



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

VOANDO MAIS ALTO

Priorização curricular e
acompanhamento pedagógico para
resultados de aprendizagem



Governadora

Maria Izolda Cela de Arruda Coelho

Secretária da Educação

Eliana Nunes Estrela

Secretário Executivo de Cooperação com os Municípios

Márcio Pereira de Brito

Coordenadora de Cooperação com os Municípios para Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa

Bruna Alves Leão

Articuladora de Cooperação com os Municípios para Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa

Katiany do Vale Abreu

Orientadora da Célula de Fortalecimento da Alfabetização e Ensino Fundamental

Marília Gaspar Alan e Silva

Gerente MaisPaic do Ciclo de Alfabetização e 3º ano do Ensino Fundamental

Rakell Leiry Cunha Brito

Gerente MaisPaic do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental

Caniggia Carneiro Pereira

Gerente MaisPaic dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Tábita Viana Cavalcante

Equipe dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Luiza Helena Martins Lima

Tarcila Barboza Oliveira

Vivian Silva Rodrigues Vidal

Autores

Caniggia Carneiro Pereira

Cristiane de Oliveira Cavalcante

Eryck Dieb Souza

Luiza Helena Martins Lima

Maria Cilvia Queiroz

Rakell Leiry Cunha Brito

Sandra Maria Soeiro Dias

Tarcila Barboza Oliveira

Vivian Silva Rodrigues Vidal

Colaboradores (Programa Cientista Chefe)

Jorge Herbert Soares de Lira

Janicleide Vidal Maia

Lilian Kelly Alves Guedes

Livia Pereira Chaves

Design Gráfico

Caniggia Carneiro Pereira



Apresentação

A Coordenadoria de Cooperação com os Municípios para o Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa (COPEM), através da Célula de Fortalecimento da Alfabetização e Ensino Fundamental (CEFAE), apresenta o último volume do Documento Voando Mais Alto, dando continuidade ao projeto de recomposição das aprendizagens e ao processo de formação continuada do MAISPAIC.

Ressaltamos que a proposta formativa apresentada pelos eixos que compõem os Anos Iniciais tem como objetivo principal compreender quais são as dificuldades dos alunos e propor orientações pedagógicas que possam fortalecer o processo de superação dessas dificuldades e, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento pleno e integral dos estudantes.

No volume atual, intitulado **Priorização Curricular e Acompanhamento Pedagógico para Resultados de Aprendizagem**, desenvolvemos a compreensão sobre priorizar o currículo e acompanhar nossa prática de recomposição das aprendizagens em sala, conduzida pelo professor.

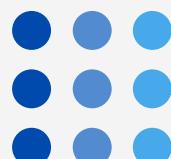
A definição dessa temática para o último documento pretende dar continuidade aos estudos do **Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)**, através de uma análise das habilidades mais fragilizadas, de acordo com as avaliações diagnósticas realizadas. Portanto, definimos a questão da priorização curricular como foco para nossa formação.

Entendemos, também, que, para compreendermos e definirmos quais habilidades consideramos prioritárias, é de suma importância o acompanhamento da aprendizagem de cada aluno, para que possamos definirmos nossas escolhas pedagógicas e (re)traçar rotas, caminhos, mais coerentes com o nosso contexto educacional. Para tanto, nos capítulos que abordam os componentes de Língua Portuguesa e Matemática , sugerimos um estudo mais aprofundado dessa temática quanto à área específica.

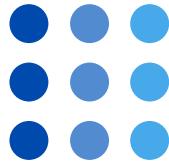
Diante desses pontos apresentados, acreditamos que, através das discussões propostas, colaboramos com os professores nas definições de suas prioridades e nas estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento pleno de nossos estudantes, na perspectiva de que eles voem cada vez mais alto.

Sumário

1 Priorização curricular	04
1.1 Entendendo a ideia de Priorização Curricular	04
1.2 Conhecendo o documento Plano Curricular Prioritário (PCP).....	05
1.3 A organização dos níveis a partir do PCP	07
2 Acompanhamento pedagógico	09
2.1 Fundamentando o acompanhamento pedagógico nos anos iniciais	09
2.2 As fichas de acompanhamento pedagógico	12
2.3 Sequências de atividades: uma proposta para acompanhar a aprendizagem	17
2.4 Materiais pedagógicos MAISPAIC	21
3 Metodologias específicas	25
3.1 Língua Portuguesa 1ºao 3º ano	25
3.2 Matemática 1º ao 3º ano	32
3.3 Língua Portuguesa 4º e 5º ano	35
3.4 Matemática 4º e 5º ano	38
Referências	41



1 Priorização curricular



1.1 Entendendo a ideia de Priorização Curricular

"A leitura, a interpretação do texto e, na matemática, a resolução de situações problema têm sido um grande desafio no nosso município, as(os) alunas(os) dos anos iniciais, em sua maioria, ainda não conseguiram consolidar a alfabetização. Com isso, sentem dificuldades na leitura de frases e para fazer inferência com base na informação implícita do texto." (Trecho do relato de uma professora)

O currículo escolar tem sido, nesse contexto (pós)pandemia, um dos maiores desafios enfrentados pelas redes de ensino, especificamente, a pública. Muitos professores relatam, como vimos anteriormente, lacunas e dificuldades em suas salas. Nessa perspectiva, a grande questão é pensar como melhor desenvolver as habilidades e competências propostas pelo Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), tendo em vista as lacunas apresentadas pelos nossos alunos, que não são apenas cognitivas.

Nesse ínterim, o desafio passa a ser maior, quando pensamos na garantia das aprendizagens cognitivas, mas também na minimização das sequelas causadas pela falta de socialização e de desenvolvimento socioemocional, que também fazem parte do ambiente de convívio escolar.

Nesse contexto, vimos a necessidade de priorização, a partir dos pareceres sobre a Educação no contexto de pandemia, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que possibilita tratar da flexibilização curricular, definida como uma “revisão do currículo proposto e seleção dos objetivos ou marcos de aprendizagem essenciais” (Parecer 19/2020).

Portanto, a Priorização Curricular tem a intenção de contribuir no trabalho pedagógico dos professores, a fim de que possam adequar o Currículo aos diversos contextos de atuação dos estudantes, tendo como base os princípios de Equidade, Educação Inclusiva e Educação Integral. Vale ressaltar, também, que não estamos falando de um novo currículo, mas de uma organização de habilidades que precisam ser consolidadas em 2022.

1.2 Conhecendo o documento Plano Curricular Prioritário (PCP)

Com o objetivo de identificar os níveis de aprendizagem dos estudantes de 2º, 5º e 9º ano para nortear propostas interventivas mais assertivas, a Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC realizou o **SPAECE Diagnóstico 2022**. Com base nos resultados evidenciados nessa avaliação, os eixos dos Anos Iniciais da Célula de Fortalecimento da Alfabetização e Ensino Fundamental – CEFAE/COPEM elaborou o **Plano Curricular Prioritário – PCP – Voando Mais Alto**, nosso projeto de recomposição das aprendizagens.

