	31
2.4 Orientações gerais	37
2.5 Propostas para aplicação da sondagem diagnóstica	38
2.6 O avanço entre os níveis de escrita	41
3. Proficiência textual	46
3.1 Entendendo os níveis de proficiência textual	47
3.2 Orientações para o momento do diagnóstico de produção textual	49
3.3 Orientações para a realização do diagnóstico da compreensão leitora	49

3.4 Sugestões interventivas para o avanço da proficiência escritora	52
4. Projetos educacionais	54
4.1 O trabalho com projetos educacionais	55
4.2 Projeto de ensino-aprendizagem	56
4.3 Projeto Vamos Passear! Educação para além dos muros da escola	57
4.4 Projeto Parada da Leitura	59
4.5 Roteiros para elaboração do projeto pedagógico	66
5.As competências socioemocionais	67
5.1 As habilidades e competências socioemocionais na formação integral da criança ...	68
6.Educação para as Relações Étnico-Raciais	72
6.1 Por que a exigência da lei para a Educação para as Relações Étnico-Racial?	73
6.2 Práticas pedagógicas para uma educação étnico-racial	79
7.Avaliação Educacional	87
7.1 Avaliação educacional	88
7.2 Para iniciar a conversa	88
7.2 Avaliação em larga escala	90
7.3 Avaliação de sistema conectado	91
7.4 Avaliação do Programa de Apoio às Redes Municipais (PRM)	92
7.5 Avaliação de fluência em leitura PARC- CAEd	94
7.6 As tipologias ou modalidades de avaliação dentro dos níveis avaliativos: diagnóstica, formativa, somativa	97
7.6.1 Avaliação diagnóstica	97
7.6.2 Avaliação formativa	98
7.6.3 Avaliação somativa	98
7.7 Avaliação institucional	99
8.Plano de aula docente	100

8.1 Planejamento da ação pedagógica	101
8.2 Estruturação do plano de aula	103
Referências	108
Anexos	114

INTRODUÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação de Itaquaquetuba - Semecti, por meio do Núcleo Pedagógico, compreende sua responsabilidade em estimular o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes do Ensino Fundamental, para que o aprender a conviver, a conhecer, a fazer e a ser, pilares da Educação, conforme o relatório “**Educação: um tesouro a descobrir**”, publicado pela Unesco (2010) e produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, tendo como presidente o pensador francês Jacques Delors (1998), sejam garantido como direitos inegociáveis de aprendizagem.

Para isso, a prática pedagógica se torna potente quando bem planejada, em que cada estudante seja considerado em suas especificidades. Desse modo, o professor exerce um papel fundamental na vida da criança, por meio de sua prática pedagógica é possível ampliar o fortalecimento do vínculo afetivo, possibilitando que a criança se desenvolva em seu processo de ensino e aprendizagem, de modo que se sinta segura para construir novos conhecimentos e realizar descobertas.

Ao planejar as situações de aprendizagem, cabe ao professor, cientista da educação, refletir sobre o que a criança já sabe, para avaliar o que foi alcançado, antecipar possibilidades didáticas e, por conseguinte, balizar a sua prática pedagógica, de modo a decidir as próximas etapas que serão indispensáveis para que os estudantes continuem a aprender .

Nesse sentido, deve-se considerar que a criança é única e que, portanto, não aprende do mesmo modo, nem ao mesmo tempo que as demais. Essa concepção exige dos profissionais da educação reflexões, tanto individuais quanto coletivas, que explorem possibilidades para promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando suas especificidades para a devida flexibilização curricular, sempre que necessário. Assim, a garantia de uma educação de qualidade e equitativa, pressupõe a retomada das habilidades para **recomposição** e/ou **recuperação das aprendizagens**, de modo que o processo individual de aprendizagem de cada sujeito seja respeitado e valorizado.

Entende-se por **recuperação da aprendizagem** a retomada das habilidades não consolidadas pelo estudantes no processo de ensino e aprendizagem, já a **recomposição das aprendizagens**, refere-se às lacunas no desenvolvimento das habilidades que, por alguma razão, não foram apresentadas às crianças no decorrer da trajetória escolar (o período

pandêmico pode ser considerado um exemplo dessa realidade, uma vez que muitas habilidades deixaram de ser apresentadas e estimuladas).

Em ambos os casos, nota-se a necessidade de um planejamento sistematizado, focado em ações, estratégias e metodologias que visem a consolidação das habilidades que sustentam a ampliação do conhecimento, a fim de garantir que os estudantes se tornem competentes para lidar com as diversas complexidades que permeiam a vida cotidiana, conforme prevê a Base Nacional Comum Curricular (2018).

Diante do exposto, o Núcleo Pedagógico busca auxiliar as unidades escolares na sua missão de promover a garantia dos direitos de aprendizagem de todos os estudantes. Por meio das mentorias *in loco*, em colaboração com as equipes escolares, visa promover intervenções didáticas, articuladas aos resultados dos instrumentos avaliativos, bem como a qualquer outro processo que faça parte da trajetória educacional das crianças ao longo do ano letivo.

Assim, as ações realizadas pelos técnicos da Semecti, por meio do apoio contínuo às equipes gestoras e aos professores, visam promover e potencializar o avanço da aprendizagem de todos os estudantes, a fim de reduzir as desigualdades educacionais e garantir a promoção da alfabetização até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, conforme prevê a BNCC (2018).

Para isso, ao longo dos últimos anos, o Núcleo Pedagógico tem organizado os direitos de aprendizagem dos estudantes a partir da articulação das habilidades do currículo, com os materiais didáticos adotados pelo município, por meio do Programa Nacional do Livro Didático PNLD e pelo convênio com o Governo do Estado de SP.

Assim, atualmente contamos com o ***Plano de Ensino Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental***, que foi elaborado cuidadosamente a fim de cumprir a importante missão de promover a formação integral das crianças, de modo que, independentemente de onde estejam matriculadas, ou em casos de transição entre unidades escolares, as habilidades previstas para a quinzena sejam contempladas por todos os professores. Essa iniciativa ratifica o compromisso com a promoção da equidade educacional, de modo que nenhum estudante seja prejudicado em sua trajetória escolar.

Portanto, o Núcleo Pedagógico entende a educação como um processo colaborativo, intencional, responsável, reflexivo e com ações articuladas para a garantia da qualidade da educação, bem como para o acesso e a permanência de todos os estudantes, demonstrando,

assim, o respeito e o compromisso com a formação integral e de qualidade para as crianças do Sistema Público Municipal de Ensino.

Boa leitura!



1. Alfabetização e Letramento nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções, orientações, aprofundamento e estratégias didáticas

1.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A prática docente, no ciclo de alfabetização, deve estar fundamentada em propostas que valorizem as práticas sociais da cultura escrita. É essencial que as oportunidades de escrita priorizem a função social e comunicativa, ao invés de práticas sistematizadas voltadas exclusivamente à escolarização. Para fortalecer o processo de consolidação da escrita alfabética é necessário refletir, antes de tudo, entender o propósito dessa ação pedagógica. Portanto, é preciso compreender o que prevê o Currículo Paulista (2019, p. 84):

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

Nesse sentido, o Núcleo Pedagógico, da Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação de Itaquaquecetuba - Semecti, propõe algumas reflexões acerca da alfabetização e letramento para direcionar as estratégias pedagógicas. Vejamos o que a autora Magda Soares (2020), na obra *Alfaletrar*, aborda:

Letramento é um conceito complexo e diversificado. Em primeiro lugar, porque são várias e heterogêneas as práticas sociais que envolvem a escrita em diferentes contextos - na família, no trabalho, na igreja, nas mídias impressas ou digitais, em grupos sociais com diferentes valores e comportamentos de interação. Como há especificidades no uso da escrita em cada contexto, a palavra letramento é muitas vezes usada no plural - letramentos - ou acompanhada do prefixo multi- ou do adjetivo múltiplos: multiletramentos ou letramentos múltiplos. Em segundo lugar, letramento tem assumido também um sentido plural porque o conceito é ampliado para designar diferentes sistemas de representação, não só o sistema linguístico: letramento digital, letramento musical, letramento matemático (também chamado numeramento), letramento científico, letramento geográfico etc. (Soares, 2020, p.32)

Sob esse aspecto, o letramento está relacionado aos diferentes saberes e experiências que guardamos em nossa mente e que podem ser acessados sempre que necessário. No ambiente escolar, consideram-se como conhecimentos prévios o contexto de vida de cada estudante, valorizando suas vivências e acionando esses conhecimentos para a compreensão e apropriação de novas habilidades.

Nesse sentido, segundo Soares (2020):

Em outras palavras, o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, Alfalettrar. (Soares, p.12)

Assim já não se trata de um processo sequencial: é preciso aprender *simultaneamente* a responder às demandas sociais do uso da escrita. (Op.cit, p.26)

Portanto, a alfabetização e o letramento são indissociáveis, simultâneos e interdependentes, à medida que a alfabetização ocorre por meio das práticas sociais do letramento e por isso não referem-se somente às habilidades que envolvem a apropriação da escrita:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 2020, p.27)

Dessa forma, a consolidação da alfabetização deve ocorrer até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. O compromisso entre a União, o Estado e seus municípios, com foco na garantia das aprendizagens dos estudantes na idade certa, assegura o cumprimento dessa meta. De acordo com o Currículo Paulista:

[...] nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental se concentrem na garantia de amplas oportunidades para que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Vale destacar que a alfabetização não se restringe apenas à apropriação da palavra escrita, mas designa um conjunto de saberes e fazeres específicos e fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e para as aprendizagens posteriores. (São Paulo, 2019, p. 37).

Como postula o Currículo Paulista (2019), a alfabetização não se refere apenas à apropriação da escrita, envolvendo também um conjunto de habilidades articuladas aos demais campos do conhecimento, especialmente em relação ao pensamento lógico matemático:

[...] a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao

coletivo, no qual se inserem, resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e a valorização das diferenças. (São Paulo, 2019, p. 83)

Considerando o exposto, para o letramento matemático, é necessário pensar em práticas pedagógicas que abordem situações da vida cotidiana, envolvendo resolução de problemas, investigação, desenvolvimento de projetos e modelagem matemática, potencializando a apropriação das habilidades de raciocínio lógico, representação, comunicação e argumentação. Assim, o processo de alfabetização e letramento está para além do ler e escrever, é preciso assegurar a construção de um ensino que valorize a inter-relação entre as habilidades básicas ensinadas durante a trajetória escolar e as problemáticas sociais.

Segundo Paulo Freire (2002), a formação voltada para a emancipação exige que o indivíduo desenvolva habilidades que estimulem sua capacidade de resolver problemas de forma autônoma. Nesse contexto, a escola desempenha o importante papel de promover a autonomia, o que implica atribuir sentido aos conteúdos ensinados e destacar sua aplicabilidade prática em situações fora do ambiente escolar. Isso favorece que os estudantes sejam competentes para superar os desafios frente às problemáticas da vida cotidiana.

1.2 CONTEXTO ESCOLAR: ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS E METODOLÓGICAS

A função social da escola é promover o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, social, socioemocional e cultural, garantindo a formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano.

É importante considerar o que a criança já sabe e identificar as áreas que ainda precisam ser trabalhadas, integrando conceitos, práticas, atitudes e valores, para promover o desenvolvimento de suas competências. Logo, é essencial compreender claramente como o ambiente escolar viabiliza esse processo:

Assim, não se trata mais de manter aquela *velha* escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de conceber uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas. (Libânio, 2012, p. 17)

Então, como os espaços exercem influência na relação entre o ensino e a aprendizagem, as metodologias aguçam o interesse dos estudantes. As metodologias ativas têm como princípio a integração de situações reais, considerando as necessidades dos estudantes, para promover o senso crítico tornando-o sujeito protagonista no seu processo de ensino e aprendizagem.

Na perspectiva da metodologia ativa, é necessário pensar em estratégias didáticas que contribuam efetivamente para o desenvolvimento de competências e estabelecer inter-relações entre as áreas do conhecimento.

Os agrupamentos colaborativos e cooperativos, as sequências didáticas, as propostas investigativas e os projetos interdisciplinares contribuem para a articulação entre as áreas do conhecimento e potencializam o estudante a ser protagonista de suas próprias descobertas.

Na sala de aula, ao realizar os agrupamentos por proximidade de conhecimento, o professor possibilita aos aprendizes a interação entre pares. Essa socialização resulta em aprender com o outro e ensinar o que se sabe, ampliando e desenvolvendo habilidades cognitivas e sociais.

atividade de aprendizagem em grupo, organizada de modo tal que a aprendizagem dependa da troca, socialmente estruturada, de informações entre os aprendizes do grupo, no qual cada aprendiz torna-se responsável por sua aprendizagem e é motivado a aumentar a aprendizagem dos outros. (Figueiredo; Francisco José Quaresma, 2006. apud, Olsen e Kagan 1992, p. 8).

Nesse sentido, a mediação do professor, por meio de agrupamentos cooperativos, tanto em língua portuguesa quanto no ensino de matemática e nos demais componentes curriculares, fundamenta-se na teoria vygotskiana, segundo a qual o mais experiente contribui para o avanço do menos experiente. Por meio dessas trocas, o aprendizado acontece.

Além de promover o avanço na aprendizagem, os agrupamentos cooperativos favorecem o desenvolvimento da Competência 5 (componente curricular - Língua Portuguesa) do Currículo Paulista (2019, p.109): “Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.”

O planejamento do trabalho com o agrupamento cooperativo exige do professor assumir o

papel de mediador, observador e facilitador da aprendizagem, além de considerar:

- A organização dos estudantes de maneira proximal, considerando o que as crianças já sabem;
- As necessidades específicas de cada estudante;
- O movimento metodológico cíclico e temporário que a estratégia exige;
- Propostas didáticas que estimulem a reflexão e a tomada de decisão;
- O estímulo aos conhecimentos prévios e o desenvolvimento de valores sociais;
- As possibilidades de compartilhamento de saberes entre os estudantes;
- O respeito, a cooperação, a solidariedade, os momentos de fala e escuta, dentre outras possibilidades.

1.3 UM OLHAR PARA AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Sobre a importância da leitura, seus sentidos e significados, Bräkling (2019) discorre sobre a necessidade que se coloca para a escola e propõe procedimentos de leituras potentes que fortaleçam o fazer pedagógico no estímulo à leitura ao longo do processo (gradual e contínuo em seus níveis de complexidade) e de aprendizagem do estudante, com vistas a

“(...) possibilitar ao aluno uma formação que lhe permita compreender criticamente as realidades sociais e nela agir, sabendo, para tanto, organizar sua ação. Para isso, esse estudante precisa apropriar-se do conhecimento e de meios de produção e de divulgação desse conhecimento”. (Bräkling, 2019, p. 01)

O ato da leitura deve conter a expressão do trabalho com os tipos textuais: narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo e expositivo. A autora descreve a relação entre os campos de atividade humana e os diferentes gêneros textuais, divididos entre primários e secundários. Os primários são: os gêneros da vida cotidiana, da comunicação verbal espontânea, e têm relação direta com o contexto mais imediato. Os secundários: da esfera da comunicação cultural, mais elaborada, como por exemplo: a jornalística, a jurídica, a religiosa, a política, a filosófica, a pedagógica, a artística e a científica.

Para o trabalho com os diferentes gêneros textuais, elenca seis práticas de leitura que contribuem para a aquisição da proficiência leitora:

- **leitura colaborativa:** a leitura em que professor e estudantes realizam paulatinamente, em conjunto; prática fundamental para a explicitação das estratégias e procedimentos que um leitor proficiente utiliza.
- **leitura programada:** a leitura que serve para a ampliação da proficiência leitora, sobretudo, no que se refere à extensão dos textos trabalhados ou à seleção de textos/livros mais complexos. Nela, o professor divide o texto em trechos que serão lidos um a um, autonomamente e, depois, comentados e discutidos coletivamente.
- **leitura em voz alta feita pelo professor:** é a leitura recomendada como possibilidade de aprendizagem da linguagem escrita, antes mesmo que tenham compreendido o sistema, tendo o professor como modelo leitor.
- **leitura autônoma:** é aquela que o estudante realiza individualmente. É uma modalidade didática que possibilita ao professor verificar o comportamento leitor.
- **leitura de escolha pessoal:** é a leitura de livre escolha. O estudante seleciona o que quer ler, realiza a leitura individualmente e, depois, apresenta sua apreciação para os demais colegas. É uma leitura que possibilita a construção de critérios de seleção e de apreciação estética pessoais.
- **projeto de leitura:** trata-se de uma forma de organizar o trabalho que prevê a elaboração de um produto final voltado, necessariamente, para um público externo à sala de aula. As demais modalidades citadas costumam estar articuladas aos projetos de leitura.

Para entender como essas práticas promovem a proficiência em leitura é importante compreender o que é leitor proficiente:

É aquele que não só decodifica as palavras que compõem o texto escrito, mas também constrói sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em foco, mobilizando, para isso, um conjunto de saberes (sobre a língua, outros textos, o gênero textual, o assunto focalizado, o autor do texto, o suporte, os modos de leitura). (LEITOR PROFICIENTE, in Ceale, 2024)

Dessa forma, à medida que o estudante tem contato com diferentes gêneros textuais e compreende os elementos que os constituem, começa a ampliar sua reflexão sobre os processos da leitura, estabelecendo conexões para além das palavras escritas.

Construindo sua proficiência em leitura à medida que aciona conhecimentos prévios sobre o assunto em pauta, o gênero, o autor, faz inferências, levanta hipóteses, faz antecipações sobre o que vai ser tratado no texto e o modo como vai ser tratado o tema. Assim, ele vai se transformando em um leitor capaz de processar não só o que é dito no texto, mas

também aquilo que está nas entrelinhas, os implícitos. (LEITOR PROFICIENTE, in Ceale, 2024)

A formação de leitores proficientes transcende a simples decodificação de textos. É necessário superar a abordagem tradicional baseada na memorização. A formação de um leitor crítico requer a capacidade de refletir sobre as questões que envolvem as relações do cotidiano.

Portanto, as propostas pedagógicas devem contextualizar leitura e escrita com práticas inovadoras que construam significados em textos, que promovem a curiosidade, o questionamento e a reflexão, incentivando os estudantes a expandir seu repertório e desenvolver o pensamento crítico.

1.4 SUGESTÕES PARA INTERVENÇÕES: PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES PARC/CAED

Além das estratégias propostas, o Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração - PARC/CAEd sugere algumas intervenções pedagógicas, de acordo com cada perfil de leitor. Para a formação de leitores proficientes, é importante que os momentos de leitura façam parte da rotina escolar. O acervo literário, assim como outros materiais de leitura, deve ser disponibilizado em sala de aula de maneira acessível aos estudantes. Além disso, é necessário planejar o tempo para a exploração e o manuseio dos materiais. As ações propostas devem considerar as características de cada perfil leitor, para potencializar o avanço e a fluência em leitura.

Pré-leitor: Incorporar atividades de rimas e aliterações (sonoridade das palavras e relação entre o que se fala e o que se escreve); leitura de poemas, trava-línguas e parlendas; textos de memórias; livros de literatura infantil produzidos com a finalidade de contribuir para o processo de alfabetização (textos curtos e com sílabas simples).

Leitor iniciante: Este grupo precisa desenvolver maior fluência e aprimorar a dimensão prosódica de sua leitura, observando entonações e sinais de pontuação. Recomenda-se o uso de textos sintaticamente mais complexos e extensos, bem como a prática de leitura oral, seguindo etapas como:

1. Contato inicial (leitura silenciosa) para esclarecer dúvidas sobre palavras desconhecidas e observar a pontuação;
2. Observação de aspectos prosódicos (ouvindo um leitor mais experiente);
3. Leitura realizada pelos próprios estudantes.

Leitor fluente: Apresentar diferentes gêneros textuais, textos de curiosidades científicas e outros temas relacionados às diversas áreas do conhecimento. Trabalhar com textos desafiadores, que contenham léxicos variados e padrões sintáticos mais complexos. Outras sugestões incluem simulações de apresentação de telejornal, contação de histórias mais longas, entre outras atividades.

1.5 CONSIDERAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO TEXTUAL PELO ESTUDANTE

No tópico anterior a autora disserta sobre a leitura e propõe procedimentos potentes que estimulem a prática ao longo de todo processo no desenvolvimento das habilidades para a proficiência leitora. Ainda segundo a autora é necessário a *socialização de repertórios dos estudantes para que possam produzir textos significativos*, pois só pensamos e elaboramos a partir do que conhecemos e vivenciamos. É fundamental estimular a oralidade, promover reflexões e pequenas provocações acerca do tema a ser produzido, a fim de dar voz aos estudantes e ampliar as possibilidades de escrita.

Além de falar, é preciso ouvir as experiências e os pontos de vista dos colegas. Cada um terá uma contribuição diferente sobre o tema, e a articulação dessas habilidades e saberes contribui para tornar alguém um escritor proficiente. No que se refere à produção de textos da tradição oral, ressaltando a inter-relação entre oralidade e escrita que ocorre desde a educação infantil, segundo Bräkling (2019, p. 4), significado e sentido apresentam diferentes perspectivas de acordo com cada pessoa. Entender que as palavras carregam significados e sentidos distintos é um grande passo para compreender o processo de produção textual do estudante, visto que ele pode ter ouvido falar de kiwi, mas nunca ter provado a fruta para conhecer as características que a definem. Ou seja, o estudante sabe o significado da palavra kiwi: uma fruta, mas não entende o sentido dessa fruta em uma receita agridoce, por exemplo, por não ter vivenciado, então:

As palavras são constituídas por um significado — que é estável, que é recuperável pelos falantes de uma determinada língua em um determinado momento histórico — e também

por um conjunto de sentidos — que são decorrentes das experiências pessoais de cada um, constituídos a partir das referências particulares de cada falante ao longo da vida. Significado e sentidos constituem um amálgama indissolúvel, de tal forma que uma palavra nunca será a mesma para diferentes pessoas, embora possa ser compreendida no que tem de generalizável. (Bräkling, 2004. p. 4)

Dentro desse contexto, em que a palavra é carregada de sentido e significado na produção textual, Bräkling (2008) nos orienta sobre a linguagem escrita, que, por sua vez, é entendida como um modo de organizar a narrativa com a finalidade de tornar o discurso acessível ao interlocutor.

Consequentemente, é necessário compreender que, à medida que o estudante aprende sobre a linguagem escrita, ele também estuda a escrita. É na articulação dos saberes da linguagem e dos conhecimentos que o estudante compreende a prática social da linguagem.

Para compreender esse processo concomitante, os conhecimentos referentes à linguagem escrita são:

a. procedimentos de leitura: saber ler da esquerda para a direita e de cima para baixo, considerar a leitura da orelha e da quarta-capa na seleção de material de leitura, utilizar um índice para procurar informações, entre outros;

b. procedimentos de escrita:

I. de *planejamento dos textos* que escreverá: como tomar nota de aspectos que precisarão estar contidos no texto; organizar um esquema do texto que será escrito e orientar a textualização por ele, por exemplo;

II. de *textualização*: seleção do léxico, das expressões, do registro em função do leitor; elaboração dos enunciados; ler o trecho anteriormente escrito para continuar escrevendo, de modo a garantir a coesão e a coerência das informações, entre outros;

III. *revisão processual e final dos textos*: leitura do texto, feita pelo próprio autor, buscando evidenciar se o propósito comunicativo foi atendido; ajuste textual acerca das intenções inicialmente pensadas pelo autor do texto, considerando a valorização do estilo das suas produções.

c. comportamentos leitores e escritores: socializar material de leitura; compartilhar critérios de escolha de material de leitura, pedir a opinião de terceiros sobre o texto que escreveu, considerar essa opinião ao revisar o texto, por exemplo.

d. capacidade de leitura e de produção de textos: antecipar eventuais conteúdos do texto em função dos conhecimentos prévios sobre o autor, sua obra, seu estilo, assuntos que costuma tratar, portador e veículo no qual o texto foi publicado, época em que o texto foi escrito, relacionar um texto com outros lidos a partir de referências como autor, temática, época de produção, ser capaz de refutar opiniões, contrárias às que defende em um texto organizar os fatos relatados em uma notícia a partir do eixo de relevância, entre outras.

Já os conhecimentos sobre a escrita, isto é, os conhecimentos linguísticos constitutivos da linguagem, são enumerados por Bräkling, a saber:

- **discursivos** (relativos à adequação do discurso ao contexto de produção, inclusive as características dos gêneros nos quais os textos se organizam);
- **pragmáticos** (relacionados às características de eventos de comunicação, como seminários, saraus, congressos, fóruns);
- **textuais** (concernentes à coesão, coerência, paragrafação, pontuação);
- **gramaticais** (referentes aos conteúdos gramaticais clássicos, como sintaxe, morfologia, semântica, estilística, fonética, ortografia);
- **notacionais** (relativos à compreensão do sistema de escrita).

Por essa razão, é imprescindível considerar a articulação desses conhecimentos de maneira interdisciplinar para o desenvolvimento da produção textual pelo estudante, inclusive nos componentes curriculares de áreas específicas. A BNCC (2019, p. 224) traz contribuições em relação à Educação Física:

Diante do compromisso com a formação estética, sensível e ética, a Educação Física, aliada aos demais componentes curriculares, assume compromisso claro com a qualificação para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais. Ao mesmo tempo, pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas. Para tanto, os professores devem buscar formas de trabalho pedagógico pautadas no diálogo, considerando a impossibilidade de ações uniformes.

Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais. (2019, p. 199)

Como foi visto, a interdisciplinaridade, assim como a transdisciplinaridade, permeia todo o currículo e deve estar presente nas propostas de aprendizagem, fortalecendo o trabalho colaborativo e a corresponsabilidade de todos, além de fomentar uma educação pública de qualidade pautada na formação integral da criança

1.6 CONSOLIDAÇÃO E APROFUNDAMENTO DAS APRENDIZAGENS DAS TURMAS DE 3º AOS 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Considerando que o processo de alfabetização seja consolidado até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, aos estudantes do 3º ao 5º ano, espera-se que ocorra o aprofundamento dos conhecimentos da alfabetização, a ampliação das aprendizagens e a consolidação progressiva das habilidades e competências, nas diversas áreas do conhecimento e componentes curriculares.

Diante de dificuldades de alfabetização, os planejamentos didáticos do 3º ao 5º ano devem incluir flexibilização curricular para atender estudantes com fragilidades na alfabetização.

1.7 ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O APROFUNDAMENTO E CONSOLIDAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Com o objetivo de auxiliar o professor na organização do seu planejamento didático, a fim de promover a consolidação e aprofundamento das aprendizagens dos estudantes, disponibilizamos o ***Plano de Ensino Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental***. Através desse documento a unidade escolar e os professores dispõem dos objetos de conhecimento, as habilidades e os materiais ofertados pelo Sistema Público Municipal de Ensino de Itaquaquecetuba, para que os docentes possam de maneira objetiva debruçar-se nas estratégias de ensino. É um documento que além de garantir o direito de aprendizagem dos estudantes, auxilia na organização da prática pedagógica docente.

O plano de ensino traz as habilidades mapeadas por bimestre, de acordo com o Currículo Paulista e materiais didáticos, facilitando ao professor o momento de planejar as estratégias, intervenções e práticas. Ao pensar as propostas e práticas, deve-se envolver o estudante em situações de oralidade e escrita para interpretar o mundo, de forma comunicativa, com assuntos que tenham sentidos atuais e façam parte do contexto real, não escolarizado.

O necessário é preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, para conseguir que os alunos se apropriem delas possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores e escritores, a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita. (Lerner, 2002, p.18)

No ensino de Matemática, sugere-se, além das práticas pedagógicas propostas para a alfabetização e letramento, o planejamento de estratégias que favoreçam o desenvolvimento do pensamento lógico e a capacidade de justificar e fazer inferência sobre uma informação ou solução de problemas, contemplando as cinco unidades temáticas. De acordo com o Currículo Paulista (SEE/SP, 2019, p. 315):

O Currículo Paulista de Matemática agrupa as habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental em cinco unidades temáticas: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística, como proposto pela BNCC.

Além disso, é importante considerar que os componentes curriculares de área específica fazem parte deste processo, nesse caso, a interdisciplinaridade é uma ação potente. A Arte, por exemplo, segundo a BNCC (2018, p. 207) pode contribuir para o “aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens – e no diálogo entre elas e com as outras áreas do conhecimento –, com vistas a possibilitar aos estudantes maior autonomia nas experiências e vivências artísticas e de leitura de mundo.”

Segundo Fazenda (1994, 1995) a interdisciplinaridade é a interação entre os componentes curriculares e/ou as áreas do saber, contudo, esta interação acontece em diferentes níveis de complexidade: multidisciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar e a própria interdisciplinaridade que é muito presente nos espaços escolares, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, devido o caráter polivalente do professor. Neste nível, ela ocorre de maneira

hierárquica cuja ação é coordenada por uma área do saber ou componente curricular e a interação entre os demais componentes ocorrem por meio da cooperação e diálogo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs. 2002), descreve que a interdisciplinaridade é uma prática centrada no trabalho permanente para o desenvolvimento de competências e habilidades, na associação entre ensino, pesquisa com diferentes linguagens promovendo diferentes interpretações sobre temas e assuntos. Isto significa que a aprendizagem ocorre por meio da mobilização das competências de diversas áreas e a interdisciplinaridade proporcionará aos estudantes diferentes óticas para uma mesma situação, desta forma, entenderá a globalidade do conhecimento. (Perrenoud, 2013).

Portanto, a interdisciplinaridade vai além de meros registros em um plano de aula, requer reflexão, intencionalidade e uma abordagem que promova a conexão efetiva entre os saberes.

1.8 A INTERDISCIPLINARIDADE NA SALA DE AULA

Abaixo segue algumas ações que podem nortear o trabalho com a interdisciplinaridade, não se trata de uma orientação fixa, pois cada unidade escolar e até mesmo cada turma, possui particularidades que vão direcionar o trabalho interdisciplinar:

- Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos com base na realidade do lugar e do tempo das quais as aprendizagens estão situadas;
- Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
- Selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;

Essas ações permitem entender o contexto da interdisciplinaridade e possibilitar aos estudantes a compreensão de que os diferentes componentes curriculares, apesar de suas especificidades, não são realidades estanques em si mesmos, mas complementares e interdependentes, contribui para essa formação integral e global, preconizada pela Base Nacional Comum Curricular. Cabe destacar que essa interdisciplinaridade também está presente no Currículo Paulista, ao afirmar que:

Especificamente no Ensino Fundamental, a perspectiva interdisciplinar ou aprofundada dos objetos do conhecimento e indicações sobre o uso de metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas estão apresentadas na escrita das habilidades, de forma a garantir a equidade, igualdade e protagonismo dos estudantes, por meio da progressão de aprendizagens e do desenvolvimento integral. (São Paulo, 2019, p. 29).

Portanto, a abordagem interdisciplinar enriquece a prática docente, oferecendo uma educação mais ampla e significativa.

2. Diagnóstico e acompanhamento das aprendizagens



2.1 A SONDAGEM DIAGNÓSTICA PARA O ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA - SEA

Professor(a), a Semecti por meio do Núcleo Pedagógico, acredita na continuidade dos processos e respeita a construção dos saberes desde a creche e a pré-escola. Assim, nessa etapa da Educação Básica, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, deve acontecer naturalmente e sem rupturas para a criança.

Dessa forma, o interesse por um determinado assunto é despertado pelo encantamento gerado em ambiente cuidadosamente planejado em todos os detalhes, como iluminação, materiais, organização, segurança e estímulos que promovam a expressão das diversas linguagens. As creches e as pré-escolas representam esses espaços privilegiados para os primeiros contatos com a língua escrita, vivenciadas nos momentos de interações e a brincadeira, aproximando a criança da função social da escrita em situações reais.

Para identificar o que a criança já sabe sobre o processo de escrita é necessário fazer acompanhamentos sistemáticos por meio de diagnósticos que subsidiarão a ação pedagógica. Segundo Soares (2022), o acompanhamento significa “a ação da/o professora/or de estar junto à criança em seu processo de aprendizagem”, enquanto que diagnóstico visa identificar dificuldades que a criança esteja enfrentando por meio de seus erros, que são “sintomas” em outras palavras, são as pistas evidenciadas durante a sondagem diagnóstica que possibilitam essas intervenções:

Diagnósticos exigem que se tenha definido claramente o que se pretende que a criança aprenda, as *metas* a alcançar: verificam se as crianças estão alcançando os conhecimentos e as habilidades definidos como necessários para que elas se tornem alfabetizadas e letradas. Um diagnóstico **não** orientado por metas é não só injusto- pode significar buscar que não foi dado-,mas também inútil-de que adianta identificar erros das crianças se que perguntamos não foi ensinado? (Soares, 2022, p. 310-311).

Para o diagnóstico e acompanhamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), a Semecti disponibiliza, em sua plataforma digital Central de Registros Educacionais (CRE), diretrizes pedagógicas inseridas no Caderno Orientador do Ensino Fundamental. Essas diretrizes servirão como apoio e fundamentação científica, com o objetivo de ampliar e esclarecer os conceitos que embasam as investigações do SEA. Além disso, orientam durante os processos, tanto os permanentes — que dizem respeito ao acompanhamento das aprendizagens feitas pelo

professor — quanto os periódicos, propostos pela Secretaria de Educação ao final de cada bimestre. O documento também apresenta sugestões para o avanço das aprendizagens, assim como estratégias para enriquecer a prática pedagógica.

2.2 ENTENDENDO OS NÍVEIS DA ESCRITA

Para planejar as práticas pedagógicas na alfabetização, é preciso compreender como a criança pensa e quais estratégias utiliza para revelar suas hipóteses sobre a escrita. O diagnóstico inicial do SEA é um instrumento essencial para identificar e acompanhar os avanços das aprendizagens. Mais do que uma tomada de decisão sobre o “método”, trata-se de uma reflexão sobre o que os estudantes já sabem e o que precisam aprender, além de nortear as decisões na elaboração do planejamento didático e no direcionamento das intervenções pedagógicas.

Por conseguinte, os níveis de escrita aqui apresentados têm como base as contribuições propostas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e a partir da ampliação de evidências científicas demonstradas nas pesquisas coordenadas pela professora emérita Magda Soares, com o objetivo de apresentar indícios observados em crianças brasileiras.

2.3 NÍVEIS DA ESCRITA

A escrita das crianças ocorre desde a Educação Infantil e, segundo Ferreiro (2014), esse processo segue uma trajetória de desenvolvimento em três grandes fases, cada uma com subdivisões específicas: **Nível pré-silábico** – no qual há a distinção entre desenho e escrita; **Nível silábico** – caracterizado pela construção de formas de diferenciação das escritas, incluindo aspectos como quantidade, tipo e organização das letras para transmitir significado; e **Nível silábico-alfabético e alfabético** – fase em que se inicia a fonetização da escrita, momento em que a criança começa a reconhecer a relação entre fala e escrita. Esses pressupostos nortearam as pesquisas de Soares (2020), que, por sua vez, evidencia o conhecimento do **Nível alfabético-ortográfico** – ao se apropriar do princípio alfabético e da relação grafema-fonema, a criança começa a perceber que cada letra nem sempre representa o mesmo som, o que a leva a questionar as regras básicas da ortografia. Para compreender esse nível, é importante afastar a ideia de um domínio completo da ortografia. Buscamos aqui, observar se a criança já demonstra uma *preocupação com as normas ortográficas*, considerando as variações que ela pode apresentar entre o nível alfabético e alfabético-ortográfico.

Nível Pré-Silábico

A criança busca uma diferenciação entre o desenho e a escrita, sem a preocupação com suas propriedades sonoras, conhece algumas letras do alfabeto, mas ao usá-las, deixa evidente que ainda não compreende a escrita como representação gráfica da fala.

Estas crianças não tentam estabelecer correspondências letra-som de nenhum tipo quando escrevem, nem quando lhes é pedido que leiam suas próprias produções escritas. Escrevem várias letras e depois leem o escrito sem analisá-lo. (Ferreiro, 2014, p. 249)

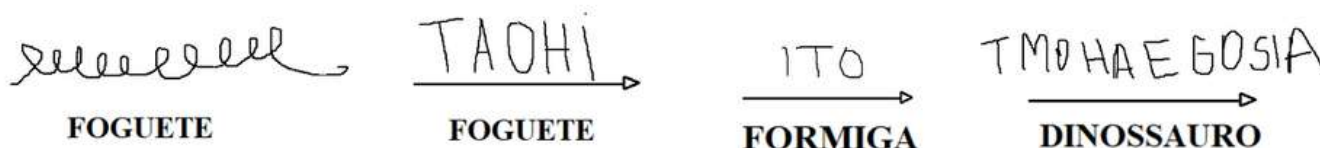
[...] são fases em que a criança ainda não compreendeu que a escrita representa os sons da fala e “escreve” com rabiscos, garatujas, em seguida com letras sem relação com os sons da fala.” (SOARES, 2022, p. 66-67).

Em outros casos, observa-se o que se entende por realismo nominal, pois relaciona o tamanho das palavras a características visuais ou funcionais dos objetos que nomeiam. Por exemplo: ao grafar a palavra avião, faz uso de muitas letras relacionando a escrita às características do objeto, já para escrever a palavra formiga faz uso de poucas letras.

É possível observar o realismo nominal: “a palavra que designa um ser, coisa ou objeto é proporcional a seu tamanho: nomes grandes designam coisas grandes, nomes pequenos designam coisas pequenas”. (SOARES, 2022, p. 79).

Outra característica, muito comum nesta fase, é o uso das letras do próprio nome ou dos nomes de colegas, para registrar seus escritos.

Exemplos:



Nível Silábico - Sem Valor Sonoro (Sil. S.V. S.)

Como já entende que a escrita está relacionada à fala, registra uma letra para cada sílaba oral sem correspondência sonora (ou seja, faz registros toda vez que pronuncia um som da língua). A leitura silabada nesta fase está associada à consciência silábica, e que representa uma descoberta importante do sujeito: que a palavra é constituída por partes.

Estas crianças também realizam uma correspondência estrita entre as sílabas orais e as letras que escrevem. Controlam a quantidade de letras que escrevem. No entanto, as letras que utilizam não são pertinentes, já que qualquer letra pode representar qualquer sílaba. (Ferreiro, 2014, p.248)

(...) quando a criança se torna capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas e, em escrita inventada, representar cada sílaba por uma letra, já revela consciência de que a palavra é constituída de segmentos sonoros representados por letras. Escolhe qualquer letra para representar cada sílaba, mas as letras que escolhe não têm relação com os sons – os fonemas presentes na sílaba. Não adquiriu capacidade de perceber, na sílaba, sons individuais (fonemas). (SOARES, 2022, p. 87)

Exemplos:



Nível Silábico - Com Correspondência Sonora (Sil. C.V.)

Para escrever, a criança utiliza uma letra correspondente a cada sílaba da palavra, geralmente apoia-se na vogal em alguns casos pode usar consoantes. No entanto, em palavras pequenas, formadas por três letras ou menos, muitas crianças questionam a sua hipótese silábica e acrescentam mais letras para “corrigir” essa “falta”. Elas utilizam uma letra para cada sílaba oral, mas ainda não percebem os sons que compõem a sílaba. Essa consciência fonêmica será desenvolvida ao longo do processo de aprendizagem da escrita."

Estas crianças usam sistematicamente uma letra para cada sílaba pronunciada. Além disto, utilizam a letra apropriada para a maioria das sílabas que representam. O mais frequente é que escrevam a vogal pertinente, mas também podem aparecer consoantes pertinentes. (Ferreiro, 2014, p.248)

Escrevem silabicamente, uma letra para cada sílaba da palavra, mas não escolhem qualquer letra, escolhem aquela que corresponde ao som que mais se destaca na pronúncia da sílaba; esse som em geral é o da vogal, obrigatória em todas as sílabas do português, consideradas no núcleo da sílaba. Além disso, as vogais são as únicas letras cujo nome corresponde ao fonema que representam, são os únicos fonemas pronunciáveis". (SOARES, 2022, p. 97).

Exemplos:



Nível Silábico-Alfabético (Sil. Alf.)

Começa a perceber que uma única letra não é suficiente para registrar as sílabas e recorre, simultaneamente, às hipóteses silábica e alfabética, isto é, ora usa apenas uma letra para notar as sílabas orais das palavras, ora utiliza mais de uma letra, estabelecendo relação entre fonema e grafema.

As crianças utilizam um sistema de escrita aparentemente misto. Algumas vezes representam uma sílaba completa com uma letra, mas também começam a representar unidades intrassilábicas. Como todas as palavras (exceto o monossílabo) estavam compostas por sílabas CV, o resultado é uma mescla de representações de sílabas e fonemas. (Ferreiro, 2014, p.248)

[...] revelam já ter compreendido que a sílaba é composta de mais de um som, e identificam alguns desses sons e as letras que os representam. Muitas já reconhecem que há nas sílabas sons que não registraram, mas não sabem ainda como representá-los. (SOARES, 2022, p. 111)

Em uma mesma palavra, representa o som com sílaba e com apenas uma letra.

Exemplos:



Nível Alfabético (Alf.)

Nesse nível já domina a relação existente entre letra-sílaba-som e as regularidades básicas da língua, aqui já é possível que a criança consiga perceber os sons dos fonemas da palavra,

relacionando o que fala ao que escreve, mas sem comprometimento com a ortografia.

As crianças fazem correspondências sistemáticas entre fonemas e letras, mesmo que a ortografia não seja convencional.(FERREIRO, 2014, p. 247)

Consideramos em nível alfabético as crianças que solucionam, com duas letras pertinentes, as sílabas consoante-vogal (CV) das palavras ditadas. Não colocamos nenhuma restrição adicional relativa ao conhecimento de letras pelo nome ou sua apropriada utilização. Isto porque, na instituição selecionada, é muito difícil encontrar crianças com escrita silábica que não utilizem as vogais pertinentes [...]. (FERREIRO, 2014, p. 93)

Para compreender e apropriar-se do sistema alfabético, a criança precisa perceber que também, todas elas, representam fonemas, indispensáveis para completar a cadeia sonora das palavras. No entanto, enquanto as sílabas podem ser identificadas e pronunciadas isoladamente, o que possibilita uma escrita silábica, os fonemas não são pronunciáveis diretamente, não são pronunciáveis isoladamente [...].(SOARES, 2022. p. 120)

A criança precisa perceber os fonemas que as letras representam, não pronunciá-los, já que são impronunciáveis. Precisa desenvolver a consciência grafofonêmica: a consciência das correspondências entre letras (grafemas) e fonemas (unidades sonoras). Percebe que cada letra corresponde a um fonema.” (SOARES, 2022. p. 121)

Exemplos:



Nível Alfabético - Ortográfico(Alf-Ort)

Neste estágio, o estudante tem mais clareza sobre as convenções grafema-fonema, o que lhe permite ler e escrever com maior autonomia e fluência. É esperado que ele comece a internalizar a norma ortográfica, demonstrando compreensão das (ir)regularidades da língua. Após consolidar o princípio alfabético, o próximo passo é ampliar seu repertório para produzir textos mais elaborados e aprofundar o domínio das normas ortográficas.