O Plano Curricular Prioritário foi produzido para ser mais um aliado das redes municipais de ensino na continuidade do processo de recomposição das aprendizagens. Ele busca subsidiar uma intervenção pedagógica ainda mais direcionada, pois parte das evidências coletadas pela avaliação diagnóstica. Portanto, tem a intenção de contribuir com os resultados de aprendizagem de 2022 e dos anos subsequentes, uma vez que o público-alvo do PCP não é composto apenas pelas séries avaliadas, mas por todos os anos iniciais do ensino fundamental.



Nessa perspectiva, o Plano Curricular Prioritário dos anos iniciais traz a sugestão de um currículo prioritário de habilidades basilares, ou seja, aquelas que precisam ser desenvolvidas primeiramente para que os alunos possam ser posteriormente desafiados a desenvolverem as habilidades mais complexas que foram apontadas pelo SPAECE Diagnóstico como sendo críticas.



A priorização das habilidades teve como ponto de partida as que são contempladas em cada bimestre do Novo Material Estruturado, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Porém, buscamos no Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC as habilidades necessárias para a recomposição dessas que foram priorizadas para o ano corrente. Para uma melhor visualização e compreensão da nossa proposta, o PCP faz uma correlação dessas habilidades basilares com os descriptores da matriz de referência do SPAECE.

As habilidades basilares elencadas no PCP foram organizadas ao longo do ano letivo e distribuídas em bimestres. É válido ressaltar que o PCP serviu de referencial para a elaboração dos cadernos de Língua Portuguesa e Matemática do Paic Voando Mais Alto, Módulo 3 e 4, em três níveis distintos. Nos dois componentes, um dos critérios foi priorizar as habilidades mais basilares e essenciais dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como alfabetização, letramento, resolução de problema e competência leitora. Ao mesmo tempo, nós fomos identificando as habilidades que são abordadas em diferentes momentos da trajetória escolar. Ainda que a complexidade da abordagem seja diferente, isso nos permite deixar para que elas sejam introduzidas e desenvolvidas em anos subsequentes.

1.3 A organização dos níveis a partir do PCP



A partir do que está proposto no Plano Curricular Prioritário dos anos iniciais, teremos a seguinte distribuição das habilidades de Língua Portuguesa.

Nível 1 - Habilidades de Alfabetização: apresenta as habilidades do DCRC referentes ao processo de alfabetização inicial, comumente desenvolvidas no 1º ano.

Nível 2 - Habilidades de Leitura: apresenta as habilidades do DCRC que são basilares para a apropriação dos procedimentos de leitura comuns às matrizes de referência do SPAECE Alfa e do 5º ano.

Nível 3 - Habilidades de Aprofundamento: apresenta as habilidades do DCRC que são basilares para a apropriação dos tópicos de leitura da matriz de referência do SPAECE do 5º ano.

A partir do que está proposto no Plano Curricular Prioritário dos anos iniciais, teremos a seguinte distribuição das habilidades de **Matemática**.

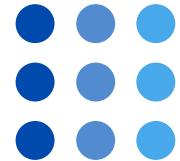


Nível 1 - Apresenta as habilidades do DCRC referentes aos conceitos matemáticos introdutórios dos anos iniciais estudados no 1º ano, como os que envolvem operações básicas de adição e subtração e identificação de figuras.

Nível 2 - Apresenta as habilidades do DCRC que são referentes aos procedimentos intermediários de letramento matemático nos anos iniciais estudados no 2º ano e 3º ano, como os que envolvem números naturais, classificação de figuras e tabelas e gráficos.

Nível 3 - Apresenta as habilidades do DCRC que são referentes aos procedimentos matemáticos mais complexos nos anos iniciais estudados no 3º ano, 4º ano e 5º ano, como os que envolvem números naturais, números racionais e cálculos de área.

2 ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO



2.1 Fundamentando o acompanhamento pedagógico nos anos iniciais

Não é de hoje que discutimos a importância do(a) professor(a) realizar, constantemente, o acompanhamento das aprendizagens de seus alunos, principalmente no atual contexto em que estamos inseridos.

Ser um(a) professor(a) que observa a sua turma é garantir que há um acompanhamento sistematizado e, por consequência, bons resultados de aprendizagens. O(A) professor(a) que observa e acompanha sua turma, é chamado por Rubem Alves, de "professor pesquisador", pois é aquele que, incansavelmente, está junto de seus aprendizes, inquietando-se, refletindo e (re)planejando suas práticas, para que elas sejam assertivas e exitosas.

Madalena Freire (1992, p.11), no texto "*O sentido dramático da aprendizagem*", propõe um exercício reflexivo para os educadores sobre a ação pedagógica de acompanhamento. Leiamos o texto, a seguir, e reflitamos sobre as seguintes questões:

O que podemos entender por aprendizagem(s)?

Que relação podemos construir entre o texto e a prática de acompanhamento pedagógico feito pelo docente com seus alunos, em sala?

Como podemos perceber e compreender se a turma está aprendendo?

O sentido dramático da aprendizagem

Madalena Freire

O educador educa a dor da falta, cognitiva e afetiva, para a construção do prazer. É da falta que nasce o desejo. Educa a aflição da tensão da angústia de desejar. Educa a fome do desejo. Um dos sintomas de estar vivo é a nossa capacidade de desejar e de nos apaixonar, amar e odiar, destruir e construir. Somos movidos pelo desejo de crescer, de aprender, e nós, educadores, também de ensinar.

Instrumental importante na vida do ensinar do educador é o ver (observação), o escutar e o falar. Assim, como para estar vivo, não basta coração batendo, para ver não basta estar de olhos abertos. Observar, olhar o outro e a si próprio, significa estar atento, buscando o significado do desejo, acompanhar o ritmo do outro, buscando sintonia com este.

A observação faz parte da aprendizagem do olhar, que é uma ação altamente movimentada e reflexiva. Ver é buscar, tentar, compreender, ler desejos.

Através do seu olhar, o educador também lança seus desejos para o outro. Para escutar, não basta, também, ter só ouvidos. Escutar envolve receber o ponto de vista do outro (diferente ou similar ao nosso), abrir-se para o entendimento de sua hipótese, identificar-se com sua hipótese, para compreensão do desejo.

Para falar, não basta ter boca, é necessário ter um desejo para comunicar; pois todo o desejo pede, busca comunicação com o outro. Também “todo o desejo é desejo do outro”. É o outro que me impele a desejar... É na fala do educador, no ensinar (intervir, devolver, encaminhar) expressão do seu desejo, casado com o desejo que foi lido, compreendido pelo educando que lhe tece seu ensinar.

Ensinar e aprender são movidos pelo desejo e pela paixão.