Nesse sentido, começamos a observar o uso das reflexões ortográficas, que correspondem às regras básicas da escrita, incluindo regularidades contextuais, sendo aquelas que serão definidas conforme a posição empregada na palavra, como o uso de G/Gu, R/RR, M/N, e C/QU, e as regularidades diretas, na qual cada som é representado por uma letra, como o uso de V/F, T/D e P/ B. Assim, o nível alfabético-ortográfico marca o **início da preocupação** do estudante

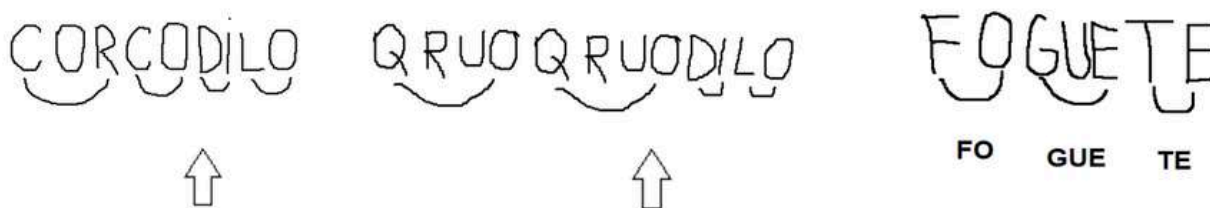
sobre as normas ortográficas. Tais evidências são baseadas na obra de Ferreiro (2014), Morais(2012), Soares(2022) quando dizem:

O sistema ortográfico se relaciona com as regras que determinam “o emprego das letras segundo as circunstâncias”. As possibilidades de escolha entre grafias alternativas para expressar um mesmo som estão determinadas, segundo Gak, pelo sistema gráfico, mas os casos em que determinada grafia se impõe, impedindo a ocorrência de outras igualmente possíveis, é do domínio ortográfico.(Ferreiro, 2014, p.297)

[...] nesse ensino, devem ser prioridades: ajudar as crianças a produzir melhores textos, a dominar as correspondências letra-som e começar a internalizar a norma ortográfica. (Morais, 2012, p. 161)

[...] falta a criança aprender a escrever de acordo com regras e irregularidades básicas da ortografia da língua em que as relações fonema letra não são sempre unívocas, isto é, cada letra nem sempre corresponde a um mesmo fonema, cada fonema nem sempre corresponde uma só letra.(Soares, 2022, p.143)

Exemplos:



Nas escritas das palavras, observamos que a criança, ao refletir sobre a composição da sílaba, compreende que é necessário utilizar a letra 'R', embora não a coloque na posição correta. Esse uso que foge da estruturação de sílabas canônicas (consoante e vogal) demonstra o início de uma preocupação com a ortografia.

2.4 ORIENTAÇÕES GERAIS

1. Realizar a sondagem em papel sem pauta e sem desenhos;
2. O ambiente para a realização da sondagem deve estar livre de estímulos visuais que possam servir de apoio ao estudante
3. Contextualizar o tema do campo semântico que será ditado;
4. Chamar um estudante por vez e conversar sobre o desenvolvimento da atividade;
5. Iniciar utilizando a lista de palavras do mesmo campo semântico na seguinte ordem: polissílaba, trissílaba, dissílaba e por último a monossílaba. Em seguida ditar uma frase que contemple uma das palavras da lista ditada;
6. Ditar as palavras naturalmente com a mesma intensidade na voz, sem silabar ou marcar a sílaba;

7. Imediatamente após a escrita de cada palavra, solicite ao estudante que realize a leitura em voz alta, direcionando a marcação da leitura, esse procedimento é essencial para verificar a relação entre o escrito e a leitura, confirmando como elaborou a hipótese dentro do nível de escrita;
8. As marcações do professor, devem ser de acordo com a leitura que o estudante realizou, importantes para análise posterior;
9. A sondagem de palavras do campo semântico é indicado para os estudantes na consolidação do nível silábico;
10. Aos estudantes a partir do 2º ano indicamos que sejam utilizados textos para produção escrita, inicialmente os memorizados e ampliar com propostas mais desafiadoras, como reescritas, textos narrativos e autorais;
11. Para sondagem da EJA consultar o Caderno Orientador;
12. Com a finalidade de garantir a equidade na educação, considerar a flexibilização curricular e as orientações do Departamento de Educação Especial - DEE.

2.5 PROPOSTA PARA APLICAÇÃO DA SONDAGEM DIAGNÓSTICA

APLICAÇÃO DA SONDAGEM DIAGNÓSTICA DO SEA

CAMPO SEMÂNTICO - DITADO DE LISTA DE PALAVRAS

Atenção: O anexo no final do caderno, traz como sugestão um banco de palavras com diferentes temas. A unidade escolar terá autonomia para escolher o campo semântico a ser usado nas sondagens institucionais, previstas no calendário letivo. A definição deverá ocorrer com antecedência durante o HTPC.

Objetivo: Conhecer o que cada estudante sabe sobre a escrita.

Professor(a),

Com base na análise individual das hipóteses, podemos compreender as características do pensamento de cada estudante, permitindo-nos acompanhar o desenvolvimento na aquisição da escrita alfabética e realizar intervenções posteriores. Esse instrumento é essencial para nortear a elaboração do planejamento pedagógico. Lembramos que, para a aplicação da sondagem, recomendamos que siga as orientações deste Caderno Orientador.

Produção Textual: Aos estudantes com escrita alfabética.

Para os “recém alfabéticos” propor reescrita de texto memorizado, preferencialmente que tenha trabalhado nas aulas anteriores. Exemplo: Cantigas, parlendas, quadrinhas e outros textos curtos, que fazem parte do contexto vivido.

Ampliação para as crianças que estão entre as fases alfabética e alfabética-ortográfica:

Professor(a), nessa fase de apropriação da escrita, é importante propor situações reais para os estudantes, com propósitos que despertem o interesse e deem significado ao momento da produção textual. Para isso, você pode incluir em seu planejamento, momentos que permitam essas vivências, como por exemplo: escrever um bilhete para a família, com o objetivo de comunicar algo do contexto escolar; criar um texto instrucional com as regras de uma brincadeira; redigir um convite para um colega de outra turma, para um evento na escola; inventar uma receita; escrever uma carta para um amigo, dentre outros. É importante que essa tarefa contemple o propósito do professor (o que a criança sabe?) e dê sentido para o estudante (para que eu escrevo?), ou seja, propósito didático e propósito comunicativo da escrita.

Produção textual para os 3º, 4º e 5º anos

Professor(a), para enriquecer as produções textuais, é essencial propor situações reais que despertem o interesse e tragam significado ao momento de escrever. Com isso, a organização das atividades está centrada na construção de sentido. A proposta, aqui apresentada, estabelece um elo entre os dois direcionamentos fundamentais do trabalho pedagógico: o propósito didático e o propósito comunicativo da escrita. Dessa forma, estruturamos os campos de atuação para a produção textual, de modo a garantir que o professor tenha autonomia para criar as melhores oportunidades de expressão escrita para os estudantes.

Diagnóstica inicial - Escrita espontânea

1º Bimestre: Vida Cotidiana

*Refere-se à participação em situações de leitura e escrita, em que o contexto são atividades vivenciadas no dia a dia de crianças, nos ambientes doméstico e escolar. Incluem diferentes listas (de chamada, de ingredientes, de compras, etc.), bilhetes, convites, cartas, regras de jogos e brincadeiras, receitas, instruções de montagem etc.

2º Bimestre: Artístico-literário:

*Relativo a situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos. Exemplos: contos, poemas e outros textos em verso, cordéis, poemas visuais, tirinhas, quadrinhos e fábulas, dentre outros.

3º Bimestre: Estudo e pesquisa:

*Envolve situações de leitura e escrita que proporcionem ao estudante conhecer textos expositivos e argumentativos, linguagens e práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica. Exemplos: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia, etc.

4º Bimestre: Vida pública

*Prevê a participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Exemplos: fotolegendas, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, cartazes informativos, avisos e folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, comentários em sites para crianças, entre outros.

2.6 O AVANÇO ENTRE OS NÍVEIS DE ESCRITA

Para promover o avanço na aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), é fundamental compreender como as práticas pedagógicas relacionadas à consciência fonológica e suas subcategorias, contribuem para o processo de alfabetização.

O trabalho com a consciência fonológica envolve a habilidade de refletir sobre e manipular as unidades sonoras da linguagem, como sílabas, rimas e fonemas. Isso permite que as crianças reconheçam que as palavras são formadas por sons, que podem ser segmentados e manipulados, facilitando o processo de leitura e escrita. Segundo Lima (2016)

A princípio, pensava-se que ela correspondia à capacidade de reconhecimento dos sons que representavam a fala. Hoje, porém, está claro que essa habilidade de reconhecimento dos sons, é apenas uma das habilidades que compõem a consciência fonológica, esta, por sua vez, pode ser definida como um conjunto de habilidades que vão desde a sensibilidade de rimas ao reconhecimento dos fonemas. (Lima, 2016, p.38)

Dentre os conjuntos de habilidades que envolvem a consciência fonológica, temos a consciência silábica, considerada uma das primeiras habilidades fonológicas a ser desenvolvida, permitindo com que a criança identifique as partes que formam as palavras, facilitando o reconhecimento e a fluência na leitura.

Pensar nas habilidades metalinguísticas, relacionadas à linguagem, reforça a importância de adequar as práticas pedagógicas para que haja um equilíbrio entre as propostas. Nesse sentido, a consciência fonológica, assim como a fonêmica e silábica, não deve ser adotada como um método, trabalho isolado, no qual se desenvolve uma “habilidade” em detrimento das outras, uma escolha da conduta de como ensinar. Aqui, estamos tratando de um processo de aquisição da linguagem oral e escrita, e, portanto, todas as habilidades linguísticas devem ser estimuladas e levadas em consideração, pois não se tratam de campos restritos, mas sim de áreas interligadas na busca de sentido e significado.

As práticas lúdicas também desempenham um papel crucial ao promover o desenvolvimento da consciência fonológica. Atividades que envolvem a exploração de jogos de palavras, rimas e aliterações permitem que as crianças manipulem fonemas e sílabas de forma divertida e eficaz, reforçando o aprendizado de regras grafo-fonológicas, fundamentais para a alfabetização. Essas práticas não apenas ampliam o conhecimento fonológico, mas também

proporcionam uma base sólida para o reconhecimento das palavras, facilitando a aprendizagem da escrita e leitura de forma autônoma e fluente.

Em relação à concepção de letramento, Soares (2022) expõe que a alfabetização deve ser aliada ao desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura e escrita, o que inclui o domínio do sistema alfabético e seus usos sociais. Ao se referir a essa integração, ela afirma:

"[...] um conceito restrito de alfabetização que exclua os usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas variadas demandas de leitura e de escrita, e que é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou letramento, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. Em outras palavras, aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos." (Soares, 2022, págs. 11 e 12).

Na perspectiva do “Alfalettrar”, entendemos a importância de um ensino que valorize o processo de aquisição do sistema de escrita, para além da simples decodificação das palavras, ou seja, é necessário transpor essa fragmentação. Com isso, buscamos potencializar o uso das habilidades de escrita de forma autônoma e crítica, a fim de desenvolver a competência linguística dos estudantes para responder às demandas sociais.

Dessa forma, as práticas que integram a consciência fonológica, fonêmica e silábica são fundamentais para que as crianças avancem nas suas hipóteses de escrita, consolidando as habilidades necessárias para a leitura, escrita e a produção de textos.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES INTERVENTIVA

Abaixo segue algumas sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas com a finalidade de promover o avanço na aquisição do Sistema de Escrita Alfabética – SEA:

NÍVEL PRÉ-SILÁBICO

- Usar o nome em situações significativas: explorar a escrita do nome no crachá, letra inicial, letra final, quantidade de letras, nomes com letra inicial igual;
- Confeccionar gráficos de colunas com os nomes de um mesmo campo semântico seriados em ordem de acordo com o número de letras;
- Classificar os nomes pelo número de letras, pela letra inicial ou final;

- Reconhecer e ler o nome próprio em situações significativas: chamadas, jogos, etc.;
- Utilizar letras móveis para pesquisar nomes, reproduzir o próprio nome ou dos amigos, bingo de letras;
- Produção oral de histórias;
- Textos coletivos tendo o professor como escriba;
- Atividades que seja preciso reconhecer a letra inicial e final de palavras do repertório do estudante;
- Atividades que apontem para a variação da quantidade de letras;
- Completar palavras usando a letra inicial e final;
- Ligar palavras ao número de letras ou a letra inicial;
- Escrever listas de desenho preferido, o que usamos na hora do lanche, o que tem na festa de aniversário, etc.;
- Jogos como bingo das letras, trilhas, alfabeto móvel, força na lousa, etc.

NÍVEL SILÁBICO

- Completar palavras com letras para evidenciar seu som;
- Comparar e relacionar escritas de palavras diversas;
- Cruzadinhas (com imagens) ou com banco de palavras;
- Caça-palavras;
- Relacionar palavras (nome escrito) à imagem;
- Relacionar figura às palavras, por meio do reconhecimento da letra inicial;
- Localizar letras/palavras no texto trabalhado;
- Completar lacunas em texto e palavra;
- Evidenciar rimas entre as palavras;
- Usar o alfabeto móvel para escritas significativas;
- Contar a quantidade de palavras de uma frase;
- Análise oral e escrita do número de sílaba, sílaba inicial e final das palavras do texto;
- Produzir lista de palavras com a mesma sílaba final ou inicial;
- Escrever palavras a partir da letra inicial ou da sílaba inicial;
- Ligar palavras ao desenho;
- Jogos: caça-rima, bingo dos sons, quem escreve sou eu, a letra inicial, força, entre outros (confeccionados com os alunos ou distribuídos pelo MEC/UE).

NÍVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO

- Formar palavras a partir de sílabas;
- Encontrar palavra dentro de palavras;
- Produção: ditados e listas;
- Associação de sons de palavras conhecidas com novas palavras;
- Separar as palavras de um texto;
- Formação de frases;
- Cruzadinhas;
- Fazer caça-palavras, imprimindo maior grau de dificuldade a essa atividade, como: na vertical, na diagonal, em ordem inversa, etc.;
- Divisão das palavras em sílabas;
- Reescrita de textos de memória.

NÍVEL ALFABÉTICO

- Propor atividades em que o estudante possa perceber que na Língua Portuguesa há fonemas representados por mais de uma letra, como o /s/, que pode ser grafado por s, ss, sc ou ç, e letras que representam mais de um fonema, com o /x/ em táxi e em reflexo ou mais de uma letra representando um único fonema, como nos dígrafos (rr, ss, sc, nh, ch etc.). Durante o processo de construção do Sistema de Escrita Alfabética, a aquisição da condição de alfabetizado depende de um trabalho sistemático com as convenções ortográficas da língua, não apenas para atender a essas regras, mas para compreender melhor os textos escritos e redigir de forma compreensível;
- Propor cruzadinhas de palavras ou frases para serem completadas.

NÍVEL ALFABÉTICO-ORTOGRÁFICO

Durante as intervenções propor momentos de observação que favoreçam a percepção das formas sonoras que as letras podem representar, suas variações dialetais: a ordem das letras na palavra, a linearidade da fala e da escrita, a segmentação entre as palavras, a representação do ritmo da fala e da tonicidade das palavras por meio dos sinais de pontuação e acentos gráficos, etc.;

- Mediar reflexões sobre o significado de diferentes palavras;
- Fichas de apoio para palavras relacionadas a regras, ortografia regular- Ex o emprego de RR;

- Trabalhar com dicionário para pesquisas sobre palavras irregulares com S,C, Z, SS, X, XC, SÇ, S- irregularidades ortograficas.

3. Proficiência textual



3.1 ENTENDENDO OS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA TEXTUAL

Para Bräkling (2019), é fundamental criar momentos de reflexão que promovam a socialização dos repertórios dos estudantes, permitindo que eles produzam textos significativos. Por isso, é importante incentivar a escrita de textos que valorizem as produções autorais, com o objetivo de ampliar o repertório, dar voz aos estudantes e aprofundar suas percepções.

Nesse sentido, é necessário considerar as produções textuais desde a versão inicial até a versão final. Para que a autonomia do estudante como autor seja valorizada, o professor precisa ser paciente e atento ao ler cada produção, buscando compreender o que o autor quis comunicar, qual sentido ele pretendeu dar à sua escrita e qual significado deseja transmitir.

O professor precisa observar o que o estudante já demonstra em sua escrita, como estrutura suas ideias ao elaborar um texto e quais repertórios podem ser desenvolvidos para aprimorar sua capacidade de expressão. Assim, após o diagnóstico algumas indagações norteiam o processo de análise textual, como: Quais ajustes são necessários? O que o estudante já demonstra saber? Que perguntas e devolutivas podem ser feitas para ajustar o texto? Essas são maneiras de pensar sobre intervenções reflexivas, pós diagnóstico, que possibilitam o aprofundamento e a elaboração textual do estudante.

Abaixo segue a descrição e orientações para observação das produções dos estudantes, viabilizando a identificação do nível de proficiência escrita, seguindo as seguintes terminologias: Nível I, Nível II, Nível III, Nível IV, acompanhados de exemplos:

Nível I

Escreve frases curtas com hipossegmentação ou hipersegmentação;

Exemplos:

Eugostodexocolate – hipossegmentação

Eugos to de choco late - hipersegmentação

Nível II

Escreve frases curtas e/ou pequenos textos com segmentação.

Exemplos:

Eu gosto de xocolate/ Eu gosto de chocolate.

Eu vou para a iscola de onibus./ Eu vou para a escola de ônibus.

Nível III

Escreve textos curtos com coerência e coesão: nessa fase, o estudante recupera frases ou informações do texto para dar sentido de continuidade e de lógica para a escrita produzida.

Exemplo:

Aviam três porquinho. Os três porquinhos eram irmaun. Os três porquinhos queria construir casas para morar. Os três porquinhos decidirao que cada porquinho ia construir sua caza...

Nível IV

Escreve textos com coerência e coesão: o estudante além de apresentar as competências estabelecidas no nível III demonstra preocupação com a ortografia e regras gramaticais preconizados pela norma culta da Língua Portuguesa.

Exemplo:

Haviam três porquinhos, que eram irmãos. Eles decidiram que cada um construiria sua casa. Um deles resolveu construir uma casa de palha. O outro a fez de madeira e o porquinho mais velho a construiu de tijolos.

De repente, apareceu um lobo...

3.2 ORIENTAÇÕES PARA O MOMENTO DO DIAGNÓSTICO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Do mesmo modo que o diagnóstico do SEA requer atenção em determinados pontos, para o diagnóstico de produção textual não é diferente. É imprescindível atentar-se às recomendações abaixo para que seja fidedigno à proficiência textual do estudante:

- A produção textual precisa ser contextualizada para que o estudante tenha repertório o suficiente para discorrer sobre o assunto e gênero;
- Observar as comandas e os gêneros textuais sugeridos para a produção de textos em cada ano do Ensino Fundamental;
- Após a produção de escrita dos estudantes, cabe ao professor pensar em intervenções, pós diagnóstico, uma vez que a produção textual com a finalidade investigativa não é passível de correções;

3.3 ORIENTAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DO DIAGNÓSTICO DA COMPREENSÃO LEITORA

O diagnóstico da compreensão leitora do Sistema Público Municipal de Ensino de Itaquaquecetuba é um instrumento de acompanhamento da aprendizagem, realizada bimestralmente pelo professor, com vistas a verificar o processo de compreensão de leitura visando alcançar a proficiência leitora dos estudantes.

Este instrumento complementa o processo avaliativo em larga escala da **Fluência em Leitura** realizada pelo PARC/CAEd, aplicada ao longo do ano, em que são observadas as dimensões de precisão, velocidade e prosódia cujo objetivo geral é aferir o desempenho dos estudantes em leitura de palavras e textos.

Quanto a importância da leitura, seus sentidos e significados, Bräkling (2008, p. 01) discorre sobre a necessidade que se coloca para a escola e propõe procedimentos de leituras potentes que fortaleçam o fazer pedagógico no estímulo à leitura ao longo do processo (gradual e contínuo em seus níveis de complexidade) e de aprendizagem do estudante: “possibilitar ao aluno uma formação que lhe permita compreender criticamente as realidades sociais e nela agir, sabendo, para tanto, organizar sua ação”. O diagnóstico da compreensão leitora tem como objetivo nortear o fazer pedagógico, como destaca Pinheiro (2009):

A identificação precoce para a intervenção nos primeiros anos do ensino formal tem sido um dos caminhos considerados dos mais efetivos na prevenção dos problemas de leitura. Neste sentido, a velocidade da leitura pode ser considerada um bom parâmetro desde os primeiros anos do ensino fundamental, uma vez que a fluência interfere diretamente na compreensão, sobretudo nessa fase, apesar de não ser suficientes para garanti-la. A alta significância estatística revelada na avaliação de crianças brasileiras do 2º ano do ensino fundamental entre compreensão, velocidade, fluência e precisão de leitura indica que estes

podem ser bons indicadores precoces, associados às habilidades já mais amplamente descritas de consciência fonológica, nomeação automatizada rápida e memória de trabalho. (Pinheiro, 2009, p.6)

Assim, compreender sobre a precisão, velocidade e, sobretudo, a compreensão leitora que o estudante faz permite ao professor refletir sobre estratégias didáticas aos quais favorecem as aprendizagens e desenvolve a proficiência leitora.

O Núcleo Pedagógico orienta quanto ao diagnóstico e acompanhamento da **compreensão de textos, leitura de palavras e leitura de frases** pelos estudantes da seguinte forma:

- **Compreensão de textos:** Não compreensível/Compreensível
- **Leitura de frases:** Não realiza/ Pausada/ Fluente
- **Leitura de palavras:** Não realizou/ Leu pausadamente/ Leu com fluidez

Abaixo, seguem as perguntas norteadoras (Soares, 2022, p. 315) para que o professor possa fazer o diagnóstico da compreensão leitora dos estudantes:

Questões norteadoras para o momento do diagnóstico

COMPONENTES	QUESTÕES NORTEADORAS
Leitura e compreensão de palavras	<ol style="list-style-type: none">1. Reconhece o conceito de palavra escrita, identificando o número de palavras em frase?2. Identifica uma mesma palavra escrita com diferentes tipos de letra?3. Identifica palavras de uso frequente em um texto?4. Lê palavras formadas por sílabas CV, CCV, CVC, V (oral e nasal) e com os dígrafos LH, NH, CH, GU, QU?
Leitura e compreensão de textos	<ol style="list-style-type: none">1. Identifica o gênero do texto pela configuração gráfica e características do portador?2. Reconhece, em livro, a capa, o autor, o ilustrador? Formula previsões sobre continuidade do texto, em interrupções da leitura de uma narrativa?3. Identifica informação explícita em texto lido silenciosamente?4. Infere o sentido de palavra desconhecida com base no contexto da frase?5. Infere informação implícita em texto lido silenciosamente?6. Identifica relação de causa entre fatos de textos narrativo ou informativo?7. Identifica estrutura de textos narrativos: situação inicial, conflito, busca de solução, clímax, desfecho?8. Identifica no texto trechos de fala de personagens e a forma de sua apresentação gráfica (discurso direto)?

3.4 SUGESTÕES INTERVENTIVAS PARA O AVANÇO DA PROFICIÊNCIA ESCRITORA

Para produzir textos, primeiramente, o estudante precisa ter acesso aos mais variados gêneros textuais que circulam na sociedade, seu repertório deve ser diversificado. A escola deve garantir contato prévio com diferentes portadores e textos: bilhetes, convites, cartas, receitas, poemas, contos, fábulas, parlendas, cantigas, artigos, propagandas, músicas dentre outros. Levar o estudante a perceber que um mesmo assunto pode ser escrito de diferentes maneiras.

Outro ponto importante é ter clareza quanto ao objetivo da proposta e da intencionalidade de produção textual é fundamental, quanto a realização de intervenções (coesão, coerência, estrutura textual de acordo com o gênero proposto, pontuação, ortografia, acentuação);

Magda Soares (2022, p. 264) sugere algumas práticas pedagógicas para o avanço das aprendizagens, com vistas à promoção da proficiência escritora:

GÊNEROS PREFERENCIAIS PARA ESCRITA E PRODUÇÃO DE TEXTO		
CATEGORIAS	GÊNEROS	SUGESTÕES
INTERATIVOS	Bilhete Convite Carta	<ul style="list-style-type: none">• Escrever um bilhete para um colega e participar do jogo de troca de bilhetes.• Escrever, individualmente ou com a participação dos colegas, um convite para outra turma assistir a uma apresentação de textos, uma peça de teatro, uma festa etc.• Escrever, individualmente ou coletivamente, uma carta para um autor de livros lidos convidando-o para ir à escola; reclamando do destino que ele deu a um personagem de sua história; discordando do desfecho de uma história; sugerir outro desfecho para a história.

INSTRUCIONAIS (INJUNTIVOS)	<p>Regras de comportamento</p> <p>Regras de jogo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever com a colaboração dos colegas, as regras de comportamento a serem respeitadas na sala e na escola - “Combinados”. • Escrever as regras para uma brincadeira ou jogo inventado por você ou pela turma.
NARRATIVOS	<p>Histórias pessoais</p> <p>Retextualização de tirinhas</p> <p>Relatos de experiências pessoais ou coletivas</p> <p>Reconto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contar uma situação em que você ficou muito nervosa/triste/ alegre/com medo... • Escrever a história apresentada em uma tirinha para alguém que não viu a tirinha. • Relatar uma atividade realizada fora da escola (como uma visita ao zoológico). • Escrever sobre o que você mudaria em sua casa, escola, sala de aula, etc. • Reconstruir, com os colegas e a orientação do professor (a), um texto lido por ele (a) (uma história, uma notícia).
EXPOSITIVOS	<p>Texto informativo</p> <p>Propaganda - cartaz</p> <p>Legenda</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar, em grupo, uma entrevista com um profissional da escola e escrever um texto sobre o que ele faz. • Pesquisar com os seus colegas sobre algum animal e escrever um texto sobre ele. • Escrever um cartaz ou propaganda anunciando um produto novo que você inventou. • Escrever a legenda para uma gravura, imagem ou foto.

Adaptação Soares, 2022, p. 264.

4. Projetos educacionais



4.1 O TRABALHO COM PROJETOS EDUCACIONAIS

A proposta de trabalho com projetos é uma abordagem pedagógica que integra aprendizado e contexto, permitindo aos estudantes vivenciar o conhecimento de maneira significativa e conectada à realidade. Ao invés de fragmentar os saberes em áreas isoladas, os projetos promovem a integração entre os componentes curriculares, possibilitando a tomada de decisões e o protagonismo dos estudantes, favorecendo o engajamento e a autonomia nos processos de ensino e aprendizagem.

O objetivo central do trabalho com projetos é dar sentido ao aprendizado, relacionando o que se aprende na escola a práticas sociais autênticas da vida cotidiana. Quando os estudantes percebem a aplicabilidade das aprendizagens escolares, atribuem significado aos propósitos didáticos. Assim, as propostas pedagógicas tornam-se mais relevantes quando os estudantes conseguem aplicá-las em situações da vida real. Nesse contexto, propostas que partem do interesse dos estudantes são essenciais para fomentar a criticidade e a autonomia, além de contribuir para o desenvolvimento do senso crítico. Como afirmam Santos e Leal (2018):

“[...] a pedagogia de projetos é uma metodologia que possibilita uma aprendizagem mais significativa e ativa, pois o aluno interage com o outro e, ao interagir com o outro na construção de um projeto, se envolve em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está relacionado às práticas cotidianas da vida, ou seja, a aprendizagem escolar é ampliada também para fora deste contexto.” (Santos; Leal, 2018, apud Gontijo, 2021, p. 4).

Dessa forma, os projetos favorecem articulação entre os propósitos didáticos e os interesses dos estudantes ampliando a oportunidade para abordar os Temas Contemporâneos Transversais propostos pela BNCC(2019), como ciência e tecnologia, meio ambiente, economia, saúde, multiculturalismo, cidadania e civismo. Além disso, favorece as possibilidades de trabalhar temáticas fundamentais no contexto social, como a Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e o reconhecimento da Valorização da Mulher, proposto pela lei 14.986/2024, o Bullying, conforme as leis 13.185/2015 e 13.663/2018, entre outras pertinentes a formação humana. Dessa forma, os projetos favorecem a contextualização de questões sociais no ambiente escolar, permitindo que os estudantes reflitam sobre temas essenciais para a formação cidadã, responsabilidade social e a convivência em sociedade.

Diante o exposto, o Núcleo Pedagógico entende que, para as propostas de trabalho baseadas em projetos, é essencial definir um propósito claro e relevante, que responda a uma necessidade ou interesse real dos estudantes, seja no contexto escolar ou na vida cotidiana. Com o propósito bem delineado, o planejamento torna-se um processo coletivo, em que todos os envolvidos organizam juntos as etapas e atividades necessárias para atingir o objetivo final, criando um cronograma e distribuindo responsabilidades.

A estruturação inicial do projeto permite que todos compreendam o que será realizado e como as etapas se interligam para alcançar os resultados esperados. Durante a execução, os estudantes colocam o plano em prática, enquanto o professor atua como orientador e mediador, oferecendo suporte quando necessário, mas permitindo que os estudantes tomem decisões, enfrentem desafios e desenvolvam suas habilidades de forma independente. O papel do professor mediador também inclui a promoção de momentos de revisão, ajustes e aprimoramentos, o que possibilita refletir sobre a trajetória e os objetivos propostos, fortalecendo a autocrítica, o aprimoramento e a colaboração.

Ao final do projeto, os estudantes compartilham suas trajetórias e apresentam os resultados para os colegas, a escola ou a comunidade, conferindo visibilidade ao trabalho desenvolvido de maneira ativa e colaborativa, envolvendo diferentes áreas do conhecimento. Essa etapa final contribui para o desenvolvimento de habilidades que envolvam colaboração, comunicação, resolução de conflitos, autonomia, pensamento crítico e protagonismo.

Nesse sentido, o trabalho com projetos, alinhado às competências socioemocionais e à reflexão sobre temas transversais, consolida-se como uma metodologia ativa, que conecta o saber escolar à vida real. Além de incentivar uma postura crítica e independente diante dos desafios cotidianos, essa abordagem promove uma organização flexível do tempo e das atividades, permitindo adaptações ao ritmo e às necessidades de cada sujeito.

4.2 Projeto de Ensino-Aprendizagem

O projeto de ensino-aprendizagem tem como objetivo promover o desenvolvimento integral do estudante, buscando diversificar os processos e sistematizar os conhecimentos a partir deles. Ele envolve atividades que possibilitam o aprofundamento dos estudos por meio das vivências. Segundo Vasconcelos (2002, p. 113), “O Projeto de Ensino deverá dar conta do trabalho pedagógico em toda sua abrangência, qual seja, tanto do trabalho com o conhecimento, como da organização da coletividade e do relacionamento interpessoal.” Assim,

o projeto possibilita que as crianças entendam os "conteúdos" trabalhados na escola a partir de suas próprias perspectivas culturais e sociais, refletindo sobre formas de intervenção com base no conhecimento adquirido.

4.3 Projeto Vamos passear! Educação Para Além dos Muros da Escola.

O projeto “Vamos Passear! Educação para além dos muros da escola”, foi elaborado a partir da necessidade de fomentar no Sistema Público Municipal de Ensino de Itaquaquecetuba, atividades culturais gratuitas, essas ações extraclasse são contextualizadas e articuladas junto ao planejamento pedagógico desenvolvido com os agrupamentos, instituído como política pública por meio da Lei nº 3.820/2024 - Institui o Projeto Educacional "Vamos passear!" Educação para além dos muros da escola.

O estímulo às atividades culturais desperta a curiosidade das crianças e amplia seu repertório, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem, as visitas guiadas trazem sentido e significativo às novas vivências. Outro aspecto considerado de extrema importância pelo projeto é a habilidade de aprender a conviver e aprender a ser, pilares da educação destacados pela UNESCO. Isso ocorre por meio de uma experiência cultural coletiva e compartilhada entre as crianças, aprofundando conhecimentos e fortalecendo laços de afeto, respeito, confiança e desenvolvimento da autoestima. Além disso, essa abordagem visa incentivar a interação entre estudante, família e escola.

O acesso a diversas formas de manifestações culturais e sociais potencializa e amplia a visão de mundo dos estudantes, ao mesmo tempo em que enriquece seus repertórios linguísticos. Por esse motivo, uma das premissas do projeto é possibilitar o contato com diferentes equipamentos.

Para que as visitas culturais se concretizem e alcancem seus objetivos, o Núcleo Pedagógico coordenará o processo de execução em colaboração com a equipe gestora das unidades escolares contempladas, bem como, seus professores, funcionários, estudantes e familiares.

4.3.1 Como Participar?

Para os interessados em participar do Projeto, a seguir, apresentamos passo a passo sobre como proceder:

1 - O primeiro passo é entrar em contato com o Núcleo Pedagógico, por meio do e-mail: projetovamospassar_nucleopedagogico@semecti.com.br. A unidade escolar deverá encaminhar a proposta pedagógica que será avaliada pelo técnico responsável pelo projeto, que fará o agendamento, mediante disponibilidade de agenda e roteiro.

- Após o agendamento, será estabelecido o compromisso e a corresponsabilidade das partes envolvidas, para que haja intervenções nos agrupamentos, a fim de despertar o interesse das crianças para as experiências sociais e culturais a serem vivenciadas.
- Com o intuito de ofertar uma experiência significativa e com qualidade, o número de participantes está limitado a um agrupamento por evento agendado.

2 - A organização documental, fase que antecede o passeio e envolve todos os participantes, assegura a conformidade com os processos legais relacionados à segurança e protocolos a serem seguidos, a saber:

- a)** Autorizações das crianças, devidamente preenchidas e assinadas pelos responsáveis legais;
- b)** Autorização de uso de imagem atualizada e assinada pelo responsável;
- c)** Lista nominal completa de todas as crianças e profissionais/acompanhantes responsáveis;
- d)** O uso de uniforme e crachás de identificação;
- e)** A oferta de alimentação (merenda escolar) antes do embarque no transporte (de responsabilidade da Secretaria de Educação). Estudantes com necessidades alimentares específicas, devem informar o técnico responsável logo no início das tratativas, para que as devidas providências sejam tomadas em tempo hábil. Recomendamos que cada estudante leve consigo uma garrafinha com água.
- f)** Dois responsáveis designados pela Unidade Escolar contemplada, no mínimo, devem acompanhar os estudantes em quaisquer necessidades básicas, como idas ao banheiro, apoio a crianças com deficiência, entre outros. O técnico responsável deve ser informado, previamente, sobre o apoio necessário para atender as crianças com deficiência;
- g)** Para garantir um melhor aproveitamento e foco durante o passeio, não é permitido o uso de aparelhos eletrônicos pelos estudantes;

h) Em caso de outras necessidades não listadas acima, a unidade escolar deve informar o técnico para que sejam feitos os devidos alinhamentos.

3 - Após a realização do passeio cultural é fundamental que a escola e os educadores proporcionem diálogos e considerem as impressões das crianças acerca da vivência. A tarefa pode ser iniciada a partir de rodas de conversas que contemplem:

a) As percepções da turma e seus relatos;

b) Rememorar as características do local visitado;

c) O compartilhamento destas informações com outras turmas, por meio de relatos orais, exposição de cartazes descritos e ilustrados pelos estudantes, apresentação de maquetes, entre outras possibilidades.

4 - Após o passeio realizado, é fundamental que as ações e desdobramentos sejam compartilhados com o Técnico responsável. Além disso, os registros sobre o passeio, destacando, entre outros aspectos, o antes, o durante e o depois das experiências vivenciadas, é de responsabilidade da equipe escolar.

Esperamos que o projeto contribua efetivamente para o desenvolvimento integral de nossos estudantes e o acesso aos equipamentos públicos que são direito de todos e contribuem para o desenvolvimento do pertencimento e identidade do sujeito social, cultural e político.

4.4 Projeto Parada da Leitura

Público: Estudantes da Educação Infantil (Creche e Pré-escola) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)

Descrição: O Projeto Parada para a Leitura é uma oportunidade para fortalecer o letramento nas Unidades Escolares Municipais de Itaquaquecetuba. Mensalmente, a equipe pedagógica organizará um dia dedicado à socialização de diferentes leituras no ambiente escolar, criando momentos significativos para que os estudantes possam envolver-se na cultura oral e escrita. O projeto adota uma abordagem mais lúdica da leitura, proporcionando experiências envolventes que incentivam o prazer de ler.

Objetivo: Aproximar as crianças do Sistema Público Municipal de Ensino de Itaquaquecetuba do mundo letrado e mobilizar as unidades escolares para a criação de uma cultura de leitura contínua, apoiada por práticas pedagógicas sólidas que fomentam o hábito da leitura desde os primeiros anos de escolarização.

Justificativa: O termo letramento surge no Brasil na década de 1980, originado do termo literacy. Emergiu da necessidade de adequação para que as pessoas que utilizavam a leitura e a escrita dentro de seus contextos deixassem de ser consideradas analfabetas por não realizarem a leitura de forma convencional, mas passassem a ser consideradas letradas (KLEIMAN, 1995).

Letramento é considerado um conjunto de saberes elementares que oportunizam a leitura de mundo de forma social, baseada em vivências pessoais, culturais e contextualizadas (SOARES, 2004). A leitura não se limita apenas ao ato de decifrar palavras, ela envolve a interpretação e a construção de significados fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos indivíduos. As práticas de leitura ajudam as crianças a se compreenderem e a se inserirem no mundo ao seu redor, proporcionando ferramentas para a reflexão sobre suas experiências e as do outro (TEBEROSKY e CARDOSO, 2000).

Apesar da associação que existe entre a alfabetização e o letramento, eles não são a mesma coisa, portanto, é fundamental que as crianças sejam apresentadas ao mundo letrado dentro dos espaços escolares. No dia a dia, as crianças precisam ser expostas à linguagem, seja oral, escrita ou visual, preferencialmente de forma integrada e intencional. Desde bebês, as crianças investigam os objetos, o que eles fazem e o que se pode fazer com eles. Um bebê põe um objeto na boca, bate, chacoalha ou joga para ver o que acontece. Tais atos revelam suas hipóteses, que vão emergindo na ação com os objetos. Com as palavras, é a mesma coisa (KISHIMOTO, 2017).

De acordo com Soares (2004), "o letramento é uma prática social que envolve a leitura e a escrita em contextos variados, sendo essencial para o exercício da cidadania e para a formação de sujeitos críticos e autônomos." A prática da leitura desenvolve não apenas habilidades linguísticas, mas também a capacidade de análise e interpretação, essenciais em um mundo cada vez mais complexo e dinâmico (PAULINO e COSSON, 2009).

Além disso, a leitura estimula a criatividade e a imaginação, permitindo que as crianças explorem novas ideias, culturas e perspectivas. Estudos demonstram que a exposição precoce à leitura está relacionada ao sucesso acadêmico futuro, aumentando as chances de permanência na escola e de um desempenho positivo em diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 2017).

A realização do Projeto Parada para a Leitura deverá ser desenvolvido mensalmente seguindo as orientações abaixo:

- Estabelecer a data de aplicação do projeto em cada mês do Calendário Letivo, a partir do mês de abril;
- Adicionar um lembrete para que toda a escola se organize neste dia, garantindo sua inclusão no planejamento das ações pedagógicas;
- Escolher a melhor forma para a execução;
- Planejar o momento de maneira que toda a comunidade escolar esteja envolvida.

I - Educação Infantil

A leitura na Educação Infantil é uma prática essencial para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional das crianças. Ao ouvir histórias e participar de atividades criativas, elas expandem seu vocabulário, desenvolvem a imaginação e começam a construir o sentido das narrativas. A leitura em voz alta de livros adequados à faixa etária, seguida de uma roda de conversa, é uma estratégia poderosa para incentivar o desenvolvimento linguístico e a compreensão de histórias.

Durante essa roda, o (a) professor (a) pode fazer perguntas simples sobre o que as crianças ouviram, como "O que você mais gostou na história?" ou "Como você acha que o personagem se sentiu?", estimulando a capacidade de inferência e o pensamento crítico. Além disso, a exploração das ilustrações também pode enriquecer a narrativa, ajudando as crianças a conectarem imagens e palavras e a compreenderem a história em profundidade.

Para ampliar essa experiência e incentivar a criatividade, o (a) professor (a) pode convidar as crianças a criarem cenários, confeccionarem personagens e elementos da narrativa. Essa atividade prática e colaborativa, utilizando materiais acessíveis como papel, tecido, sucata ou massa de modelar, possibilita que se envolvam ativamente na história. O uso de fantoches ou

bonecos manipuláveis contribui para que elas desenvolvam habilidades ao recontar as histórias com seus próprios gestos e palavras.

Essa atividade pode ser complementada com jogos de palavras que enfatizam a consciência fonológica, utilizando rimas, repetições e onomatopeias para tornar o aprendizado lúdico e envolvente.

Outra estratégia enriquecedora é o teatro infantil. Ao dramatizar as histórias lidas, as crianças podem explorar novas formas de expressão e comunicação, como gestos, entonação de voz e expressões faciais. Esse tipo de atividade estimula a memória, a fala e a interação social. Além disso, é uma oportunidade para que elas reinterpretem, compartilhem suas partes favoritas e explorem diferentes maneiras de representar os personagens e as cenas, favorecendo a organização do pensamento, o desenvolvimento de uma linguagem diversificada e rica.

Quando o tema envolve animais, por exemplo, o (a) professor (a) pode enriquecer o microcenário literário com representações visuais, como fotos, gravuras ou miniaturas, criando um ambiente imersivo.

A ambientação do microcenário literário deve ser planejada com cuidado. Além disso, é possível incluir objetos como um varal com imagens dos títulos já lidos, fotos de outros momentos de contação de histórias e uma lista de livros preferidos pelo agrupamento. A criação de um acervo de fantasias e acessórios que as crianças possam acessar livremente também promove o imaginário e a expressão criativa, favorecendo narrativas espontâneas e individuais durante o brincar.

Essas práticas integradas transformam o momento da leitura em uma experiência sensorial, criativa e interativa, promovendo um ambiente de aprendizagem rica em linguagem e expressão artística.

II. Ensino Fundamental

Nessa etapa, os estudantes ampliam suas habilidades de compreensão, interpretação e crítica, elementos essenciais para a formação de leitores proficientes e autônomos. A leitura vai além da simples decodificação de palavras, proporcionando a ampliação do vocabulário, o entendimento de diferentes gêneros textuais e a construção de sentidos a partir das leituras. É

essencial garantir que os estudantes não percam o encantamento pela leitura; as práticas devem ser envolventes e, ao mesmo tempo, desafiadoras, uma vez que estão expandindo seu repertório literário.

Um dos principais pontos a serem considerados ao planejar experiências enriquecedoras com a leitura é a estética-literária. Essa dimensão refere-se à apreciação dos aspectos artísticos e culturais que compõem uma obra literária, transcendendo o conteúdo puramente informativo ou narrativo. Desempenha um papel fundamental na exploração das características de cada gênero, como a linguagem poética, as imagens, as ilustrações, o design gráfico (capa, tipografia) e até mesmo a biografia e o contexto histórico-cultural do autor e do ilustrador.

Ao abordar essa dimensão, a leitura deixa de ser apenas um processo de compreensão literal, passando a incluir a valorização da beleza e da criatividade presentes no texto e em suas representações visuais. Esse enfoque promove uma conexão mais profunda e significativa com a obra, permitindo que os leitores percebam as nuances da escrita, a construção estética das narrativas e o impacto emocional que elas podem gerar.

Além disso, preparar o ambiente proporciona uma experiência literária prazerosa e imersiva. Envolve criar um espaço adequado que favoreça o conforto, a concentração e a conexão com a leitura. É importante organizar previamente o ambiente de forma acolhedora com a disposição estratégica dos materiais que serão utilizados na leitura. Elementos que estimulem a imaginação como painéis visuais temáticos ou sons ambientes relacionados à história, podem intensificar a imersão e favorece a antecipação de alguns fatos, despertando ainda mais, o interesse pela leitura, portanto, organizar intencionalmente o espaço da leitura contribui para criar uma atmosfera propícia à exploração literária e ao envolvimento emocional com as narrativas.

O conhecimento prévio das crianças precisa ser valorizado. O professor deve estimulá-las para que levantem hipóteses sobre o texto, que poderão ser confirmadas ou não durante a leitura. Além de despertar o interesse pelo texto que será lido e promove uma construção coletiva de sentido. Para enriquecer essa experiência, podem-se apresentar outras obras do escritor escolhido, o que,

O professor assume o papel de modelo leitor para os estudantes, sendo uma referência de boa prática leitora. De acordo com Solé (1998), o mediador de leitura exerce um papel central na formação de leitores proficientes, pois, ao ler em voz alta, demonstra não apenas a técnica, mas

também a emoção e o prazer pela leitura. Elementos da prosódia, como entonação, ritmo e ênfase, são essenciais para criar uma conexão emocional com o texto e engajar os ouvintes.

Com relação às crianças que estão em processo de consolidação da fluência em leitura, é importante que o professor proporcione situações de aprendizagem que estimulem a leitura entre elas de forma autônoma e confiante. Uma das estratégias para a ampliação do repertório é o uso da sala de leitura. Recomenda-se que esses espaços contemplem uma diversidade de gêneros, pois são fundamentais para que os estudantes tenham liberdade e autonomia na escolha no momento da leitura.