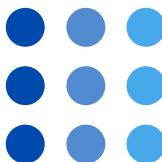
Pelo dicionário Aurélio, o ato de **acompanhar** significa: “Ir junto com; seguir, reconduzir: acompanhar uma visita até à porta. / Fazer companhia: acompanhar os amigos. / Ouvir com muita atenção e entender perfeitamente o que lhe é dito: acompanhar uma explicação, raciocínio etc./ Observar a marcha, a evolução, o desenvolvimento”. Quando pensamos em acompanhamento pedagógico, então, entendemos pela **ação de estar junto ao aprendiz, observando, aprendendo e refletindo sobre seus avanços e dificuldades.**

Acompanhar a criança no processo de desenvolvimento é essencial para garantir que todos os direitos de aprendizagem sejam assegurados. Na escola, isso acontece por meio do acompanhamento pedagógico, uma estratégia de orientação que otimiza o desempenho dos alunos e professores. É através deste acompanhamento que os educadores obtêm dados importantes a respeito das:

- **Necessidades específicas de cada aluno;**
- **Dificuldades de aprendizagem;**
- **Aptidões e interesses dos alunos;**
- **Melhores formas de conduzir o processo de ensino.**

Assim, podemos destacar que o ato de acompanhar começa no primeiro ato pedagógico, o **planejamento**. Nessa ação, o professor precisa dominar os fundamentos que regem o fazer didático e ter clareza na condução das habilidades e competências para a garantia da criticidade e formação integral dos alunos, bem como a organização curricular, a metodologia a ser utilizada na sala de aula que levem o aluno a superar sua condição inicial e aprofundar o seu conhecimento, ou seja, apropriar-se de conhecimentos mais elaborados.

Para isso, o professor precisa fazer **uso de rotinas pedagógicas** que organizam o acompanhamento pedagógico por momentos, tempos e ações pedagógicas, que têm como objetivo otimizar o aproveitamento dos estudantes na escola. Desse modo, atuam para facilitar o processo de organização, de aprendizagem e de concentração, além de despertar a motivação dos alunos em aprender, bem como facilitar os registros (sejam eles escritos, orais – gravados, multissemióticos, como fotografias, vídeos, stories) que precisam ser feitos pelos professores.



2.2 As fichas de acompanhamento pedagógico

Na prática de acompanhamento, devemos contar com instrumentais que fortaleçam nossas memórias pedagógicas do que precisa ser registrado, analisado e ser revertido em ação pedagógica (intervenção) posterior. A ficha de sistematização por aluno foi uma iniciativa realizada para o ciclo de alfabetização e foi baseada nos Direitos de Aprendizagens propostos pelo MEC/PNAIC e, de modo especial, na Proposta Curricular de Língua Portuguesa e na Proposta Curricular de Matemática do 1º ao 5º ano do PAIC/Estado do Ceará, no ano de 2014. Tinham como principal objetivo registrar as aprendizagens de Língua Portuguesa e Matemática dos seus alunos, além de oferecer alguns subsídios pedagógicos para o processo de avaliação.

“Essa ficha de sistematização por aluno foi organizada como uma forma de mapear o processo de aprendizagem de cada aluno, apresentando também as matrizes de referência, bem como algumas sugestões de atividade e de testes que podem ser aplicados com a turma, e assim, auxiliar o processo de ensino de Língua Portuguesa e Matemática durante todo o ano” (CEARÁ, 2018).

Não podemos deixar de mencionar que essas fichas faziam parte de um caderno de registros das turmas do 2º ano, em 2018. Ainda salientamos que essa proposta tem um uso histórico importante para a Educação cearense a que recorremos pela justificativa do atual contexto que nos encontramos quanto aos índices, resultados e aprendizagens. Vimos nas fichas de acompanhamento por aluno uma oportunidade a curto prazo de acompanhamento/intervenção na prática docente em poder estar mais apropriada dos resultados e do caminhar da sua turma.

Sabemos que não temos tempo suficiente, em uma única aula, para avaliar todos os alunos. A avaliação contínua é realizada paulatinamente, ou seja, podemos avaliar alguns alunos a cada dia. Por isso, a importância de compreendermos as nossas rotinas pedagógicas e fazer uso de um bom planejamento. Quando temos uma forma contínua e individual de avaliar a construção de conhecimentos do aluno, podemos rever constantemente nossa prática pedagógica e melhorá-la, dentro do possível.

Após o acompanhamento, é sempre importante emitir um feedback para os alunos, para que eles se sintam motivados a avançarem. Apresente as dificuldades observadas, o que ele já progrediu, sugestões de como ele pode melhorar, por exemplo. Assim, você valoriza, estimula e proporciona o empenho do aluno.

Para este momento, como já contextualizado, optamos por duas fichas de acompanhamento por aluno: **de leitura e de psicogênese**. A primeira, está embasada na proposta de **fluência e compreensão leitora**. A fluência em leitura, em linguagem de fácil compreensão, é alcançada por três componentes segundo Rasinski (2004, p.47):

PRECISÃO: é importante que o leitor decodifique com exatidão as palavras durante sua leitura;

AUTOMATISMO E VELOCIDADE: significa que, durante a leitura, é necessário que o leitor reconheça com rapidez, de forma automática, palavras do texto. O automatismo e velocidade fazem com que ele utilize minimamente os recursos de atenção.

EXPRESSIVIDADE: deve haver uma interpretação expressiva do texto para que se consiga uma ótima compreensão.

Para essa compreensão nos deteremos à luz de Català et al. (2001) e da Taxonomia de Barrett (1968) que nos apresenta três tipos de **compreensão leitora**:

Compreensão literal (informação explícita) – Reconhecimento de toda a informação explicitamente incluída no texto: reconhecimento de ideias principais; reconhecimento de uma sequência; reconhecimento de detalhes; reconhecimento de comparações; reconhecimento de relações de causa-efeito; reconhecimento de traços de caráter de personagens.

Compreensão inferencial (informação implícita)- Ativação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto, a partir dos indícios proporcionados pela leitura: dedução da ideia principal; dedução de uma sequência; dedução de detalhes; dedução de comparações; dedução de relações de causa-efeito; dedução de traços de caráter de personagens; dedução de características e aplicação a uma situação nova; predição de resultados; hipóteses de continuidade de uma narrativa; interpretação de linguagem figurativa.

Compreensão crítica (subjetividade)- Formação de juízos próprios, com respostas de caráter subjetivo (identificação com as personagens da narrativa e com os sujeitos poéticos, com a linguagem do autor, interpretação pessoal a partir das reações criadas baseando-se em imagens literárias): juízos de atos e de opiniões; juízos de suficiências e de validade; juízos de propriedade; juízos de valor, de conveniência e de aceitação.

E, por fim, temos a ficha de acompanhamento por aluno com foco na Psicogênese da Escrita. Ferreiro e Teberosky (1985) observaram que, na tentativa de compreender o funcionamento da escrita, as crianças elaboram verdadeiras "teorias" explicativas que assim se desenvolvem: a pré-silábica, a silábica, a silábico-alfabética e a alfabética.

Pré-silábico – Não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada (escreve marcas gráficas diferenciadas em dois níveis – nível 1 pode ser pictórico e infográfico e nível 2 – resumidamente, ela precisa que para escrever precisa de letras).

Silábico – a escrita representa uma relação de correspondência termo a termo entre a grafia e as partes do falado. Essa hipótese pode ser dividida em Silábico sem Valor Sonoro - representa cada sílaba por uma única letra qualquer, sem relação com os sons que ela representa e, Silábico com Valor Sonoro há um avanço e cada sílaba é representada por uma vogal ou consoante que expressa o seu som correspondente..