Por fim, a escola pode se organizar para oferecer um item de recordação relacionado à leitura do dia, permitindo que as crianças compartilhem essa experiência com colegas e familiares. Itens como marca-páginas, dedoches, lápis personalizados, atividades, desenhos, pinturas e jogos funcionam como extensões do momento de leitura, incentivando a continuidade do aprendizado em casa e fomentando o hábito da leitura no ambiente familiar.

Recursos:

Algumas sugestões de recursos e materiais para desenvolver este projeto são:

- Livros;
- Marionetes;
- Brinquedos;
- Fotos e imagens;
- Tecidos;
- Fantasias.

Conclusão:

O Projeto Parada para a Leitura proporciona uma importante oportunidade de fomentar a cultura da leitura nas Unidades Escolares Municipais de Itaquaquecetuba, promovendo o envolvimento das crianças desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental em práticas literárias lúdicas e imersivas. Ao oferecer um dia mensal dedicado à socialização de diferentes leituras, o projeto fortalece o letramento de maneira criativa e significativa, incentivando o prazer por ler e a valorização da diversidade literária.

A proposta contribui para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social dos estudantes, criando um ambiente escolar que estimula o pensamento crítico e a imaginação. Assim, a "Parada para a Leitura" não apenas amplia o repertório literário das crianças, mas também reforça o compromisso das unidades escolares com a formação de leitores proficientes e autônomos, promovendo o hábito da leitura de forma contínua e integrada à rotina escolar.

4.5 ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

Abaixo segue **um modelo** de projeto para observação das características de sua composição. Observe que ele não contém lista de habilidades e sim um cronograma de desenvolvimento para a execução das ações em um determinado período:

SAÚDE PARA TODOS! CADA UM CUIDANDO DO SEU LIXO

Tema Transversal: Educação ambiental

Assunto: Descarte incorreto do lixo

Período de execução: abril a julho de 2023

Justificativa: Após o diagnóstico para verificar o contexto pedagógico da escola verificou-se que um dos problemas mais evidentes é o descarte incorreto de lixo no entorno da escola. Diante deste problema, elaborou-se um projeto com o tema Educação Ambiental do qual as crianças possam intervir em sua realidade com a intenção de conscientizar a comunidade sobre este problema.

Objetivo geral: Conscientizar os estudantes e a comunidade sobre a importância do tratamento adequado do lixo com vistas à saúde pública.

Objetivos específicos:

1. Conhecer os sete tipos de lixos e suas classificações;
2. Observar e mapear os tipos de lixo que estão no entorno da escola;
3. Conhecer espaços de coleta seletiva e como ela é organizada;
4. Criar panfletos, infográficos e outros recursos visuais para a divulgação de informações sobre o lixo e saúde pública;
5. Realizar oficinas de reutilizáveis identificando materiais com alta durabilidade e formas de uso.

Recursos: Livros, revistas, jornais, vídeos, folhas sulfite, cartolina, câmera fotográfica, caderno, lápis, lápis colorido, tesouras, marcadores de texto, cola, canetas, computador, TV, projetor multimídia, impressora, entre outros.

Cronograma de desenvolvimento:

- **Abril:** Levantamento dos conhecimentos sobre a temática e pesquisa sobre a classificação do lixo, doenças provenientes do descarte incorreto, contaminação do solo e água;
- **Maio:** Elaborar apresentação do resultado da pesquisa, por meio de fotos e vídeos, classificar os tipos de lixo que estão no entorno da escola e identificar quais doenças podem surgir que afetam toda a comunidade, apropriação teórica sobre reciclagem e reutilizáveis;
- **Junho:** Produzir materiais informativos sobre coleta seletiva, reutilização de materiais, reciclagem e saúde pública. Realizar oficinas de brinquedos com materiais reutilizáveis e as possibilidades de uso.
- **Julho:** Organizar exposição dos materiais produzidos na oficina, distribuição dos informes impressos e apresentação para a comunidade.

Culminância: Exposição para a comunidade dos produtos, informes, vídeos, fotografias produzidos pelos alunos.

Observe que o projeto contém as ações bem definidas dentro do cronograma ao passo que qualquer docente pode executá-lo. Isto é importante pois, conforme exposto acima, ele precisa ter um planejamento para a execução, desta maneira, o do professor será na mediação das ações.

5. As competências socioemocionais



5.1. AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA

Ao tratar das competências socioemocionais devemos pensar no estudante como um sujeito de direitos - um deles é a formação plena - do qual tem uma subjetividade que se relaciona com o seu meio, seja ele físico, social, histórico, cultural, e a interseccionalidade desses meios reflete na formação do estudante, sobretudo no espaço escolar.

Em virtude do espaço escolar ser um local privilegiado em que ocorre a interação dessas interseccionalidades de sujeitos diversos, ao pensar em trabalhar com as competências socioemocionais o professor deve considerar essa situação visto que no ambiente escolar os estudantes são de diversas realidades e muitas vezes as dificuldades de aprendizagem vêm devido à incompreensão dos desafios que o meio oferece. É preciso considerar os desafios emocionais como aprendizado, pois de fato são, logo se exprime em competências socioemocionais.

Para compreendermos o que são competências socioemocionais, a BNCC define competência como

Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e **socioemocionais**), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.(2018, p. 8, grifo nosso)

O trabalho com as habilidades e competências socioemocionais visa à formação integral do estudante, assim rompendo com visões que buscam privilegiar aspectos cognitivos ou afetivos em detrimento de outros, entendendo que ambos são de suma importância para o processo de escolarização e de formação do estudante.

Conforme estudos do Instituto Ayrton Senna (2023), que há dez anos tem pesquisado e atuado no sentido de compreender as competências socioemocionais visando à formação integral dos estudantes podemos compreender que:

Competências socioemocionais são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social.

Nota-se, assim, que as inteligências intrapessoal e interpessoal são fundamentais para a formação do estudante e para a sua autonomia.

Ao analisar as **competências gerais** da BNCC quais sejam: 8 - Autoconhecimento e autocuidado, 9 - Empatia e cooperação e 10 – Autonomia, observa-se referência aos seguintes aspectos:

1. Cuidado da saúde física e emocional;
2. Reconhecimento de emoções individuais e dos outros;
3. Compreensão da diversidade humana;
4. Capacidade de autocrítica (autoconhecimento);
5. Resiliência emocional;
6. Empatia;
7. Cooperação;
8. Respeito a si e aos outros, na perspectiva dos Direitos Humanos;
9. Autonomia, responsabilidade, flexibilidade e determinação.

Tais aspectos das competências gerais dialogam com o modelo proposto pelo Instituto Ayrton Senna (2023) que adota o modelo de cinco macrocompetências, desdobradas em 17 competências, conforme o quadro abaixo:

Autogestão	<ul style="list-style-type: none">• Determinação;• Organização;• Foco;• Persistência;• Responsabilidade.
Engajamento com os outros	<ul style="list-style-type: none">• Iniciativa social;• Assertividade;• Entusiasmo.

Amabilidade	<ul style="list-style-type: none"> ● Empatia; ● Respeito; ● Confiança.
Resiliência emocional	<ul style="list-style-type: none"> ● Tolerância ao estresse; ● Autoconfiança; ● Tolerância à frustração.
Abertura ao novo	<ul style="list-style-type: none"> ● Curiosidade para aprender; ● Imaginação criativa; ● Interesse artístico.

Fonte: Adaptação Semecti, 2022

Entender esses aspectos das competências socioemocionais possibilita pensar em sua didática ao modo que possa trabalhá-las de maneira interdisciplinar - *vide capítulo sobre interdisciplinaridade* -, visto que estas habilidades são adquiridas dentro do processo de aprendizagem e não de forma isolada. Portanto, professor, não se deve olhar para essa realidade como “*algo a mais para trabalhar*”, e sim como parte do processo que já está em desenvolvimento, logo, quando se trabalha a avaliação, por exemplo, já está trabalhando a **resiliência emocional**, isto é, a competência 8. Autoconhecimento e autocuidado.

Conforme exposto, o trabalho com as competências socioemocionais visa à formação integral do estudante entendendo-o como um ser complexo: cognitivo, social e emocional. Desse modo, conforme Abed (2014, p. 21):

O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como objetivo da educação escolar não implica em desconsiderar os aspectos cognitivos, a construção de conhecimento e a transmissão de informações. Resgatar o emocional e o social na prática pedagógica significa, na verdade, realocar “*subjetividade*” e “*objetividade*” como duas facetas de um mesmo processo: o aprendizado.

Assim, evidencia-se que o processo de ensino e de aprendizagem não pode desconsiderar a subjetividade do estudante, tampouco a do professor, pois como sujeitos sociais e históricos

estão imersos num mundo de desafios e de particularidades que não podem ser desconsiderados no ato educativo.

Não se pode acreditar na visão reducionista. Conforme a BNCC (2018) que entende o sujeito não só cognitivo, mas também o seu caráter afetivo e social.

Ainda conforme Abed (2014, p. 122) é importante o docente compreender que:

O trabalho pedagógico com vistas ao desenvolvimento socioemocional não deve ser considerado como 'mais uma tarefa do professor', mas sim como um caminho para melhorar as relações interpessoais na sala de aula e construir um clima favorável à aprendizagem.

Portanto, compreender que o trabalho intencional com as competências socioemocionais é um potente aliado na formação integral do estudante deve ser motor para impulsionar práticas pedagógicas que visem à conciliação do cognitivo com o emocional a fim de garantir a integralidade e complexidade do sujeito.

6. Educação para as Relações Étnico-Raciais



6.1 O POR QUE DA EXIGÊNCIA DA LEI PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

O Brasil é um país marcado por intensas desigualdades étnico-raciais entre as populações branca, negra (pretas e pardas) e indígenas, evidenciada em diferentes setores, como o econômico, social, político e educacional, nos quais o primeiro grupo étnico-racial ocupa vantagens em relação aos dois últimos grupos. Apesar de a formação da sociedade brasileira ser historicamente permeada por diversas contribuições de pessoas negras e indígenas, as análises acerca da identidade nacional frequentemente se restringem a narrativas eurocêntricas, as quais, constantemente, negligenciam ou subestimam significativamente as participações sociais e culturais das populações indígenas e negras desde os processos iniciais da colonização (Oliveira; Freire, 2006).

No contexto educacional, destaca-se uma arraigada tradição curricular de abordar a história nacional sob a perspectiva da "história da colonização". Nesse sentido, as narrativas frequentemente têm início com a chamada "descoberta do Brasil", enfatizando relatos que ressaltam e positivam valores, costumes e tradições portuguesas e europeias. Essas abordagens, ao priorizarem histórias unilaterais, contribuem para a concepção de uma considerável distância entre os povos indígenas e a cultura europeia. É importante notar que, à época do "Brasil do descobrimento", aproximadamente 5 milhões de indivíduos estavam distribuídos em cerca de 1400 etnias indígenas (de grandes famílias linguísticas, tais como: tupi-guarani, jê, karib, aruák, xirianá, tucano, entre outros) que já ocupavam o território. Essa diversidade cultural e étnica é frequentemente homogeneizada nos discursos históricos tradicionais (Oliveira; Freire, 2006).

Além disso, nos currículos escolares, a população africana frequentemente foi e, por vezes, ainda é reduzida à condição de "escrava", privadas de história, cultura e conhecimentos, assim como dos movimentos de resistência contra a escravização e outros tipos de violência. Em outras palavras, entre os séculos XVI e XIX, os aproximados mais de cinco milhões de povos africanos (homens, mulheres e crianças), em toda a sua rica diversidade étnica (povos de diferentes línguas, costumes, tradições e pertencimentos), trazidos para o território brasileiro, experimentaram a supressão e o silenciamento de suas histórias. Dessa maneira, tanto a população negra quanto a indígena foram historicamente fixadas em papéis de subordinação étnico-racial nos currículos escolares e em outros contextos sociais (Prandi, 2000; Romão, 2005).

Assim, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, havia uma tradição de não inserir referências negras e indígenas.

Na Educação Infantil, por exemplo, havia (e por vezes há) a ausência de bonecas(os) com diversidade de origens, tonalidades de pele e cabelo, a ausência de brincadeiras e jogos de origens indígenas, africanas e afro-brasileiras; no Ensino Fundamental, em seus diferentes componentes curriculares, também não havia o estudo de contribuições, conhecimentos e saberes das populações negras e indígenas, bem como no Ensino Médio e Ensino Superior.

A busca pela inserção em espaços educacionais e as transformações nas representações sociais atribuídas à população negra e indígena, especialmente por meio da educação, representam demandas históricas desses grupos. No contexto da população negra, diversas discussões internas e externas nos séculos XIX e XX ecoaram essas demandas.

No cenário da população indígena, Dantas (2021) aponta que a educação escolar sempre foi uma pauta do Movimento Indígena, desde a sua gênese, em que “se exigia para as aldeias um ensino não-assimilacionista e que respeitasse as tradições individuais de cada etnia” (Dantas, 2021, p. 33), ou seja, que as narrativas originárias fossem mantidas, isentas de valores eurocêntricos.

Já no âmbito da população negra, conforme Luigi (2019), durante a década de 1990, houve uma pressão do Movimento Negro para que a pauta do ensino da História Africana nos currículos escolares fosse, de fato, instituída, inclusive, com outras tentativas de Projetos de Leis, tais como o PL 259, de 1999, na autoria de Esther Grossi (PT/RS), que tramitou no Congresso Nacional durante quase três anos. Além disso, nesse período, ocorreu a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, que teve como objetivo discutir as questões étnico-raciais em escala mundial. A partir desse evento existiu a possibilidade de debater a educação do cenário brasileiro de forma mais abrangente, incluindo a participação de uma comitiva formada por integrantes dos movimentos negros do país.

Após a Conferência de Durban, o governo brasileiro criou o Conselho Nacional de Combate à Discriminação, organização responsável por estimular, elaborar e executar Planos de Ações aprovados nesta Conferência, que tinham como foco a equidade racial. Simultaneamente, o PL 259 que dispunha “sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino,

da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira' e dá outras providências" (Câmara dos deputados, 1999, s/p.) foi aprovado, transformado na Lei nº 10.639/2003.

A Lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, promove modificações na Lei nº 9.394, de dezembro de 1996 - LDB, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa alteração inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do conteúdo de "História e Cultura Afro-Brasileira". Esse conteúdo abrange não apenas as aprendizagens sobre a História da África e dos africanos, mas também sobre as lutas da população negra no país e as culturas negras nacionais. Além disso, busca resgatar as contribuições desse grupo em diferentes camadas sociais, incluindo as esferas social, econômica e temas políticos relevantes à História do Brasil (Brasil, 2003).

Romão (2005) destaca que essa lei representa a restauração do diálogo, interrompendo o monólogo que prevalecia, o qual se referia apenas a um valor civilizatório. Segundo a autora, a Lei nº 10.639/2003 propicia um rompimento das concepções hegemônicas de inferiorização racial nas práticas pedagógicas e se propõe a revisitar as relações raciais na sociedade nacional. Para tanto, é necessário conhecer e compreender a história desse grupo, suas resistências, suas narrativas, entre outros aspectos.

Em 2004, foram publicadas as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, que regulamentam a Lei nº 10.639/03. Esse documento estabelece que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deve ser obrigatório em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, ou seja, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Além disso, o documento apresenta as justificativas históricas para a implementação da Lei nº 10.639/03, assim como orientações e sugestões pedagógicas para trabalhar as temáticas africanas e afro-brasileiras de forma geral. Essa normativa pode ser compartilhada com toda a comunidade escolar, incluindo familiares e estudantes, conforme a faixa etária dos mesmos. Trata-se, sobretudo, de um instrumento pedagógico.

Em 2008, uma nova conquista foi alcançada com a **Lei nº 11.645**, sancionada em 10 de março de 2008, que alterou tanto a Lei nº 9.394, de 1996, quanto a Lei nº 10.639, de 2003. **Essa legislação ampliou a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena**, incluindo-os nos currículos do ensino fundamental e médio, tanto em instituições públicas quanto privadas (Brasil, 2008).

Atualmente, tanto os conteúdos relacionados à Lei nº 10.639/03 quanto os relativos à Lei nº 11.645/08 estão disponíveis no catálogo das **“Formações HTPC Conectados”** [1], presente na plataforma Central de Registros Educacionais de Itaquaquecetuba (CRE), evidenciados nos quadros abaixo:

[1] “O HTPC Conectados é um recurso que tem o objetivo de dar continuidade ao processo de formação continuada dos profissionais do Sistema Público Municipal de Ensino de Itaquaquecetuba. Os vídeos têm a finalidade de promover, com a mediação do Coordenador Pedagógico, trocas e construções de novos saberes, bem como a ampliação de repertórios. Assim, esperamos que essa iniciativa contribua com as diversas estratégias adotadas pela Semecti, por meio do Núcleo Pedagógico, em articulação com os demais departamentos, para a garantia de uma Educação Municipal Pública de Qualidade.” (CRE, 2024)

Quadro 1 - "Educação para as relações étnico-raciais: Lei 10.639/2003" - com a Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues (HTPC Conectados)

<p>Videoaula 1: Do ideal de democracia racial à afirmação da diversidade étnico-racial</p>	<p>Este primeiro encontro será dedicado à apresentação de um quadro histórico no Brasil que compreenderá o período pós-abolição, as teorias raciais no final do século XIX ao ideal de democracia racial e o seu legado nas políticas públicas, em especial de educação. O apagamento de conhecimentos indígenas, africanos e afro-brasileiros e a afirmação de uma identidade brasileira mestiça como sinônimo de desconsideração destas populações. Além disso, serão explorados discursos, processos de mobilização contrários ao ideal de mestiçagem e afirmação da pluralidade étnico-racial que compõem a sociedade brasileira até a Constituição Federal de 1988, espaço em que a primeira proposta de mudança curricular será votada e decidida até a mudança da LDB, em 2003.</p>
<p>Videoaula 2: A mudança da LDB 9.394/1996 pela lei 10.639</p>	<p>O segundo encontro será dedicado ao detalhamento das mudanças da LDB com a Lei nº 10.639/2003, explorando os principais pontos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Serão apresentados exemplos concretos extraídos de pesquisas teóricas e de campo em diversos níveis de ensino, com foco especial na Educação Básica. Entre os exemplos estão as representações e os espaços escolares integrados ao currículo, como materiais expostos e imagens selecionadas, além da análise da relação entre família, território e movimentos sociais. Por fim, será discutido que a abordagem do tema não se restringe a um enfoque exclusivamente afrocentrado, nem se limita às datas comemorativas, mas sim a integração do tema em todas as áreas do conhecimento.</p>

**Videoaula 3: Os 20
anos da lei
10.639/2003:
conquistas e desafios**

A terceira videoaula abordará a apresentação sintética dos resultados de pesquisas e publicações sobre o processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 ao longo das duas últimas décadas de mudança na LDB. Serão analisadas as dimensões da política pública, incluindo investimentos, mudanças nas estruturas das secretarias de educação, e definições de diretrizes municipais e estaduais sobre o tema. Também serão exploradas as práticas pedagógicas, destacando o aumento da presença do tema, porém observando que a abordagem ainda se limita frequentemente a campanhas e ao antirracismo, focando principalmente em comportamentos e relações pessoais, com poucos avanços na mudança curricular e na integração do tema nos conteúdos escolares. Para ilustrar esses pontos, serão utilizados exemplos específicos de conteúdos e depoimentos de estudantes sobre a abordagem, frequência e metodologia adotada em seus processos formativos. Um terceiro aspecto da videoaula será dedicado à análise da relação entre equidade étnico-racial e o novo Fundeb, explorando como o debate contemporâneo e as políticas de financiamento têm estabelecido a equidade étnico-racial como uma dimensão inseparável do acompanhamento e avaliação da qualidade educacional. Durante as gravações, serão exibidas imagens e conteúdos em PowerPoint, utilizados exclusivamente para ilustrar e exemplificar informações e indicadores relevantes. Todo o material será enviado antecipadamente para facilitar a organização dos tempos de gravação.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2 – “Povos Indígenas” - com o Prof. Dr. Casé Angatu Xukuru Tupinambá (HTPC Conectados)

<p>Videoaula 1: Povos Indígenas: os históricos etnogenocídios e suas relações com a espoliação de terras originárias</p>	<p>Neste primeiro encontro, serão abordadas as conceituações das diversas formas de violência histórica e contemporânea enfrentadas pelas populações indígenas. Entre essas formas, destacam-se os etnocídios, etnogenocídios, as disputas territoriais e as invasões aos seus espaços. Isso revelará como tais violências se entrelaçam com a construção sociocultural, política e econômica do Brasil. Além disso, serão discutidos os estereótipos, racismos, apagamentos e desigualdades enfrentados pelos povos indígenas desde os primórdios da colonização do país, com o objetivo de proporcionar uma compreensão mais profunda e contextualizada das realidades vivenciadas pelos povos indígenas.</p>
<p>Videoaula 2: Resistências e Reexistências dos Povos Originários</p>	<p>No segundo encontro, será dedicado tempo para examinar as várias formas históricas de resistência das populações indígenas contra os etnocídios, etnogenocídios, o racismo e a espoliação de terras. Além disso, serão discutidas as mobilizações contemporâneas em prol da preservação de seus territórios e culturas. Será ressaltado como essa resistência demonstra uma contínua reafirmação de identidade e direitos, tornando-se marcos fundamentais em sua luta. Também será analisado o papel crucial da luta pelo acesso à educação escolar diferenciada e pela inclusão de narrativas indígenas nos currículos escolares como um dos pilares do Movimento Indígena. Essa luta não apenas influenciou alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996 e na constituição da Lei 11.645/2008, mas também serve de inspiração para a promoção de uma educação que valorize e respeite as relações etnoculturais.</p>
<p>Videoaula 3: A Lei 11.645/2008 em uma perspectiva dos saberes e manejos indígenas: possibilidades/desafios do ensino das Histórias e Culturas Indígenas</p>	<p>Neste terceiro encontro, serão abordadas as características da Lei 11.645/2008, destacando a importância dessa legislação e as dificuldades enfrentadas na sua implementação nos ambientes educacionais, ou seja, as lacunas existentes para sua concretização. Além disso, serão pontuadas as práticas históricas de representação das populações indígenas nos currículos. Ademais, serão discutidas as contribuições conceituais e metodológicas provenientes da Educação Escolar Indígena para uma aplicação mais efetiva da legislação, enfatizando a relevância da presença dos Povos Originários nas memórias, saberes e identidades ancestrais em diversos setores da sociedade brasileira, especialmente no que diz respeito aos aspectos culturais. Por fim, serão explorados os caminhos possíveis para a efetivação dessa lei a partir das práticas pedagógicas, com o objetivo de promover uma educação mais democrática e respeitosa com a diversidade cultural e étnica do Brasil.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, com as promulgações dessas legislações, compromissos foram firmados. Tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), quanto o Currículo Paulista corroboram o empenho de orientações aos desenvolvimentos das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08. Já no Currículo Paulista (2019), também é indicado o desenvolvimento da temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, inclusive, de modo transversal. Passaram-se 21 anos desde a efetivação da Lei 10.639/03 e 16 anos da Lei 11.645/08, período durante o qual ocorreram uma série de iniciativas, eventos, esforços, cursos profissionalizantes, formações continuadas e produção de materiais didáticos com temáticas étnico-raciais, muitas vezes de forma independente. Contudo, ainda persistem questões sobre como essas práticas, exigidas pelas legislações, podem ser implementadas nos ambientes escolares. Ou seja, como trabalhar as relações étnico-raciais na educação básica e por onde começar?