Silábico-alfabético – Corresponde a um período de transição no qual a criança trabalha simultaneamente com duas hipóteses: a silábica e a alfabética. Ora ela escreve atribuindo a cada sílaba uma letra, ora representando as unidades sonoras menores, os fonemas. Normalmente essa alternância ocorre na escrita de uma mesma palavra.

Alfabético – Quando a criança comprehende a função social da escrita: comunicação; conhece o valor sonoro de todas ou quase todas as letras; apresenta estabilidade na escrita das palavras; comprehende que cada letra corresponde aos menores valores sonoros da sílaba; procura adequar a escrita à fala. Nessa hipótese, as crianças ainda apresentam erros ortográficos, mas já conseguem entender a lógica do funcionamento do sistema de escrita alfabética

A ideia proposta aqui é refinar seu conhecimento sobre fluência, compreensão leitora e hipóteses de escrita para que no ato do acompanhamento, você, professor(a) possa ser assertivo, sempre visando o nível e maturidade de cada aluno com as atividades propostas.

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DA PSICOGÊNESE DA ESCRITA

Nº	NOME	PRÉ SILÁBICA	SILÁBICA	SILÁBICO ALFABÉTICA	ALFABÉTICA
01		Escreve marcas gráficas diferenciadas.	Escreve marcas gráficas diferenciadas.	Escreve com vogal e consoantes sem valor sonoro correspondendo grafemas e fonemas.	Escreve com vogal e/ ou consoante com valor correspondendo grafemas e fonemas.
02					Escreve ora silabicamente ora alfabeticamente grafema e fonemas.
03					Escreve confundindo letras de sons semelhantes e letras nas sílabas.
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DA LEITURA



Nº	NOME	Não leitor	Leitor de palavras	Leitor de frase	Leitor de texto	Leitor fluente	Compreende texto
01							
02							
03							
04							
05							
06							
07							
08							
09							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							

2.3 Sequência de atividades: uma proposta para acompanhar a aprendizagem



Uma ação inerente ao ser humano é seguir rotas, roteiros, sequências e eventos, que podem ocorrer a partir da lógica da experiência humana coletiva e individual. Essa prática, na escola, configura-se por meio de um ato cotidiano coletivo. Dentro desse contexto, estamos considerando que nossas rotas são construídas por uma diversidade de propostas e ações que são partilhadas pelos sujeitos envolvidos, organizadas a partir das escolhas metodológicas e envolvimento destes, portanto, quando discutimos sobre o acompanhamento na prática do cotidiano, estamos buscando analisar e compreender o contexto de aprendizagem dos estudantes para definirmos e alinharmos nossos “rotas, roteiros, sequências e eventos”.

Então, analisando nossa realidade pedagógica, consideremos que, ao perceber essas rotas, podemos propor uma diversidade de questionamentos, tais como: A interpretação dos estudantes acerca da rotina vivenciada na escola; Qual a lógica curricular nas propostas apresentadas para os estudantes? A partir da necessidade de aprendizagem (Priorização Curricular), como os professores visualizam as suas escolhas, a partir do fio condutor dos roteiros sociais, temporais, espaciais da escola?

A partir da proposta de sequências de atividades, chegamos em uma perspectiva que considera as questões supracitadas, como parte do significado criado para o acompanhamento pedagógico.

Em consonância com Zabala (2002, p. 20) que afirma que

as sequências de ensino e aprendizagem são uma maneira de **encadear e articular** as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, poderemos **analisar as diferentes formas de intervenção** segundo as atividades que se realizam, e principalmente, pelo sentido que adquirem quando a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educacionais. As sequências podem indicar conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, **avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhe atribuir** (ZABALA, 2002, p. 20).

Para uma proposta de acompanhamento na rotina escolar que vislumbra a aprendizagem a partir da priorização curricular, consideramos que a proposição de sequência de atividades possibilite algumas reflexões e ações para as escolhas metodológicas, as quais podem ser expressas:

FASES

ATIVIDADE MOTIVADORA

INVESTIGAÇÃO/ PERGUNTAS

REFLEXÃO

Qual situação é gerada para o acompanhamento da sequência?

Quais processos investigativos os estudantes estão construindo durante a proposta da sequência didática?

AÇÕES

Considerando a Priorização Curricular, como podemos:

- i) definir situações contextualizadas a partir das habilidades?
- ii) considerar a pertinência das escolhas das habilidades para gerar a sequência?
- iii) fazer os alinhamentos entre a diversidade de materiais para gerar a sequência de atividades?

Considerando as Habilidades escolhidas, como podemos:

- i) nomear e identificar as perguntas e os processos investigativos dos estudantes?
- ii) verificar as hipóteses e elaborar um contexto de escuta/fala com os estudantes.

FASES

**RESPOSTAS/
ATIVIDADE
INTERATIVA**

**CONCLUSÕES/
EXPRESSÃO E
COMUNICAÇÃO**

REFLEXÃO

Quais respostas às atividades propostas estão sendo construídas pelos estudantes?

Quais as formas de expressão e comunicação para consolidar/ ampliar os conhecimentos?

AÇÕES

Considerando as Habilidades por meio das atividades interativas, como podemos:
i) construir respostas a partir de atividades interativas?
ii) escolher jogos e/ou uso de metodologias que favoreçam a interação com as propostas?

Considerando as Habilidades como parte do processo da construção de conhecimento:
i) como os estudantes estão consolidando o processo de apropriação da habilidade?

A partir da diversidade de materiais, considerando o estudo da abordagem da Priorização Curricular no processo de acompanhamento, como podemos propor uma construção de sequência de atividades a partir das questões reflexivas?



Cadernos Voando Mais Alto - Volumes 1 e 2



Cadernos de
Alfabetização



Matemática
Nível 1



Matemática
Nível 2



Matemática
Nível 3

Cadernos Voando Mais Alto - Volumes 3 e 4



L. Portuguesa
Nível 1



L. Portuguesa
Nível 2



L. Portuguesa
Nível 3



Matemática
Nível 1



Matemática
Nível 2



Matemática
Nível 3

Rotinas Pedagógicas - Volumes 1 a 4



1º ano ao 3º ano



4º ano e 5º ano

Documentos Formativos



Recomposição das
Aprendizagens nos
Anos Iniciais do
Ensino Fundamental



Metodologias para
Desenvolver Habilidades do
DCRC nos Anos Iniciais

Priorização Curricular
e Acompanhamento
Pedagógico para
Resultados de
Aprendizagem

Jogos e Dinâmicas Educacionais



Língua Portuguesa e
Matemática

Correlação de Matrizes



Língua Portuguesa
e Matemática

Proposta Pedagógica Interventiva



Língua Portuguesa
e Matemática

Plano Curricular Prioritário



Língua Portuguesa
e Matemática

Fortalecendo Aprendizagens - 4º e 5º ano



Língua Portuguesa



Representação do 1º bimestre. Material para 4 bimestres.