6.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

De acordo com Silva (2007), a educação das relações étnico-raciais tem como objetivo formar cidadãos e cidadãs que sejam impulsionados a articular condições de igualdade no contexto de direitos políticos, sociais, econômicos, assim como os direitos de ser, pensar, viver, particulares aos distintos pertencimentos étnico-raciais e sociais. Além disso, segundo as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas”, a educação das relações étnico-raciais também têm por objetivo

O reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (Brasil, 2004, p. 01).

Assim, para atingir esses propósitos, podem ser implementadas algumas ações. De acordo com Eliane Cavalleiro (2006), a sociedade civil brasileira vem desempenhando um papel significativo no combate ao racismo e seus desdobramentos. Para a autora, a luta contra o racismo pode ser conduzida de diferentes maneiras, tais como: (a) compreender as estratégias de resistência da população negra nos contextos históricos, por meio da formação de quilombos rurais, urbanos e das irmandades negras; (b) evidenciar a história da população

negra a partir de suas origens africanas; (c) respeitar as diferentes religiões, incluindo aquelas de matrizes africanas e suas influências nas demais religiões.

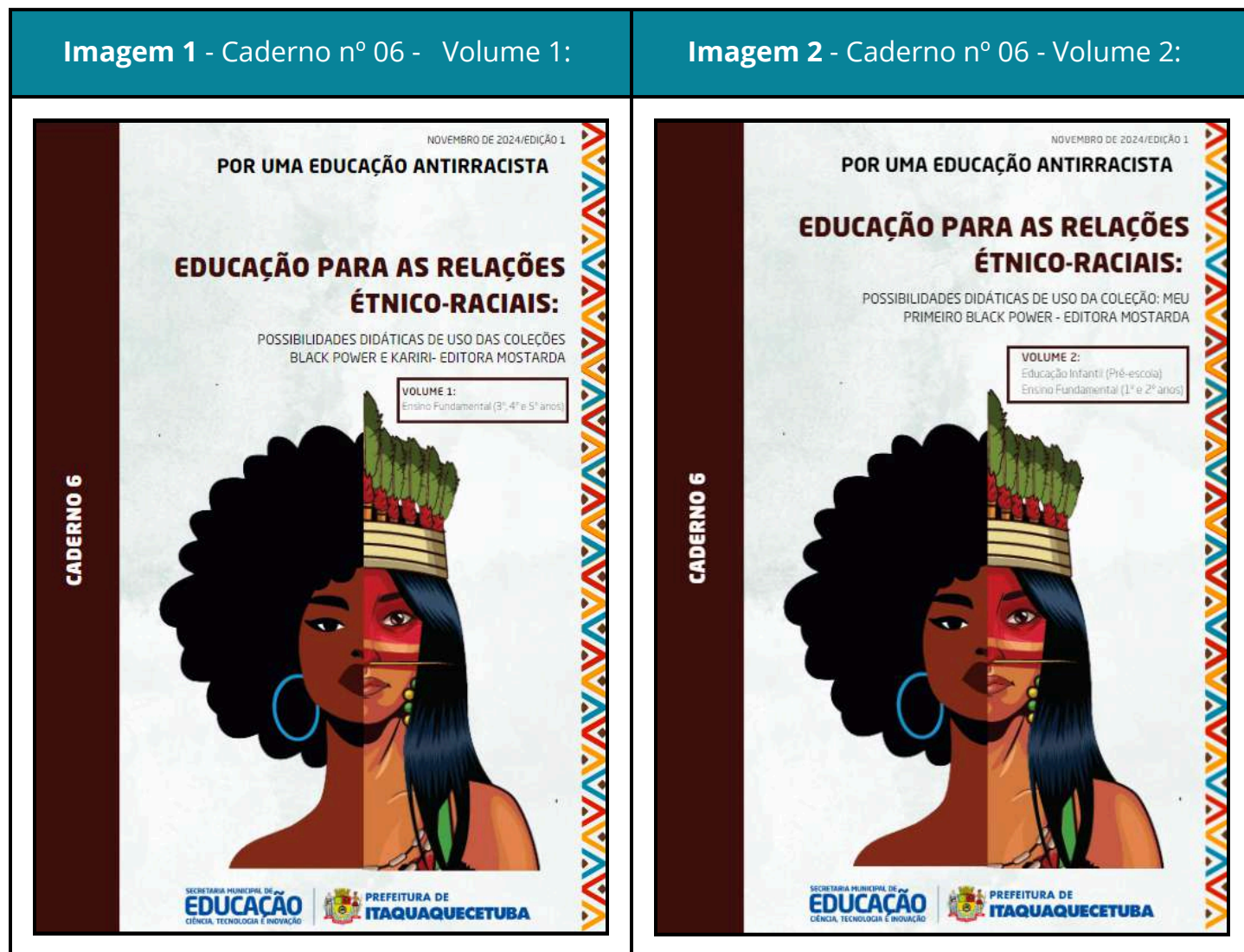
Já no cenário da cultura indígena, visando atender às diretrizes da Lei nº 11.645/2008, algumas práticas se destacam, tais como: (a) reconhecer a presença atual de 1,7 milhões de indígenas no país, abrangendo uma diversidade étnica de povos distribuídos em diferentes regiões do país; (b) abordar a resistência dos povos indígenas contra a escravidão; (c) combater estereótipos relacionados aos indígenas, enfatizando que sua presença não se limita a áreas específicas, podendo abranger ambientes urbanos, rurais e florestais; (d) compreender que as culturas indígenas, como todas as outras, são dinâmicas e passíveis de transformação ao longo do tempo. Isso se reflete em uma diversidade de práticas, incluindo vestimentas e uso de recursos tecnológicos variados, e valorizar os saberes indígenas, evidenciando a frequente habilidade bilíngue ou multilíngue desses povos, que falam suas línguas maternas de matriz indígena, além do português (BR) (Milanez; Sá; Krenak; Cruz; Ramos; Taquary, 2019).

Essas práticas devem ser estimuladas no cotidiano escolar. No contexto do Sistema Público Municipal de Ensino de Itaquaquecetuba, essas ações podem ser concretizadas de diversas maneiras. Em 2024, todas as unidades escolares de ensino fundamental receberam duas coleções da Editora Mostarda, com biografias de personalidades negras e indígenas que desempenharam papéis importantes na história do Brasil e do mundo. Entre essas figuras, destacam-se: Abdias do Nascimento, Ailton Krenak, Angela Davis, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Dandara e Zumbi dos Palmares, Lélia Gonzalez, Malcolm X, Nelson Mandela, Sueli Carneiro, Sônia Guajajara e os Irmãos Rebouças. A introdução dessas biografias nas escolas pode auxiliar para o reconhecimento e valorização dessas importantes figuras históricas e suas contribuições para a sociedade.

Além das coleções, todas as unidades escolares receberam dois cadernos didáticos, com o objetivo de apoiar a implementação de práticas pedagógicas voltadas para as relações étnico-raciais por meio das duas coleções. O primeiro é o **“Caderno nº 06: Educação para as Relações Étnico-Raciais: Possibilidades Didáticas de Uso das Coleções Black Power e Kariri - Editora Mostarda - Vol. 1: Ensino Fundamental - 3º, 4º e 5º anos”**, enquanto o segundo é o **“Caderno nº 06: Educação para as Relações Étnico-Raciais: Possibilidades Didáticas de Uso da Coleção Meu Primeiro Black Power - Editora Mostarda - Vol. 2: Educação Infantil (Pré-escola) e Ensino Fundamental (1º e 2º anos)”**. Esses cadernos foram disponibilizados na plataforma CRE [2] para orientar os(as) professores(as) no uso pedagógico das biografias, de

modo a promover o conhecimento sobre a cultura negra e indígena, assim como contribuir para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e antirracista.

[2] No item: Diretrizes específicas para o Ensino Fundamental.



Nos cadernos, estão disponíveis 10 sugestões de possibilidades didáticas para cada figura a ser apresentada. Essas sugestões foram elaboradas para abranger todos os componentes curriculares, incluindo **Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Matemática e Ciências**. Dessa forma, as propostas visam integrar o estudo das figuras históricas com diversas áreas do conhecimento, estimulando uma abordagem interdisciplinar.

As temáticas étnico-raciais, como já ressaltado, devem estar presentes no currículo ao longo de todo o ano letivo. É fundamental que essa abordagem se torne um exercício diário, e não algo pontual, restrito às datas comemorativas. Embora essas datas sejam importantes, como o **19 de abril (Dia dos Povos Indígenas)** e o **20 de novembro (Dia da Consciência Negra)**, elas

devem ser tratadas dentro de um contexto contínuo e integrado, não se limitando a um único momento no calendário escolar.

No entanto, é importante destacar que, em muitas ocasiões, as comemorações dessas datas podem ser acompanhadas de estereótipos prejudiciais e ofensivos, que, no passado, não eram reconhecidos como tais. Hoje, com mais estudos e maior conscientização sobre questões étnico-raciais, temos uma compreensão mais profunda do impacto desses estereótipos e da necessidade de desconstruí-los. Por isso, em datas como o Dia dos Povos Indígenas e o Dia da Consciência Negra, é essencial que a abordagem seja feita de maneira respeitosa e educativa, sem reforçar clichês ou visões distorcidas dessas culturas. Essas datas devem ser momentos de reflexão e aprendizado, e não de simplificação ou exotificação de identidades indígenas e negras. Como coloca a escritora Márcia Kambeba em seu poema **“Cocar: Identidade ou Fantasia? (2020)”**:

O cocar para o indígena não é só adorno,
Representa a nação que ele carrega,
Cada povo tem sua representação,
Que se vê na beleza da confecção.

As penas que nele é usado,
É coletado com todo cuidado,
A lua faz a ave trocar de pena,
E o indígena colhe e armazena.
Em um cesto tecido com palha,
Essa pena é muito bem guardada,
Para adorno e flecha é usada,
Que embelezará a bela morena.

Cocar não é fantasia,

É elemento cultural,

A pena representa a liberdade,
Do ser, da identidade.
Como o pássaro que voa aonde quer,
O indígena também se vê igual,
Na aldeia ou na cidade,
Afirma-se sem perder seu ideal.

Sejam elas pequenas ou grandes,
Tem em si um significado de valor,
Com suas penas e grafismos,
O indígena mostra que é mestre e doutor.
Quando usado pelo povo,
O cocar tem valor sem igual,
Seu peso está na responsabilidade
De levar o conhecimento ancestral.
Se usado de qualquer maneira,
Sem conhecer o seu real valor,
O cocar perde a magia,
Aí se torna adereço de fantasia.
Não se usa uma pena por usar.
O cocar concentra energia,
Por isso é sagrado e tem magia.
Dos mais velhos aprende-se respeitar e zelar.
Salve a força do cocar.
(Kambeba, 2020, p. 22).

Desse modo, é fundamental respeitar os contextos culturais e evitar a **apropriação cultural** de elementos que são originários de outras culturas. A apropriação cultural ocorre quando elementos, símbolos ou práticas de uma cultura são adotados de forma

descontextualizada e sem o devido reconhecimento das suas origens, muitas vezes de maneira superficial ou até desrespeitosa.

Dito isso, há várias formas de se combater práticas estereotipadas e simplificadas que foram perpetuadas ao longo dos anos nos espaços educacionais. Uma das possibilidades para transformar as práticas pedagógicas e promover uma educação antirracista é o ensino por meio de jogos e brincadeiras que, através da intencionalidade didática do(a) professor(a), promovem o desenvolvimento lúdico e podem contribuir para a superação de preconceitos étnico-raciais de maneira contextualizada. A prática de jogos e brincadeiras de origens indígenas e africanas não só enriquecem o repertório cultural dos estudantes, mas também oferecem uma oportunidade de apresentar e valorizar as culturas que compõem a sociedade brasileira.

Ao incorporar essas brincadeiras no ambiente escolar, proporciona-se aos alunos a chance de conhecer outros territórios africanos e de compreender a diversidade dos povos indígenas, incluindo as 305 etnias que habitam o Brasil. Um exemplo de recurso potente é o livro **“Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural”** (2016), elaborado pela Profa. Dra. Débora Alfaia da Cunha, que apresenta uma série de brincadeiras africanas e seus contextos culturais. No Portal Luneta, também existem algumas brincadeiras indígenas (**disponíveis neste link**) para praticar nos espaços educacionais.

É possível trabalhar com o componente curricular de **Arte**, apresentando artistas visuais negros(as) e indígenas, assim como suas obras, ampliando o repertório cultural dos estudantes. Além disso, pode-se explorar os **Museus Afro-Brasil** e **Museu das Culturas Indígenas**, ambos localizados na cidade de São Paulo, como importantes espaços de aprendizagem e valorização das culturas afro-brasileira e indígena. A visita a esses museus pode ser organizada por meio do projeto **“Vamos Pessoar! Educação Para Além dos Muros da Escola”**, que visa aproximar os(as) estudantes de espaços culturais e ampliar seu conhecimento sobre as diversas manifestações artísticas e históricas dessas culturas. Além disso, **o acervo virtual do Museu Afro-Brasil** pode ser utilizado como ferramenta pedagógica para explorar as obras e os contextos históricos presentes no museu.

No mais, há alguns portais que reúnem obras de artistas negros(as): **Arquivo de pintores negros, Arquivo de artistas negras e Acervo de Arte Negra, Artistas Indígenas presentes na 34ª Bienal de SP**, para citar alguns exemplos. Além disso, é possível apresentar artistas negros(as) e indígenas em geral, tais como: dançarinos(as), bailarinos(as), cantores(as),

compositores(as), atores, atrizes, etc. Ainda, no âmbito musical, pode-se abordar ritmos e estilos musicais de origem africana e indígena, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo. No Brasil, exemplos de ritmos de origem africana incluem o samba, maracatu, reggae e axé, enquanto as tradições indígenas incluem músicas tradicionais que utilizam instrumentos como flautas e tambores, entre outros.

Também é possível trabalhar com **grafismos indígenas** de forma interdisciplinar, abordando diversas áreas do conhecimento de maneira criativa e enriquecedora. Esses elementos podem ser utilizados para ensinar:

- **Matemática (Geometria):** Os grafismos indígenas e africanos frequentemente utilizam padrões geométricos, simetria, formas e repetições, o que permite explorar conceitos de geometria, como figuras planas, ângulos e simetrias;
- **Língua Portuguesa:** Pode-se praticar a escrita e o significado dos grafismos, ensinando aos alunos sobre a simbologia e os contextos culturais dos desenhos. A interpretação desses símbolos também ajuda a expandir o vocabulário e o entendimento de metáforas e significados;
- **Arte:** Através da exploração dos **grafismos**, é possível trabalhar com **linhas e formas**, além de criar atividades práticas, como a confecção de **carimbos**, pinturas e colagens que reproduzem esses desenhos. Isso incentiva a expressão artística e a compreensão das técnicas utilizadas;
- **História:** O estudo dos grafismos oferece uma oportunidade para abordar a história dos povos que os criaram, discutindo suas tradições, crenças e o propósito por trás dessas manifestações culturais. Explicar **por que** e **como** esses grafismos são feitos ajuda a compreender as práticas culturais dos povos indígenas e africanos;
- **Geografia:** Os grafismos podem ser usados para ensinar sobre os **locais** onde essas manifestações culturais ocorrem, como diferentes regiões do Brasil (especialmente no contexto das comunidades indígenas) e outros países africanos. Isso também contribui para o conhecimento sobre a diversidade cultural e geográfica mundial.

Além disso, esses grafismos podem ser utilizados para criar jogos pedagógicos, como **jogos da memória**, onde os alunos associam os símbolos a imagens ou significados, ou até mesmo para apresentar um novo idioma. No livro "**Arte Indígena no Brasil: agência, alteridade e relação**", de Els Lagrou, também há diversos materiais culturais e artísticos indígenas para se explorar.

Os **adinkras** são um conjunto de símbolos africanos originários do povo Asante, que atualmente habita países como Gana, Burkina Faso, Togo, entre outros. Esses símbolos são ideogramas que operam no campo da linguagem e da escrita, transmitindo valores tradicionais, códigos de conduta e normas sociais dessa comunidade. Cada símbolo possui um significado

profundo, relacionado a aspectos da vida cotidiana, crenças espirituais e práticas culturais desse povo. Esses ideogramas oferecem múltiplas possibilidades pedagógicas, promovendo uma abordagem interdisciplinar nas escolas. Algumas sugestões de atividades incluem:

- **Jogo da memória:** Criar um jogo utilizando os adinkras, onde os alunos devem associar os símbolos aos seus significados ou aos contextos culturais e históricos dos povos Asante.
- **Introdução a um novo idioma:** Como muitos dos símbolos adinkra são associados a palavras ou expressões na língua **Akan**, pode-se explorar as relações entre os símbolos e o idioma, incentivando o aprendizado de novos vocabulários e significados.
- **Matemática (Geometria):** Muitos adinkras têm formas geométricas que podem ser analisadas sob a ótica da geometria, explorando conceitos como simetria, padrões e formas. Esse trabalho pode incluir atividades de desenho, onde os alunos recriam os símbolos, ou até mesmo explorar a geometria em uma perspectiva cultural.
- **História:** Ao estudar os adinkras, os alunos podem compreender melhor as tradições e os valores do povo Asante e de outros povos africanos, além de refletir sobre o impacto cultural dessas simbologias ao longo da história.
- **Geografia:** Os adinkras podem ser relacionados à localização geográfica dos povos que os utilizam, bem como aos contextos sociais, culturais e ambientais dos países da África Ocidental, como Gana e Burkina Faso. Isso permite uma discussão sobre diversidade cultural e a importância de respeitar as tradições de diferentes povos.

Dessa forma, os adinkras não só oferecem um meio de explorar **valores culturais**, mas também permitem **reflexões profundas** sobre **identidade, história e geometria**, tornando-se um recurso pedagógico valioso e multifacetado.

É importante enfatizar que a responsabilidade pelo ensino das temáticas da História Afro-brasileira e Indígena, assim como a implementação de práticas de uma educação antirracista, não se restringe ao ambiente escolar, uma vez que os(as) estudantes circulam e interagem em diversos espaços sociais. No entanto, a escola desempenha um papel fundamental como um ambiente central para a promoção dessas práticas educativas. Desse modo, outra medida fundamental no combate ao racismo no ambiente escolar é romper com o "silenciamento". Conforme Silva (2018), diversos estudos afirmam que o "silenciamento" representa uma das estratégias adotadas pela educação escolar brasileira diante de situações de racismo. Nesse sentido, é comum que muitos(as) professores(as) se abstenham de intervir em episódios de violência racial contra crianças negras e indígenas, orientando-as a relevar, ignorar e agir como

se a agressão não estivesse direcionada a elas, enquanto é indicado fazer justamente o contrário, ou seja, lidar com as situações junto aos/às estudantes.

Tendo em vista que "não nascemos racistas, mas nos tornamos racistas" (Rocha; Trindade, 2006, p. 58), em razão de processos históricos que negam a identidade étnico-racial de povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, é necessário praticar uma educação antirracista, que é o conjunto de ações que buscam promover o respeito à diversidade étnico-racial, o combate ao racismo e a equidade racial.

A partir dessas ações, acreditamos que avanços significativos serão alcançados em relação à educação das relações étnico-raciais. Ao reconhecer e confrontar o problema racial, fomentar reflexões contínuas sobre o racismo, repudiar atitudes preconceituosas, incluir a diversidade no ambiente escolar e promover uma abordagem crítica e positiva da diversidade racial, essas práticas estabelecem bases fundamentais para uma transformação efetiva.

7. Avaliação Educacional



7.1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A avaliação educacional é um tema central para a organização do trabalho pedagógico e elevação dos índices de resultados.

A cultura da avaliação educacional que vivenciamos atualmente em nosso sistema de ensino não é uma realidade exclusiva do município, nem está desvinculada do contexto histórico das políticas de avaliação no Brasil. Para entender suas razões, é necessário explorar os processos históricos que moldaram e justificaram suas implementações e princípios legais. Assim, podemos nos perguntar: ***como chegamos ao cenário atual das avaliações em nosso sistema educacional?***

7.2 PARA INICIAR A CONVERSA...

Para iniciar a conversa, não há outro caminho senão pela rememoração do nível mais conhecido da avaliação educacional: a avaliação da aprendizagem. Durante décadas, essa avaliação foi predominantemente utilizada para controlar e classificar os estudantes. No entanto, nossa compreensão sobre esse processo evoluiu para uma abordagem investigativa e qualitativa, impulsionada por estudos de renomados autores como Hoffmann, Libâneo, Luckesi e Freitas, entre outros, que se integram às práticas pedagógicas cotidianas.

A avaliação da aprendizagem, portanto, é hoje uma ferramenta capaz de transformar não apenas a abordagem pedagógica do professor em relação ao processo de ensino, mas também de garantir que os estudantes consolidem as habilidades necessárias para desenvolver as competências previstas no currículo e para a vida.