Matemática



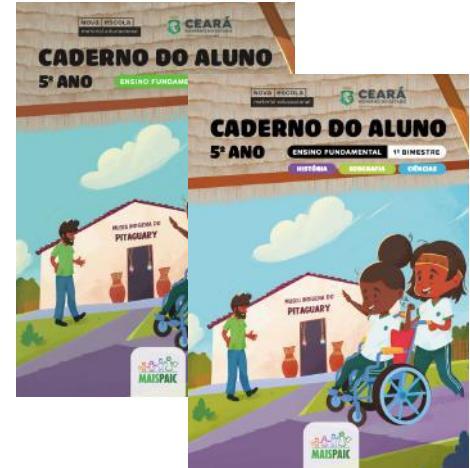
Novo Material Estruturado



1º ano ao 3º ano



4º ano e 5º ano



Para cada Caderno do Aluno representado acima, há também um Caderno do Professor. Representação do 1º bimestre. Material para 4 bimestres.

Atividades de Sistematização



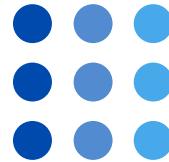
1º ano

2º ano

3º ano

Para cada Caderno do Aluno representado acima, há também um Caderno do Professor.

3 METODOLOGIAS ESPECÍFICAS



Esta seção traz orientações para cada um dos eixos e componentes dos anos iniciais contemplados pelo Projeto Paic Voando Mais Alto, dadas as suas especificidades.



3.1 Língua Portuguesa 1º ao 3º ano

PRIORIZAÇÃO CURRICULAR E ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Por que priorizar o currículo do ciclo de alfabetização?

Qual a importância da avaliação e do acompanhamento pedagógico?

O componente curricular Língua portuguesa, conforme ressalta o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC/2019), assume um status diferenciado dentre os demais componentes da área de Linguagem. Considerando, que a língua portuguesa é um componente curricular e também o idioma falado pelos brasileiros, “a ela é feita cobrança ou atribuída responsabilidade, pois é utilizando a língua portuguesa do Brasil que asseguramos a comunicação e que negociamos nas práticas sociais, inclusive nas práticas sociais escolares” (DCRC, p.181). Deste modo, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018), ao componente Língua Portuguesa cabe,

então proporcionar experiências aos estudantes, que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BNCC, 2018, p.65-66).

De acordo com o DCRC/2019, alfabetizar letrando deve ser o norte pedagógico que se materializa por meio de práticas diárias de leitura, de produção de textos orais e escritos e de reflexão sobre palavras e seus constituintes. Como diz Morais (2019), a interação da criança em práticas de leitura e de escrita é fundamental para que possam, mesmo antes de terem compreendido o princípio alfabético, compreender a função da linguagem escrita, desenvolver o gosto pela leitura - deleitando-se ao ouvir histórias e poemas - e “avançar em sua apropriação das características estilísticas dos diferentes gêneros escritos e na compreensão da linguagem que neles aparece (p. 222).

Nessa mesma linha teórica, Soares (2018), aponta três facetas de inserção do estudante no mundo da escrita e que “disputam a primazia, nos métodos e propostas de aprendizagem inicial da língua escrita” (p.28):

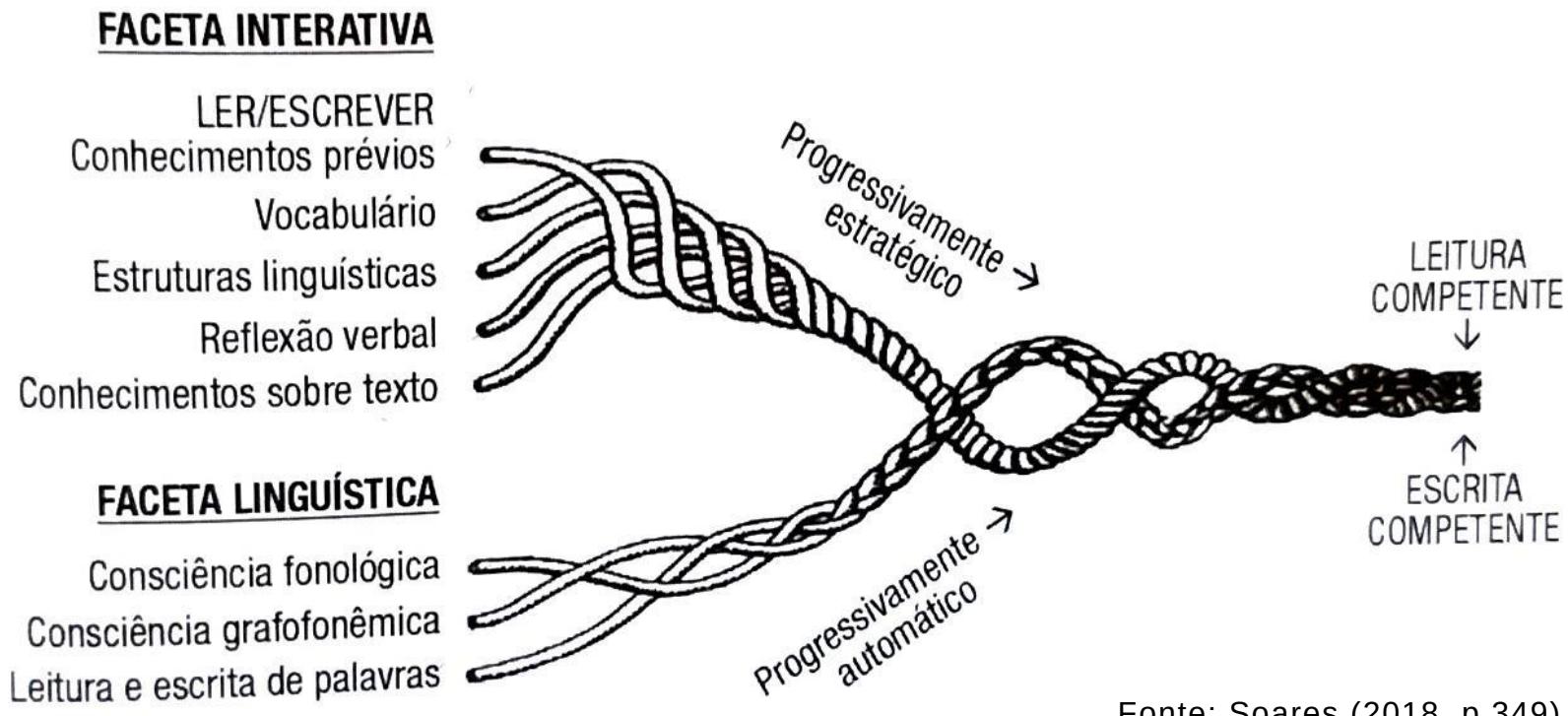
1. Faceta linguística da língua escrita - tem como objeto de conhecimento a apropriação do sistema alfabético-ortográfico bem como das convenções da escrita - demanda processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem e de ensino (alfabetização);

2. Faceta interativa da língua escrita – tem como objeto de conhecimento as habilidades de compreensão e produção de textos – a língua escrita como vínculo de interação entre as pessoas e de mensagens, requer outros diferentes processos cognitivos, linguísticos e diferentes estratégias de ensino e aprendizagem (letramento);

3. Faceta sociocultural da língua escrita – diz respeito aos usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais – objeto que implica conhecimentos, habilidades e atitudes específicas que promovem a inserção adequadas nesses eventos, isto é, em diferentes contextos de uso da escrita (letramento).