É possível também associá-la a outros níveis de avaliação, como a avaliação de sistema, por exemplo. Comparar resultados obtidos por diferentes instrumentos permite refletir constantemente sobre as práticas, rever conceitos e implementar novas tecnologias de monitoramento e acompanhamento dos processos. Isso configura um cenário favorável para um ensino e aprendizagem que vê os erros como oportunidades de construção do

conhecimento, possibilitando os ajustes necessários ao longo do ano letivo e da vida escolar dos estudantes.

Abaixo, apresentamos uma representação elaborada por Freitas (2021, p. 10) sobre a relação entre os diferentes níveis de avaliação, incluindo a avaliação institucional:

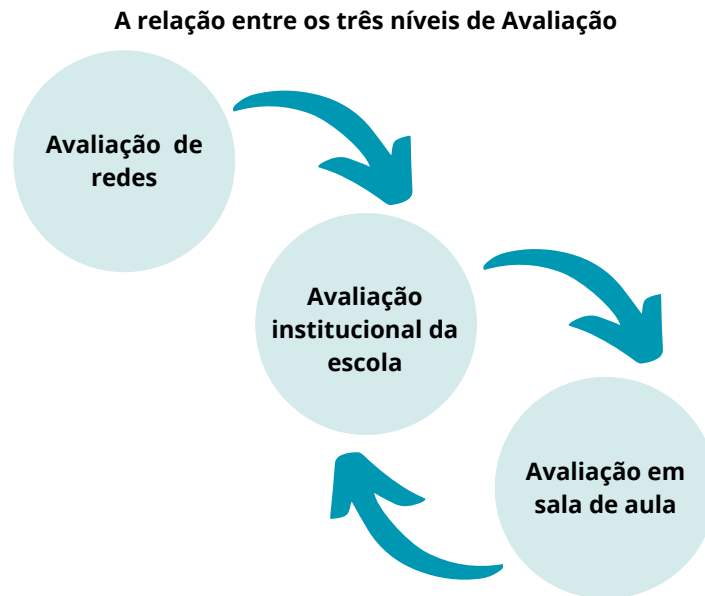


Imagem baseada em: Freitas, 2021, p. 10

1. Avaliação em larga escala em redes de ensino (realizada no país, estado ou município);
2. Avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo seu coletivo);
3. Avaliação da aprendizagem em sala de aula (sob responsabilidade do professor).

Outros princípios básicos norteiam a avaliação do processo ensino e aprendizagem, a saber:

É um processo contínuo e sistemático. Portanto, ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada. Nessa perspectiva, a avaliação faz parte de um sistema mais amplo que é o processo ensino-aprendizagem, nele se integrando. [...]

É funcional, porque se realiza em função de objetivos. Avaliar o processo ensino-aprendizagem consiste em verificar em que medida os alunos estão atingindo os objetivos previstos. Por isso, os objetivos constituem o elemento norteador da avaliação.

É orientadora, pois “não visa eliminar alunos, mas orientar o seu processo de aprendizagem para que possam atingir os objetivos previstos”. [...].

É integral, pois analisa e julga todas as dimensões do comportamento, considerando o aluno como um todo (Haydt, 2008, p.13-14).

7.2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Realizada no país, estado ou município, este nível de avaliação tem a maior interface com as políticas educacionais avaliativas desenvolvidas nas últimas décadas. Segundo o professor Freitas (2021), foi também o que mais gerou desconforto no campo educacional. Em nosso sistema de ensino, não foi diferente: ao ser iniciada em 2021 [3], enfrentamos um cenário de baixa aceitação e insegurança. No entanto, assim como ocorreu com a avaliação da aprendizagem, a visão negativa sobre a avaliação de sistema foi gradualmente superada. Atualmente, temos uma configuração de avaliação que permite uma grande proximidade entre o que o estudante aprende e o que é avaliado em nossas avaliações de sistema. Isso se deve ao mapeamento das habilidades por bimestre contido nas orientações para o plano de ensino quinzenal do professor. Essa configuração garante que cada avaliação prevista esteja realmente alinhada às habilidades desenvolvidas ao longo do bimestre.

Agora, mais do que nunca, entendemos que está sendo construída uma abordagem **“menos dicotômica e mais construtiva”**, que busca redefinir o conceito de avaliação (Freitas, 2021, p. 10). Assim, reunimos esforços para implementar uma cultura avaliativa que vá além de ser apenas um instrumento de regulação da aprendizagem e das práticas dos professores. Acreditamos nas avaliações permitem diagnosticar a situação real do nosso sistema de ensino, proporcionando clareza sobre o verdadeiro nível de proficiência alcançado pelos estudantes e, conseqüentemente, sobre o trabalho pedagógico realizado em cada unidade escolar.

Uma vez que alcançamos clareza e segurança para lidar tanto com a avaliação de aprendizagem quanto com a de sistema, podemos afirmar, finalmente: graças à política de avaliação de sistema e aos recursos tecnológicos implementados, dispomos de instrumentos capazes de identificar os principais desafios para a educação no município de Itaquaquecetuba, e estamos no caminho certo!

[3] Ano da primeira aplicação da *Avaliação de Sistema Conectados*.

É também com base nos resultados das avaliações de sistema e de aprendizagem, representados pelas Avaliações de Sistema Conectados entregues pela Central de Registros Escolares (CRE), que a Semecti, por meio das mentorias in loco realizadas pelos técnicos do

Núcleo Pedagógico, supervisores e diretores de escolas, consegue orientar as unidades escolares a mapear as prioridades específicas para cada turma e estudante.

7.3 AVALIAÇÃO DE SISTEMA CONECTADOS

As avaliações de Sistema Conectados ocorrem bimestralmente sob a coordenação do Centro Municipal de Avaliação Educacional de Itaquaquecetuba (CMAEI), criado em 2024 com o objetivo de desenvolver ações para melhorar a qualidade da educação. O CMAEI promove avaliações de sistema, políticas educacionais, monitoramento e pesquisa educacional.

O CMAEI elabora cadernos de avaliações alinhados às habilidades de ensino previstas para cada ano. Essa condição de proximidade garantiu a “nomenclatura” simbólica que nossas avaliações de sistema, intituladas “Conectados”, trazem impressa nas capas: “Avaliação da Aprendizagem”. É importante ressaltar que essa avaliação não deve ser confundida com a avaliação da aprendizagem que é da competência do professor, elaborada por ele, por diversos instrumentos (avaliação escrita, sondagem, seminário, registros de observação, etc.) e comumente discutida por clássicos autores da educação.

A Conectados permite verificar o desempenho dos estudantes e a realidade educacional. O objetivo é viabilizar a implementação de políticas públicas, identificar necessidades individuais e avaliar o impacto das ações realizadas. Os resultados, entregues às escolas pela Central de Registros Escolares (CRE), servem como matéria-prima para o trabalho colaborativo entre o Núcleo Pedagógico e as escolas. Durante as mentorias in loco, os técnicos da Semecti orientam e acompanham as equipes gestoras na curadoria dos dados e na implementação de estratégias didáticas e metodológicas assertivas para cada nível de aprendizagem identificado.

Os resultados disponibilizados na plataforma CRE, não têm como propósito estimular a disputa entre as unidades escolares, as turmas ou estudantes; ao contrário, pretendem fortalecer os processos entre a Semecti e as unidades escolares, enquanto sistema. Ao identificar as fragilidades dentro de um único organismo, podemos, por exemplo, compartilhar práticas exitosas entre os professores.

Além disso, esse processo de avaliação contribui significativamente para a diminuição das desigualdades na aprendizagem e para a alfabetização na idade certa. Ao fornecer

dados precisos sobre o desempenho dos estudantes, as avaliações permitem que as escolas identifiquem lacunas no processo e realizem intervenções de forma oportuna. Dessa maneira, todos os estudantes são atendidos em suas especificidades, independentemente do nível em que se encontram, caracterizando assim uma oportunidade de acesso e permanência equitativa.

7.4 AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE APOIO ÀS REDES MUNICIPAIS (PRM)

O Programa de Apoio às Redes Municipais (PRM) chegou ao município em 2023 com o objetivo de fortalecer o movimento em busca da melhoria da qualidade da educação. As ações de assessoramento pedagógico ampliaram e contribuíram de forma significativa para a cultura avaliativa do Sistema Público Municipal de Ensino de Itaquaquecetuba.

O programa agregou: formações mensais para Diretores, Coordenadores e Professores das turmas de 5º ano. As formações foram voltadas para o trabalho pedagógico com os materiais estruturados: Minha Escola é Nota Dez - MEN10, focando no desenvolvimento de habilidades e descritores dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática do Saeb, que ocorreu no mesmo ano, caracterizando o Programa como ação emergencial. Além disso, buscou-se fortalecer o envolvimento das equipes escolares e técnicas em ações sistemáticas de busca ativa dos estudantes, considerando que *criança que não vai à escola não aprende*. Foram incentivadas as caminhadas pedagógicas para monitorar, fortalecer e efetivar as ações estratégicas, além da implementação de avaliações mensais para os estudantes dos 5º anos, com a entrega de resultados que orientaram as formações, as mentorias pedagógicas e estratégias da Semecti. A partir dos resultados, obteve-se mapas de verificação dos níveis de aprendizagem dos estudantes em relação aos Componentes Curriculares de Matemática e Língua Portuguesa, expressos por níveis: adequado, intermediário, crítico e muito crítico.

Após firmar uma parceria, obtivemos excelentes resultados. Fruto dos movimentos iniciais com o Programa de Apoio às Redes Municipais (PRM) em 2023 e da verificação de sucesso, iniciamos a colaboração com o Programa Parceiros da Educação em 2024, que tem mostrado um fluxo crescente de progresso, caracterizado por diversos aspectos:

|A evidente **evolução tecnológica** é um dos principais fatores, permitindo que saíssemos de métodos rudimentares. A Plataforma Herby, por exemplo, oferece uma

tecnologia que facilita a realização de diagnósticos escolares com resultados imediatos para todo o Sistema de Ensino. Com o uso de celulares ou tablets, o professor capta por leitura de QR code, impressos nos gabaritos preenchidos pelo estudante, consultar o resultado, instantaneamente, com segurança, transparência e simplicidade nos processos;

| **Formação continuada** ofertada mensalmente aos técnicos da secretaria, gestores, coordenadores e aos professores dos dos 2º, 3º e 4º anos;

| **Provas trimestrais:** diagnóstica, formativa e somativa;

| **Mapas gráficos descritivos** que permitem monitorar:

| a frequência dos estudantes durante o período de avaliação;

| os resultados por escola;

| os resultados por turma, destacando o desempenho obtido em questões abertas e de múltipla escolha para os 1º e 2º anos. Além disso, inclui a sondagem realizada por ditado de palavras, que identifica os seguintes níveis: sem correspondência sonora, correspondência sonora ainda não alfabética, correspondência sonora alfabética e correspondência sonora alfabética com ortografia regular;

| o resultado por turma, destacando os desempenhos obtidos por questões de de múltipla escolha, para 3º, 4º e 5º anos;

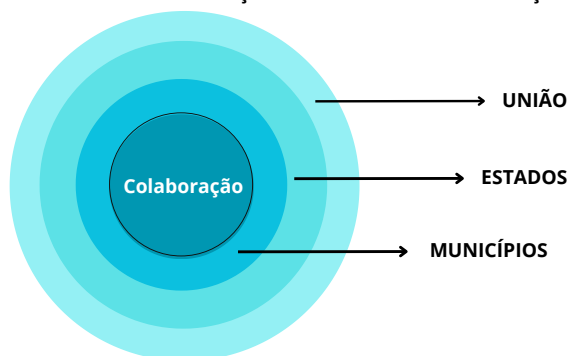
| | o progresso do estudante ao longo do ano letivo.

A avaliação em larga escala é, portanto, um direito dos estudantes, que requer a colaboração de todos os envolvidos no processo educacional. Esse direito deve ser garantido por diferentes esferas de poder:

O artigo 9º da LDB/1996 em vigor estabelece que, entre outras atribuições, cabe à União assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. Essa prescrição legal, no entanto, não impede que estados e municípios também possam ter iniciativas de avaliação e desempenho escolar em seus respectivos sistemas de ensino, o que já vem ocorrendo na última década (Catani; Oliveira; Dourado, 2002. apud, Libâneo, Oliveira; Toschi, 2012, p. 265).

A ideia acima pode ser representada da seguinte forma:

FIGURA 1: O CARÁTER LEGAL DA AVALIAÇÃO EM REGIME DE COLABORAÇÃO



Fonte: os próprios organizadores, 2023.

Diante do caráter colaborativo mencionado, encontramos uma organização articulada com outras dimensões estruturantes do país. No caso do nosso município, optamos por integrar ao nosso sistema de ensino o convênio com o Sistema Público de Ensino Estadual de São Paulo, especialmente no que se refere aos recursos didáticos, avaliações de sistema e fluência leitora.

7.5 AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA LEITORA PARC/CAEd

A Avaliação em Larga Escala de **Fluência Leitora** realizada pelo Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração – PARC ocorre em vários estados brasileiros em parceria entre redes de ensino, Associação Bem Comum e Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - CAEd/UFJF. A adesão dos municípios é facultativa e, no ano de 2023 teve adesão de mais de 500 municípios.

O Programa tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em leitura de palavras e textos em língua portuguesa, identificando eventuais lacunas no processo de alfabetização, com vistas a estratégias para a promoção da alfabetização na idade certa e de promover ações específicas para cada nível de leitura a fim de desenvolver as habilidades que promovam a fluência leitora a qual diz respeito à capacidade de ler textos de forma expressiva, sem grandes dificuldades, com entonação e ritmo adequado.

Por se tratar de uma avaliação de larga escala, o teste é realizado em condições uniformes e padronizadas para que tenham as mesmas condições e critérios ao modo que os resultados possam ser comparados entre estudantes, escolas, regiões, municípios e estados. Contudo é importante frisar que esta comparação não tem a intenção de

ranquear, mas sim identificar as dificuldades e recorrer a estratégias para o avanço das aprendizagens destes estudantes.

A fluência leitora avalia três dimensões, são elas: **precisão** que diz respeito à capacidade de identificar corretamente as palavras escritas; **velocidade** que avalia com que rapidez com leitura é efetuada; e **prosódia** que avalia a capacidade do leitor de compreender e transmitir na leitura aspectos do texto como escolhas dos sinais de pontuação, recursos gráficos entre outros.

Ao falarmos em proficiência leitora estamos relacionando-a aos níveis de leitura que os estudantes percorrem ao longo do processo educativo e não a capacidade de compreensão textual, ou seja, a fluência leitora é a “capacidade de o leitor passar pelo que está escrito sem dificuldades, de modo que ele possa voltar sua atenção para a compreensão da mensagem ao invés de gastar energia decifrando o código” (PARC/CAED, 2023).

Portanto é fundamental a compreensão desses níveis de leitura a fim de realizarmos intervenções assertivas para o avanço na aprendizagem.

Os níveis de leitura são organizados em: pré-leitor, leitor iniciante e leitor fluente.

PRÉ-LEITOR

Neste nível o estudante não dispõe de condições para realizar uma leitura oral e, quando o faz, isso exige muito esforço. Dentro deste nível existem 4 classificações:

- **Nível 1:** estudante não realizou a leitura OU disse letras, sílabas ou palavras que não constavam no item.
- **Nível 2:** estudante nomeou letras isoladas das palavras constantes no item, ou seja, identifica letras.
- **Nível 3:** estudante silabou ao realizar a leitura das palavras constantes no item.
- **Nível 4:** estudante leu até 10 palavras e 5 pseudopalavras constantes no item.

LEITOR INICIANTE

O estudante leu corretamente, no tempo de 60 segundos, 11 ou mais palavras e 6 ou mais pseudopalavras; ainda que consiga ler fragmentos de texto, não chega a 65 palavras com até 90% de precisão.

LEITOR FLUENTE

O estudante leu corretamente, no tempo de 60 segundos, mais de 65 palavras com precisão superior a 90%, considerando-se o texto narrativo do teste.

Em suma, ao termos clareza sobre a proficiência leitora de cada estudante, podemos ir além das estratégias voltadas apenas para a decodificação de palavras. Buscamos, assim, ampliar as oportunidades que permitam aos estudantes consolidar a capacidade de compreender e interagir com textos. Ao reconhecer e categorizar os níveis de leitura — pré-leitor, leitor iniciante e leitor fluente — conseguimos identificar as especificidades de cada um. Essa abordagem nos permite não apenas desenvolver competências leitoras, mas também contribuir para a formação de leitores críticos ao longo de toda a vida em sociedade.

7.6 AS TIPOLOGIAS OU MODALIDADES DE AVALIAÇÃO DENTRO DOS NÍVEIS AVALIATIVOS: DIAGNÓSTICA, FORMATIVA, SOMATIVA

Para todos os níveis de avaliação que citamos, encontramos a oportunidade de experienciar os diferentes tipos ou modalidades: ***diagnóstica, formativa ou somativa***.

No aspecto prático, é possível observar que periodicamente oferecemos a avaliação em larga escala para diagnosticar os níveis de aprendizagem de todos os estudantes do sistema. Esse processo orienta as ações iniciais de cada ano e possibilita ajustes de rota durante o percurso, adotando uma perspectiva macro. Ao longo do percurso formativo, como o próprio nome sugere, utilizamos a avaliação formativa (geralmente no meio do ano letivo ou a cada trimestre), que possibilita ajustes de rota. Ao final do ano letivo, aplicamos a avaliação somativa para verificar os resultados de todos os processos formativos. Essa avaliação proporciona um panorama geral do sistema de ensino e dá início a um novo ciclo organizacional. Essa mesma

lógica se aplica aos outros níveis de avaliação, permitindo diagnosticar, formar e somar tanto na avaliação de aprendizagem quanto na avaliação institucional.

7.6.1 Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica tem como objetivo identificar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, além de detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem. Ela permite também investigar as causas de dificuldades de aprendizagem recorrentes.

Pode ser realizada em nível de Larga Escala por meio da Avaliação Conectados (que atualmente consiste em questões muito alinhadas às habilidades desenvolvidas no plano de aulas) ou pelo professor, assim que ele perceber a necessidade de um diagnóstico. O diagnóstico realizado pelo professor consiste em uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do estudante, fornecendo elementos para avaliar o que ele aprendeu e como aprendeu. Essa etapa do processo educacional tem como objetivo verificar em que medida os conhecimentos prévios foram assimilados e o que é necessário planejar para abordar as dificuldades identificadas (Sant'anna, 1995, p. 33).

Assim como é constitutivo do diagnóstico médico estar preocupado com a melhoria da saúde do cliente, também é constitutivo da avaliação da aprendizagem estar atentamente preocupada com o crescimento do educando. Caso contrário, nunca será diagnóstica (Luckesi, 2003, p.82).

7.6.2 Avaliação formativa

Para destacar a importância da avaliação formativa no processo de aprendizagem:

É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é basicamente orientadora, pois orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor. A avaliação formativa, com função de controle, é realizada durante todo o período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades (Haydt, 2008, p.17).

Para Haydt (2008) a avaliação formativa está relacionada ao processo de feedback, permitindo ao professor identificar lacunas em sua abordagem de ensino e possibilitando reformulações em sua prática didática. Por essa razão, especialistas consideram essa modalidade de avaliação uma parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e, quando realizada de maneira plena, assegura que a maioria dos estudantes alcance os objetivos desejados.

7.6.3 Avaliação somativa

De acordo com Bloom (1983. p.67) a avaliação somativa tem por finalidade verificar se os planos traçados para o processo de ensino e aprendizagem foram atingidos. A frequência de sua aplicação é diferente da avaliação formativa (que ocorre com frequência e durante o processo de ensino) pois tendem a ser aplicados somente ao final de um determinado período, em nosso sistema, ocorrem habitualmente ao final do bimestre ou mensalmente.

A avaliação somativa, devido ao seu caráter comunicativo de resultados, é frequentemente alvo de críticas por não possibilitar a regulação da aprendizagem. No entanto, avançamos nesse sentido com estudos que oferecem uma perspectiva diferente. Silva (2011), por exemplo, argumenta que a aplicação da avaliação somativa é essencial para o sistema educacional, servindo como um meio de devolver à sociedade os resultados obtidos ao final do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a autora postula que quando o sistema avaliativo é pensado de forma integral as modalidades avaliativas têm funções importantes que se complementam.

7.7 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

"Avaliação Institucional: Induzindo Escolas Reflexivas", um dos subtítulos da obra do professor Luiz Carlos Freitas (2021), é surpreendentemente pertinente ao contexto atual, onde lidamos com uma quantidade significativa de dados em um curto espaço de tempo para tomar decisões. Vejamos como ele define a avaliação institucional:

Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola, e sob o seu controle, enquanto a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sua sala de aula. A avaliação institucional é um processo de apropriação da escola pelos seus atores, no sentido de que seus atores têm um projeto e um

compromisso social. (...) inclui, igualmente, o compromisso dos que fazem a escola com os resultados dos seus alunos. (Freitas, 2021, p. 36).

Com a avaliação institucional o que se espera, portanto, é que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estruture situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola. (Freitas, 2021, p. 38).

O projeto político-pedagógico é o principal instrumento da avaliação institucional, pois nele se materializam os ideais expressos pela comunidade escolar e local. Cada unidade escolar pode, de maneira democrática, definir suas próprias formas de gestão, respeitando suas peculiaridades e desafios. É fundamental que essa autonomia seja exercida em consonância com o regime de colaboração mencionado anteriormente, garantindo que as ações estejam alinhadas com as diretrizes e metas comuns, especialmente com os princípios delineados no caderno de mentoria e em nosso cotidiano: **escuta ativa, cultura colaborativa e comunicação não violenta**.

8. Plano de aula docente



8.1 Planejamento da Ação Pedagógica - Plano de aula

O planejamento da ação pedagógica é um instrumento fundamental para propor situações que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes. Por meio dele, o docente estrutura as propostas que serão realizadas no período letivo, organizando-as de forma sequencial, intencional e coerente.