Como podemos observar, cada faceta demanda processos cognitivos e linguísticos próprios, exigindo estratégias metodológicas específicas. No entanto, para que os estudantes se tornem leitores competentes, sabemos que é necessário que a ação pedagógica integre as três facetas; ou seja, considere e invista nos processos de aprendizagem que envolvem as práticas de linguagem: análise linguística (apropriação do sistema de escrita alfabética), leitura, escrita e oralidade.

A respeito dos diferentes processos imbricados no ato de ler, Scarborough (2003, p. 97) - citado por Soares (2018, p.349) - representa os diferentes processos de aprendizagem como uma tessitura em que vários fios vão sendo entrelaçados, durante a formação do leitor competente.



Fonte: Soares (2018, p.349).

Compreendemos que, para ler “necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias” (SOLÉ, 1998, p. 23). Além disso, precisamos nos envolver em um processo de previsão de inferência contínua, que se apoia tanto nas informações proporcionadas pelo texto quanto pelos conhecimentos que temos sobre a língua escrita, sobre a forma e conteúdo do texto, dentre outros, que nos permitem encontrar evidência ou rejeitar previsões e as inferências que precisamos fazer para processar, compreender/interpretar o texto. A leitura entendida como a interação entre o leitor e o texto, envolve, portanto, aspectos cognitivos, textuais e socioculturais.

Dada a complexidade do ensino da língua escrita, a construção de uma proposta curricular deve estar, primeiramente, ajustada aos documentos normativos oficiais (BNCC e DCRC) e considerar, dentre outros: concepções coerentes com a proposta de ensino e aprendizagem; objetivos de ensino e aprendizagem claros e factíveis; metodologias focadas no protagonismo do estudante, incluindo a avaliação pedagógica e o acompanhamento. Também é importante, não perder de vista a progressão das habilidades, as especificidades e o ritmo de aprendizagem de cada estudante.

Ao longo dos últimos quinze anos, as práticas de alfabetização e letramento, desenvolvidas pelos(as) professores(as) alfabetizadores das escolas públicas municipais do Ceará nas turmas do ciclo de alfabetização, são afirmadas pelos resultados das avaliações de língua portuguesa realizadas nas turmas de 2º ano do ensino fundamental. Assim, podemos aduzir que, já é consenso, para a maioria dos(as) professores(as) e profissionais da educação das nossas escolas públicas, o reconhecimento da importância de um currículo de língua portuguesa que prioriza práticas de uso e de reflexões sobre a língua.

Contudo, diante do contexto de pandemia, responsável pelo afastamento dos estudantes das escolas e da interação presencial com os(as) professores(as), muitos estudantes ainda não consolidaram habilidades essenciais para seguir avançado nas aprendizagens referentes a apropriação da língua escrita.



Então, por que priorizar o currículo do ciclo de alfabetização?

Diante das lacunas percebidas na aprendizagem desses estudantes, faz-se necessário rever o currículo (anteriormente proposto), priorizando habilidades basilares, fundamentais para a construção progressiva de conhecimentos e avaliar a eficácia das práticas pedagógicas em curso. Lembrado que, essa priorização do currículo deve ser guiada pela real necessidade de aprendizagem de cada estudante e da turma como um todo, revelada por meio de avaliações.

Desse modo, as propostas didáticas podem atender às especificidades, tanto dos alunos que se encontram em níveis mais elevados quantos daqueles que precisam de mais atenção. Além disso, é desejável que a escolha das metodologias considere o estudante como protagonista da própria aprendizagem, favorecendo, dessa forma, a melhoria individual do desempenho dos estudantes e promovendo um maior engajamento da turma.

Como saber se o ensino está coerente com as reais necessidades de aprendizagem dos estudantes?

Para adequar o ensino às necessidades dos estudantes, em especial, daqueles cuja aprendizagem está abaixo do desejado, além das estratégias já mencionadas, a avaliação e o acompanhamento são indispensáveis na prática pedagógica. A avaliação, nesse caso, realizada de forma sistemática e contínua, torna-se uma estratégia de empoderamento dos(as) professores(as). Pois, diagnosticando a aprendizagem dos estudantes, conhecendo os processos cognitivos neles envolvidos, por meio de representações orais e/ou escritas, é possível propor situações didáticas de intervenção personalizadas e eficazes - adequadas às demandas da turma e de cada estudante. Mas, como fazer?

Para começar, é preciso mapear os conhecimentos da turma e de cada estudante a respeito da:

a) Apropriação do sistema de escrita alfabética (conhecimento de letras do alfabeto; rimas e aliterações; a relação de elementos sonoros da palavra com sua representação escrita; leitura de palavra – decodificada, automatizada; escrita alfabética/ortográfica de palavras).

b) Leitura de frases e textos (lê com autonomia; lê com fluência/sem fluência; localiza informação; relaciona informações em texto verbal e não verbal; infere informações em textos verbais e não verbais; reconhece a finalidade de um texto; reconhece o assunto de um texto; reconhece os usos da pontuação, analisando os efeitos de sentido decorrentes da mesma; localiza informação explícita; reconhece diferentes gêneros textuais; analisa elementos constitutivos de gêneros textuais diversos; analisa o uso de recursos de persuasão em textos verbais e/ou multimodais; dentre outros).

c) Produção de texto escrito (produz texto em língua portuguesa, considerando as condições de produção, de acordo com o gênero textual e o tema demandado etc.).

d) Produção de texto oral (produz texto adequado à situação comunicativa; expressa em situação de intercâmbio oral com clareza; escuta com atenção a fala

de professores e colegas; respeita a diversidade linguística da turma etc.).

A avaliação deve estar sempre de acordo com o plano de ensino, isto é, com os objetivos que o(a) professor(a) está buscando junto aos estudantes, ou seja, toda prática deve ser conduzida por uma intencionalidade. As habilidades avaliadas podem ocorrer durante a realização das atividades em grupos e individuais. Por meio de observações e/ou do diálogo com os estudantes é possível identificar o envolvimento dos mesmos na atividade, as estratégias utilizadas para a solução dos desafios, os êxitos conquistados e as dificuldades que sentiram. Diante das informações coletadas e, conforme a situação, as intervenções podem acontecer em tempo real ou por meio de situações didáticas desenvolvidas em momento oportuno.

Ainda, as avaliações podem ser escritas e aplicadas em toda turma, em pequenos grupos ou individualmente. Quanto ao registro das avaliações, diversos instrumentos de coleta de informações podem ser utilizados (fichas de registro de observações, cadernos de registro, portfólio, fotografias, gravação de áudios ou de vídeos etc.).

Por fim, para garantir a competência dos estudantes em língua portuguesa do Brasil, além de uma proposta curricular adequada ao ano escolar e à realidade dos estudantes, faz-se necessário, dentre outros: materiais didáticos que apresentem situações didáticas intencionais, significativas e desafiadoras; metodologias que priorizem o protagonismo do estudante; mediações focadas nos conhecimentos já construídos e nos que ainda precisam consolidar; avaliação e acompanhamento pedagógico sistemático e contínuo que apontem as reais necessidades dos estudantes em relação aos objetivos propostos, favorecendo, dessa forma, o planejamento de intervenções didáticas coerentes e eficazes.