No Ensino Fundamental, o planejamento precisa ser discutido e articulado entre os sujeitos envolvidos, valorizando as manifestações e as interações entre os estudantes a partir de suas falas, desejos, hipóteses e conhecimentos prévios. Esses elementos são essenciais para construir práticas que respeitem o contexto e as experiências. Como aponta Conceição (2016),

um plano para ser considerado adequado deve seguir alguns princípios, como: coerência e unidade; continuidade e sequência; flexibilidade; objetividade e funcionalidade, e precisão. Como o planejamento requer que se pense no futuro, ele é formado também pelos componentes básicos do planejamento de ensino, onde o objetivo é a descrição clara do que se pretende alcançar como resultado da nossa atividade e, eles nascem da própria situação da comunidade, da família, da escola, da disciplina, do professor e principalmente do aluno. Os objetivos, portanto, são sempre do aluno e para o aluno.” (CONCEIÇÃO et al., 2016 p. 8).

Nesse sentido, para desenvolver um planejamento eficaz, é importante contemplar aspectos como: registro reflexivo, organização curricular, desenvolvimento de habilidades, estratégias, recursos e ações. Esses elementos ajudam a garantir a intencionalidade pedagógica.

O registro reflexivo é uma ferramenta essencial para o planejamento, pois permite ao professor avaliar as práticas realizadas e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. Esse registro documenta o processo de aprendizagem, permitindo analisar se as ações pedagógicas estão alinhadas às necessidades e interesses do grupo.

Para facilitar esse processo, é fundamental que o docente tenha um campo de registro, de uso diário, para que estruture o acompanhamento das aprendizagens da turma. Esse tipo de registro contribui de forma valorosa na retomada do plano reflexivo como apoio para resgatar os pontos individuais e coletivos permitindo um acompanhamento contínuo. Nélio Parra (1972) explica que “planejar consiste em prever e decidir sobre: o que pretendemos realizar; o que vamos fazer; como vamos fazer e o que e como devemos analisar a situação a fim de verificar se o que pretendemos foi atingido” (apud CONCEIÇÃO et. al., 2016, p.4). Assim, o processo de registro documenta o percurso de ensino e aprendizado, sendo um momento de reflexão sobre

a prática pedagógica acerca da estruturação curricular, que, na sua configuração, articula as habilidades e competências que norteiam os avanços dos estudantes. As estratégias devem ser organizadas considerando as características e o nível de desenvolvimento dos estudantes, buscando expor e prever em sua estruturação: a estimulação, a exploração, a pesquisa e a investigação das habilidades que precisam ser apreendidas. Para tanto, Conceição destaca que,

Na elaboração do plano de aula, deve-se levar em consideração, em primeiro lugar, que a aula é um período de tempo variável, as características dos alunos, suas possibilidades, necessidade e interesses. Por isso é importante que o professor faça a estruturação do plano pedagógico a partir do que os alunos já sabem sobre os conhecimentos a serem abordados. [...] A aula é a forma predominante de organização didática do processo de ensino. É na aula que organizamos ou criamos as situações docentes, isto é, as condições e meios necessários para que os alunos assimilem ativamente conhecimentos, habilidades e desenvolvam suas capacidades cognitivas. (CONCEIÇÃO et al., 2016 p. 7- 8)

Ao estruturar o plano de aula, o professor deve organizar espaços e materiais que estimule a curiosidade e a elaboração de hipóteses, articulando os saberes escolares à finalidade de cada conteúdo, contextualizando à relação entre o que se ensina, habilidade, para o saber fazer, competência, ou seja, é preciso dar sentido prático aos conteúdos de sala de aula.

A postura de observação e registro por parte do professor é essencial, o educador precisa estar atento às ações propostas a fim de acompanhar e intervir no processo de ensino aprendizagem dos estudantes, observando avanços e dificuldades, para tornar visíveis as ações emergentes. Esse acompanhamento possibilita reavaliar as propostas e adaptá-las às necessidades específicas de cada criança, mantendo uma prática flexível em um processo de responsabilidade coletiva sobre as aprendizagens da turma.

Portanto, ao planejar a ação pedagógica, o professor assume um papel de investigação e mediação, analisando a possibilidade de ajustar sua prática pedagógica partindo das evidências coletadas durante o processo de desenvolvimento dos estudantes, assim o planejamento pauta-se em um processo de ação-reflexão-ação sobre os elementos fundamentais: a prática pedagógica e a aprendizagem.

A articulação entre as práticas planejadas e os interesses dos estudantes possibilita a valorização das experiências e fortalece a autonomia e o protagonismo dos sujeitos, sendo assim abaixo esclarecemos a estruturação do plano de aula e a finalidade de cada conjuntura.

8.2 Estruturação do plano de aula

O passo a passo abaixo descrito, foi elaborado a partir da versão vigente em 2024, disponibilizado na plataforma CRE:

1º Passo: Composição do registro reflexivo

Escolha o período reflexivo: nesse momento o professor deve selecionar a data do registro reflexivo anterior a quinzena vigente.

Pontos positivos e pontos a serem retomados: professor, este campo é destinado à reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem da turma. Para sua elaboração, considere as habilidades propostas para a quinzena. Nesse sentido, é importante que, ao longo do período, o professor realize registros sobre as aprendizagens, levando em conta as observações da turma. Assim, algumas perguntas podem nortear esses registros; entre elas, considere as seguintes reflexões:

- Dentre as habilidades previstas, como foi o rendimento da turma?
- Houve apropriação das habilidades?
- O que você observou durante as aulas, em relação às habilidades apresentadas?
- O que foi observado nas devolutivas das tarefas?
- A maioria da turma conseguiu resolver as situações propostas?
- Quais crianças necessitam de maior intervenção?
- Há a necessidade de retomar alguma habilidade?

Essas observações devem ser realizadas diariamente e podem ser registradas em cadernos, blocos de notas, pastas ou outras formas. Observe que nossa intencionalidade no ato de registrar está pautada no acompanhamento contínuo do processo de ensino e aprendizagem. Essas anotações evidenciam o que os estudantes aprenderam e o que ainda precisam desenvolver. Dessa forma, ter um espaço de reflexão pessoal ajudará no momento de refletir sobre a ação pedagógica, alinhado às especificidades de aprendizagens da turma.

2º Passo: Período de desenvolvimento

Habilidades selecionadas: Neste campo, apresentamos as habilidades previstas para cada componente curricular na quinzena. A estruturação das habilidades segue a organização do Plano de Ensino, dividido por quinzenas para garantir a efetivação das habilidades previstas no currículo. Como essas habilidades são fundamentais para assegurar os direitos de aprendizagem, não é possível excluí-las. No entanto, caso o professor considere necessário incluir uma habilidade que não esteja prevista, ele poderá adicioná-la conforme seu planejamento.

3º Passo:

Estratégias - Gênero textual e práticas de leitura.

Este campo destina-se à organização das propostas de leitura. Além de destacar o gênero textual, é importante que o professor descreva como será conduzida a prática de leitura. Como essa leitura será feita? Qual livro será utilizado? Onde será realizada? Quais estratégias de leitura estão previstas?

Por exemplo, ao selecionar o gênero fábula, descreva no campo correspondente como será organizada essa prática de leitura. É fundamental deixar claro a intencionalidade pedagógica de forma objetiva, em relação à leitura escolhida. Vamos a um exemplo:

- Quais gêneros serão lidos?
- A leitura será realizada pelo professor ou pelos estudantes?
- Será uma leitura colaborativa, individual, compartilhada, em coro?
- Quantas vezes essa leitura será proposta?
- Existem projetos de incentivo à leitura para casa, como a "Maleta Viajante", a "Sacola de Leitura", a "Mala de Leitura", entre outros?
- Qual é a periodicidade dessas práticas de leitura?

Estratégias e ajustes pedagógicos

Este campo destina-se à definição das estratégias adotadas em relação às propostas previstas ao longo do plano. Aqui, o plano de aula já está estruturado: já refletimos sobre a quinzena anterior, sabemos o que será trabalhado e o que precisará ser retomado. Agora, é o momento de indicar quais estratégias serão utilizadas pelo professor durante o período quinzenal.

Lembre-se de descrever como pretende potencializar a aprendizagem dos estudantes em relação às propostas elaboradas.

Destacar as estratégias no plano de aula é uma maneira de tornar o processo de ensino mais direcionado. Ao refletir sobre as abordagens que serão adotadas, o educador consegue planejar de forma mais cuidadosa e assertiva, favorecendo a aprendizagem de todos os estudantes. Esse cuidado no planejamento também fortalece a relação de confiança entre o professor e os estudantes, pois permite que as atividades sejam ajustadas com sensibilidade às particularidades do grupo, promovendo um ambiente de crescimento mútuo.

4º Passo: Observação

Esse campo é aberto ao docente para qualquer observação que queira realizar acerca do processo de ensino e aprendizagem, busca ativa, das relações educacionais, dos recursos específicos para a aula, dentre outros.

Convidamos você, professor, a percorrer o caminho que estamos construindo, com bases sólidas, pautadas na ciência, na escuta ativa, na cultura colaborativa e, acima de tudo, no cuidado e respeito mútuo. Acreditamos na construção de um percurso coletivo, onde possamos caminhar na mesma direção, com o compromisso de transformar a vida das crianças que passam por nossas mãos. Que saibamos conduzi-las com valores de uma sociedade equânime, respeitando a diversidades: étnicas, raciais, etárias, de gêneros e classes sociais, com vistas a mitigar qualquer tipo de violência, marcando a história como agentes transformadores de um Sistema Público de Ensino com qualidade e para todos!

Núcleo Pedagógico, dezembro de 2024.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Revista Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 28 mar. 2023. Acesso em: 22 fev. 2023.

ALBUQUERQUE, W. R. de; FILHO, W. F. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2019.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5 ed. Joinville: UNIVILLE, 2005.

ARAÚJO, R. S. da S; ARAÚJO, E. da S. **Educação das Relações Étnico-Raciais: O Tambor de Crioula e a Formação Cidadã**. In: Anais do Congresso Internacional de Estudos das Diferenças & Alteridade. Anais...São Paulo(SP) Rede Internacional de Pesquisa em História e Culturas no Mundo Contemporâneo, 2021. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/congressoestudosculturais2021/368828-educacao-das-relacoes-etnico-raciais--o-tambor-de-crioula-e-a-formacao-cidada>>. Acesso em: 27 set.2023

BAKTHIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Martins Fontes: SP, 2003.

BIMBATI, A. P. **Agrupamentos de alunos: entenda sua importância e como fazer no dia a dia**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/20004/agrupamentos-de-alunos-entenda-sua-importancia-e-como-fazer-no-dia-a-dia/> 27/05/2022> Acesso em: 08 mar. 2023.

BLOOM, B. S; et al. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do aprendizado escolar**. Tradução: Lilian Rochlitz Quintão, Maria Cristina Fioratti Flores e Maria Eugênia Vanzolini. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BOVO, M. C. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da Ação Pedagógica. **Revista Urutágua**: revista acadêmica multidisciplinar, Maringá, v. 7, p. 1-11, ago. 2009. Quadrimestral.

_____. **Leitura do mundo, leitura da leitura, leitura proficiente: qual é a coisa que esse nome chama?** Disponível em: <https://www.academia.edu/18101789/Leitura_do_mundo_leitura_da_palavra_leitura_proficiente_qual_%C3%A9_a_coisa_que_esse_nome_chama>. Acesso em: 10 mar. 2019.

_____. **Sobre leitura e a formação de leitores: qual é a chave que se espera?** Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/912/040720121E-_Leitura_Formacao_de_Leitores.pdf> Acesso em: 08 mar. 2023.

_____. **Leitura do mundo, leitura da leitura, leitura proficiente:** qual é a coisa que esse nome chama? Disponível em: https://www.academia.edu/18101789/Leitura_do_mundo_leitura_da_palavra_leitura_proficiente_qual_%C3%A9_a_coisa_que_esse_nome_chama. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

_____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

_____. **PCN + Ensino Médio:** Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana.** Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

_____. Lei n. 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 28 set. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC:** Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. MEC, 2019. Brasília, DF, 2019. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf> Acesso em 21 fev. 2023.

CAEd/UFJF, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração.** 2023. Disponível em: <<https://parc.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CAVALIERE, A. M. **Escolas públicas de tempo integral:** uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002

CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica). Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de**

- 9 (nove) anos.** Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acessos em: 21 fev. 2023.
- DEVULSKY, A. **Colorismo.** São Paulo: Jandaíra, 2021.
- FANON, F. **Os Condenados da Terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.
- FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1994.
- _____. Algumas considerações práticas sobre interdisciplinaridade. In: JANTSCH, Ary; BIANCHETTI, L. (orgs.). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do multidisciplinaridade pluridisciplinaridade interdisciplinaridade transdisciplinaridade Níveis crescentes de interação entre as disciplinas Heterogênea Pseudo-interdisciplinaridade Auxiliar Compósita Unificadora Algumas formas de interdisciplinaridade: Jairo Gonçalves Carlos Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades 10 sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FERREIRO, E.; T. A. **Psicogênese da Língua Escrita.** 1. Ed. Artes Médicas, 1985.
- FIGUEIREDO, FJQ de. **A aprendizagem colaborativa de línguas.** Goiânia: Ed. UFG, 2006.
- FREITAS, L. C. et al. **Avaliação Educacional:** caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.
- FURTOSO, V. B. **Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem:** desafios na formação de professores. In: Durão, A. B. A. B.; Andrade, O. G.; Reis, S. (org.) Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras. Londrina: UEL, 2008.
- GABRIEL, C., T. "O 'outro' como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico". In: PEREIRA, Amílcar; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- GUILHERME, D. **Fluência leitora:** ler rápido é ler bem?. 2020. Blog A Taba. Disponível em: <<https://blog.ataba.com.br/fluencia-leitora-ler-rapido-e-ler-bem/>>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** 6 ed. São Paulo: Ática, 2008.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à Universidade 20 ed. rev. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.
- _____. **Avaliação:** mito e desafio: uma perspectiva construtiva. 35 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- HOOKS, B. **Educação como Prática da Liberdade:** 3 ed. São Paulo: Editora ABC, 1994.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: características gerais dos domicílios e dos moradores, 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

BRÄKLING, K. L. **As práticas sociais da leitura e escrita no processo de alfabetização**. In: Educação. Fazer e Aprender na Cidade de São Paulo. Fundação Padre Anchieta/Secretaria Municipal de Educação São Paulo: SME/DOT, 2008.

INSTITUTO AYRTON SENNA (Brasil). **Competências socioemocionais dos Estudantes**. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/socioemocional-estudantes/>>. Acesso em: 27 mar. 2023.

KARAOCA, D.; KARAOCA, A.; UZUNBOYLUB, H. Robotics teaching in primary school education by project based learning for supporting science and technology courses. **Procedia Computer Science**, v. 3, p.1425 - 1431, 2011. Elsevier BV.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação**: Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 37, n. 3, 2005.

LEITOR PROFICIENTE. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Minas Gerais. FAE/UFMG, 2014. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitor-proficiente>> Acesso em: 14 nov. 2023.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNIO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, p. 17, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI. **Avaliação da aprendizagem, mais uma vez**. São Paulo: Ed. São Paulo, 2005.

LUCKESI. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI. **Prática docente e avaliação**. Rio de Janeiro: ABT, 1990.

MACEDO, L. de. **Competências e Habilidades**: Elementos para uma reflexão pedagógica. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2505.pdf>> Acesso em: 07 fev. 2023.

MORAIS A. G. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

_____. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

_____. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MUNANGA, K; GOMES, N. **O negro no Brasil de hoje**. 2 ed. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, E. L. (org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Paulo: Claraluz, 2009.

PEREIRA, A; MONTEIRO, A. M. **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. (trad.) PEREIRA, L. S. Porto Alegre: Penso, 2013.

PINHEIRO, R. M. *et al.* **Compreensão, velocidade, fluência e precisão de leitura no segundo ano do ensino fundamental**. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/267/compreensao-->

PLANEJAMENTO. *In*: MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. 2023. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/planejamento/>> . Acesso em: 12 set. 2023

PORTAL APRENDIZ UOL (São Paulo). **Beatriz Cardoso**: é preciso criar condições para que as crianças avancem e aprendam. é preciso criar condições para que as crianças avancem e aprendam. 2017. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2017/10/16/beatriz-cardoso-e-preciso-criar-condicoes-para-que-criancas-avancem-e-aprendam>. Acesso em: 10 out. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAQUAQUECETUBA. Decreto nº 7488, de 15 de agosto de 2017. **Aprova o Regimento Comum das Escolas Municipais de Itaquaquecetuba**. Itaquaquecetuba, SP. 15 ago. 2017. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/i/itaquaquecetuba/decreto/2017/749/7488/decreto-n-7488-2017-aprova-o-regimento-comum-das-escolas-municipais-de-itaquaquecetuba>>. Acesso em: 28 mar. 2023.

ROMÃO, J. **O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro**. *In*: CAVALLEIRO, Eliane. (org.). Racismo e anti-racismo na educação:

repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. **O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar:** critérios e instrumentos. Petrópolis RJ: Vozes, 1995.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Educação de SP avalia fluência leitora na rede e em 500 municípios.** 2023. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-de-sao-paulo-realiza-avaliacao-de-fluencia-leitora-para-redes-estadual-e-municipal/>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Subsídios à formação de professores com foco nos resultados da avaliação de fluência em leitura.** 2023. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/20_____>. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** (org.) ROJO R.; CORDEIRO, G. S. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, S. D. da; CURI, E. O estudo de aula na formação continuada: análise de uma aula de matemática do 1º ano do Ensino Fundamental. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 14, n. 31, p. 39-53, nov. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/5754>>. Acesso em: 01 set. 2023.

SOARES, M. **Alfabetar:** toda criança pode aprender a ler e escrever. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2022.

THOMAZI, Á. R. G; ASINELLI, T; TEIXEIRA, M. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar em Revista**, v. 25, n. 35, p. 181-195, dez. 2009. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/13614>>. Acesso em: 23 out. 2023.

VYGOTSKY, L. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WILLIAM, R. **Apropriação cultural.** São Paulo: Jandaíra, p.206, 2019.

ZABALA, A; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: ARTMED, 2010.

_____. **Como aprender e ensinar competências.** (Trad.) Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Penso, 2014.

9. Anexos



CAMPO SEMÂNTICO - BANCO DE PALAVRAS PARA SONDAAGEM

Material Escolar

Itens	Frase de Contexto
Canetinha, Mochila, Livro, Giz	A mochila é nova.
Apontador, Caderno, Lápis, Giz	O apontador caiu.
Corretivo, Tesoura, Cola, Giz	A cola caiu da mesa.
Lapiseira, Caneta, Régua, Giz	A tinta da caneta acabou.

Doces

Itens	Frase de Contexto
Gelatina, Pirulito, Picolé, Torta, Mel	No aniversário tinha gelatina de uva.
Brigadeiro, Paçoca, Pudim, Mel	A abelha produz mel.

Ferramentas

Itens	Frase de Contexto
Furadeira, Martelo, Pregos, Pá	O martelo é pesado.

Meios de Transporte

Itens	Frase de Contexto
Helicóptero, Caminhão, Metrô, Trem	O caminhão está cheio de areia.

Higiene

Itens	Frase de Contexto
Sabonete, Escova, Talco, Gel	O menino usa gel no cabelo.

Futebol

Itens	Frase de Contexto
Jogadores, Gandula/Árbitro, Campo, Gol	A menina fez um gol.
Campeonato, Jogador, Trave, Gol	A bola bateu na trave.

Partes do Corpo

Itens	Frase de Contexto
Sobrancelha, Barriga, Unha, Pé/Mão	O garoto bateu o pé.
Sobrancelha, Cabelo/Joelho, Nariz/Braço, Mão	A criança cortou o cabelo.

Animais

Itens	Frase de Contexto
Rinoceronte, Camelo, Zebra, Boi	O camelo vive no deserto.
Joaninha, Formiga, Mosca, Rã	A joaninha é vermelha.
Escorpião, Abelha, Grilo, Rã	O grilo pula alto.
Leopardo, Gorila, Leão, Boi	No zoológico de Guarulhos tem leão.

Brincadeiras e Brinquedos

Itens	Frase de Contexto
Escolinha, Bambolê, Corda, Trem, Pá	A menina pulou corda na rua.
Panelinha, Boneca, Carrinho, Patins, Pião, Trem	A boneca é feita de pano.

Alimentos

Itens	Frase de Contexto
Mortadela, Presunto, Queijo, Pão	Meu sanduíche tem mortadela.
Abobrinha, Cenoura/Lentilha, Arroz, Sal	A cozinheira colocou sal na comida.

Temperos

Itens	Frase de Contexto
Orégano, Cominho/Pimenta, Salsa, Sal	Adicionei orégano na salada.

Família

Itens	Frase de Contexto
Enteado, Madrasta, Filho, Pai	Adicionei orégano na salada.
Tataravô/Enteado, Sobrinho, Prima, Mãe	Minha prima veio me visitar.

Elementos Marítimos

Itens	Frase de Contexto
Correnteza, Recifes, Onda, Mar	O mar está agitado.
Marinheiro, Âncora, Vela, Mar	O marinheiro navega pelo oceano.

Meios de Comunicação

Itens	Frase de Contexto
Televisão/ Computador, Revista, Rádio, Fax	Escutei a notícia pelo rádio.

Frutas

Itens	Frase de Contexto
Abacate, Morango, Goiaba, Pera, Noz	Mamãe fez vitamina de abacate.
Abacaxi, Cereja/Jamelão, Mamão, Noz	O suco de abacaxi é uma delícia.

Itens de Limpeza

Itens	Frase de Contexto
Aspirador, Vassoura, Balde, Pá	Minha mãe comprou um aspirador de pó.

Escritório

Itens	Frase de Contexto
Grampeador, Caneta, Borracha, Lápis, Clips	Preciso apontar o lápis.

Astronomia

Itens	Frase de Contexto
Universo, Planeta/ Mercúrio, Terra, Sol	A Terra é o planeta em que vivemos.
Constelação, Estrela, Astros, Sol	O sol nasce todas as manhãs no horizonte.

Objetos da Arqueologia

Itens	Frase de Contexto
Espátula, Martelo/Escova, Pincel/Lupa, Pá	A escova foi usada para limpar a peça encontrada.
Espátula/Artefato, Peneira/Raspador, Vara/Broca, Pá	A pá retirou a terra do local.

Instrumentos Musicais

Itens	Frase de Contexto
Contrabaixo, Pandeiro, Bateria, Tuba, Sax	O menino quer tocar bateria.