Vale lembrar que, mesmo priorizando o currículo, todas as práticas de linguagem devem ser contempladas. No caso de estudantes que ainda não consolidaram habilidades referentes à apropriação do sistema de escrita, por exemplo, o ensino sistemático, direto e explícito das relações grafema-fonema ajuda os estudantes a aprender a ler mais eficazmente. Porém, como destaca Soares (2018) não é suficiente para transformá-las em leitoras bem-sucedidas.

[1] A “Correlação de Matrizes dos Anos Iniciais” tem por objetivo colaborar com o planejamento pedagógico dos(as) professores(as) da rede municipal, correlacionando todas as habilidades de 1º ao 5º ano de Língua Portuguesa e Matemática do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) com as matrizes de referência das avaliações externas SPAECE e SAEB.

O estudo National Reading Panel (Estados Unidos) – responsável pela análise de pesquisas que permitissem a identificação de evidências” sobre o ensino das relações fonema-grafema (In: SOARES, 2018, p. 348), concluiu que “o ensino das relações grafema-fonema precisa ser combinado com outros componentes essenciais, para criar um programa de alfabetização completo e equilibrado (Enhi et al., 2011, p. 427)”.

Por fim, destacamos que, a apropriação da língua escrita é um direito de TODOS os estudantes, independentemente do nível de aprendizagem que se encontram no momento. Portanto, a priorização do currículo é, apenas, uma das estratégias para superar os desafios da alfabetização inicial. Pois, contribuem para a elaboração de situações didáticas e estratégias de intervenção coerente com a realidade e especificidades de cada turma o documento que apresenta a “Correlação de Matrizes dos Anos Iniciais[1]”, os materiais didáticos, a avaliação processual e o acompanhamento.

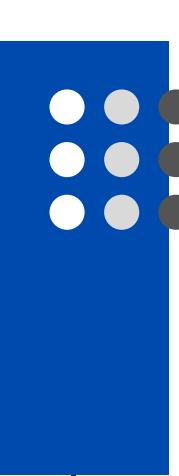
3.2 Matemática 1º ao 3º ano



As formas de construção do Acompanhamento, em uma perspectiva prática na escola, manifestam a necessidade de discutirmos as práticas pedagógicas geradas e gerenciadas, na área de conhecimento específica, no cenário de priorização curricular. A Área de Conhecimento: Matemática - considerando a avaliação formativa, diagnóstica, processual, somativa e de larga escala, dentre outras modalidades, requer a construção de um olhar intencional, que vai se construindo por meio do Acompanhamento gerenciado e partilhado. Então, quando traçamos a rota de Acompanhamento considerando o Plano Prioritário da nossa realidade de trabalho, definiremos algumas escolhas relacionadas à Matemática:

- i) Quais os instrumentos avaliativos ou estratégias estão sendo utilizados para a definição do Plano Prioritário na minha realidade (Sala de aula, Gestão Escolar, Gestão Municipal, Gestão Regional e Gestão Estadual)?
- ii) A partir da definição desse Plano Curricular, quais as escolhas estão sendo realizadas para a definição do Planejamento Pedagógico?
- iii) Considerando o Planejamento Pedagógico, a partir do Plano Curricular, quais são as estratégias de alinhamento estão sendo elaboradas com os diversos materiais a disposição do professor (Novo Material Estruturado, Voando Mais Alto, Jogos Pedagógicos, dentre outros)?

Agora, partindo da(s) Habilidade(s) definidas no Plano Curricular, como podemos construir rotas de Acompanhamento que alcancem: i) avaliação diagnóstica dessa habilidade; ii) estratégia de alinhamento com a diversidade de materiais; iii) metodologias de acompanhamento (definição de sequências de atividades) e de práticas pedagógicas.



A primeira questão é: qual o motivo de definir um Plano Curricular Prioritário?

Uma resposta rápida:

precisamos escolher para recompor as aprendizagens.



Qual a resposta elaborada poderemos ter diante desta pergunta?

Vamos a Júri Popular!

Segundo Perrenoud (1999), "habilidade trata-se de uma sequência de modos operatórios, de induções e deduções, onde são utilizados esquemas de alto nível", as habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber fazer, a partir de ações que possibilitem sempre a reorganização das competências.

Algumas escolhas foram realizadas no Plano Prioritário de Matemática, nos diferentes níveis representados nos cadernos do Voando Mais Alto. Para cada Nível, foram selecionadas habilidades a cada bimestre, tendo como bases habilidades apresentadas no Novo Material Estruturado

Considerando o mapeamento escolhido das habilidades no Plano Curricular Prioritário, a fim de se propor um planejamento pedagógico direcionado às necessidades de cada estudante, turma, escola, regional ou estado, podemos traçar uma discussão reflexiva. Sugerimos, o seguinte exemplo:

HABILIDADE	NÍVEL/ANO ESCOLAR
(EI01MA14) Identificar e Nomear figuras Planas (Círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em contornos de faces de sólidos geométricos.	NÍVEL 1 / 2º ANO
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	REFLEXÕES CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS
<p>1. [ANALISAR] Atividade Motivadora: Jogos com Formas diversas para construir um desenho</p> <p>2. Perguntas/Investigação: Quais dessas formas você identifica na imagem/obra de arte? - Novo Material Estruturado</p> <p>3. [COMUNICAR]Resposta: - Voando Mais Alto</p> <p>4. [REFORMULAR]Conclusões: Ditado das formas geométricas para desenho e registro escrito.</p>	<p>1. Os estudantes do 2º ano já nomeiam e identificam as figuras Planas?</p> <p>2. Como os desenhos são apresentados e representados? Como são dispostos na atividade e na exposição na sala de aula? Os estudantes realizam a representação?</p> <p>3. É possível que os estudantes identifiquem os contornos de faces dos sólidos geométricos nesta sequência?</p> <p>4. Como os estudantes vão comunicar suas investigações e repostas?</p> <p>5. Qual o alcance da habilidade e o tipo de acompanhamento foi realizado?</p>

3.3 Língua Portuguesa 4º e 5º ano

No âmbito do Programa Pacto pela Aprendizagem, as turmas de 4º e 5º ano estão recebendo os cadernos de Língua Portuguesa Fortalecendo Aprendizagens, os quais contemplamos em nossas rotinas pedagógicas, tanto no turno quanto no contraturno.

A elaboração desses cadernos é feita no viés da priorização curricular, pois, em cada volume, temos a abordagem de uma habilidade/saber que foi diagnosticada como deficitária nas turmas de 4º e 5º ano, através da Avaliação de Impacto (AVI).

Porém, essa priorização é feita na perspectiva da recomposição de aprendizagens, uma vez que, para o desenvolvimento daquela habilidade deficitária, a equipe dos Cientistas Chefes de Língua Portuguesa elabora um percurso, no qual outras habilidades basilares são convocadas.



Vamos tomar por referência para exemplificação o **Fortalecendo Aprendizagens - Volume 2**, que traz o seguinte saber fundante crítico:

Identificar a variação linguística que evidencia o locutor e/ou interlocutor.

PERCURSO:

- Inferir informações, palavras e expressões;
- Identificar tema ou assunto de um texto;
- Identificar o gênero e o propósito comunicativo do texto;
- Comparar textos identificando semelhanças e diferenças;
- Atribuir efeitos de sentido decorrentes da escolha de palavras, frases ou expressões.

Diante do objetivo de fazer os alunos compreenderem, de modo global, o saber fundante – Identificar a variação linguística que evidencia o locutor e/ou interlocutor –, pensamos ser importante:

- Inferir informações e sentidos de palavras ou expressões nos textos, a fim de possibilitar ao(à) aluno(a) a compreensão de palavras que fazem parte da linguagem informal, como gírias e jargões, e de palavras que fazem parte da linguagem formal e técnica.
- Também se faz necessário identificar o tema ou o assunto de um texto, pois, dependendo do tema do texto, o autor pode fazer escolhas em relação a qual linguagem irá utilizar.
- O tema também pode estar diretamente relacionado ao público-alvo, daí a relevância de identificar o gênero e o propósito comunicativo do texto, já que, dependendo do gênero e do propósito comunicativo, o autor também faz escolhas em relação a qual linguagem irá utilizar.
- Além desses fatores, é pertinente que o aluno seja orientado a comparar textos, identificando diferentes formas de tratamento da informação, pois a linguagem utilizada, o contexto de produção e de recepção da informação e o público-alvo podem interferir diretamente no modo como a informação é tratada.
- Ademais, atribuir efeitos de sentido decorrentes da escolha de palavras, frases ou expressões também se faz importante nesse processo, visto que a escolha de palavras e expressões traz efeitos de sentido bastante relevantes para o texto quanto à variação linguística, dos quais dependem a compreensão global do texto.

Portanto, todos esses saberes são legítimos para recompor a aprendizagem e alavancar a compreensão do aluno a respeito da variação linguística.

Além da questão priorização curricular, o Caderno Fortalecendo Aprendizagens também tem um olhar para o acompanhamento pedagógico no material do professor, ao fazer comentários ao longo das tarefas direcionando intervenções e, a partir do Volume 2, ao adicionar às soluções as rubricas de cada tarefa.

Você sabe o que são rubricas?

Para Ludke (2003, p.74), “as rubricas partem de critérios estabelecidos especificamente para cada curso, programa ou tarefa a ser executada pelos alunos e estes eram avaliados em relação a esses critérios”. Segundo Porto (2005), são pontos importantes para as rubricas, são:

1º) RUBRICAS PRECISAM DESCREVER AS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA A REALIZAÇÃO DE TAREFAS.

2º) RUBRICAS PRECISAM DESCREVER NÍVEIS DE DESEMPENHO NA REALIZAÇÃO DESSAS COMPETÊNCIAS.

3º) RUBRICAS DETERMINAM EXPECTATIVAS DE DESEMPENHO PARA CADA COMPETÊNCIA.

Quadro de rubricas do Fortalendo Aprendizagens

Objetivos da tarefa/Nível de realização dos objetivos da tarefa	Objetivo Não alcançado/ etapa não realizada	Objetivo parcialmente alcançado/ etapa parcialmente realizada	Objetivo plenamente alcançado/ etapa plenamente realizada
Processos básicos:			
Processos intermediários:			
Processo finalístico:			

As rubricas são importantes para o acompanhamento pedagógico, porque, além de explicitarem os diferentes níveis de dificuldade das habilidades/saberes envolvidos(as) nas tarefas, auxiliam os(as) professores(as) na avaliação do desempenho dos alunos, proporcionando caminhos para uma intervenção mais assertiva.



3.3 Matemática 4º e 5º ano

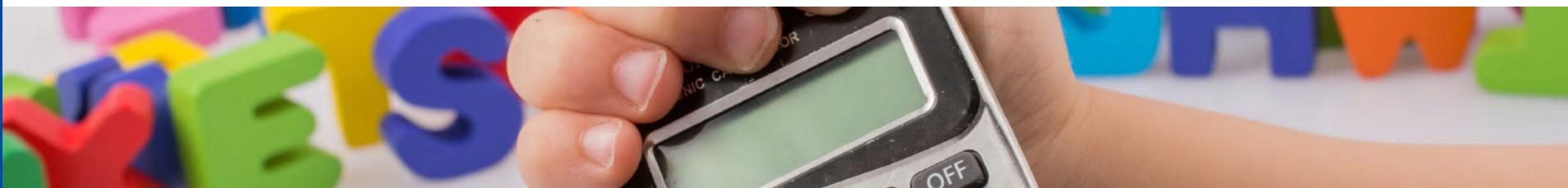
Há algum tempo que diversos estudiosos em educação Matemática mostram-se preocupados com o processo de ensino e de aprendizagem dessa área. Em suas pesquisas, eles procuram apresentar propostas didáticas interdisciplinares e transdisciplinares, visando demonstrar que as compreensões matemáticas, em sala de aula, devem transcender os conteúdos postos nos livros, de modo que propiciem a cada estudante uma postura criativa, independente e questionadora frente aos conceitos que a eles se apresentarem, quer seja em sala de aula, quer seja na sociedade, em seu mundo circundante.

No contexto atual, popularmente dito pós-pandemia, essas preocupações vêm com mais afinco nas instituições educacionais que planejam, elaboram e reformulam suas atividades para que seja possível, passo a passo, retomar e recompor as aprendizagens que, durante os dois anos de ensino remoto, não foram plenamente desenvolvidas pelos discentes.

O Programa MAISPAIC compreendendo o contexto atual, sugere como uma das estratégias voltadas ao ensino de Matemática a Priorização Curricular.

Um ponto importante a ressaltar que a proposta de Priorização Curricular não se trata de um novo documento curricular, visto que tanto a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** quanto o **Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)** permanecem vigentes, mas de priorização de algumas habilidades essenciais que precisam ser mais atentamente observadas no planejamento/replanejamento docente, especialmente considerando os possíveis prejuízos na aprendizagem dos estudantes em decorrência ao período de distanciamento e seus estudantes.

Destaca-se que, o trabalho com a priorização curricular precisa da compreensão de que a escolha de determinadas habilidades não deve permitir a supervalorização de uma(s) em detrimento de outras, mas sim o desenvolvimento integral do estudante durante o processo de aprendizagem. Logo, priorizar habilidades e competências requer das equipes pedagógicas um olhar específico sobre a temática e também uma articulação entre gestão, coordenação e docência.



Para o sucesso da priorização curricular na Matemática e, consequentemente, na consolidação da aprendizagem são necessárias algumas estratégias, tais como:

I) Acompanhamento pedagógico: sabendo que o processo de aprendizagem envolve diversos aspectos, nos quais cada estudante aprende, no seu tempo, e de maneiras distintas. O acompanhamento pedagógico pode ser definido como uma estratégia eficaz e um excelente aliado para acompanhar, orientar e reformular novas metodologias para o ensino e a aprendizagem, bem como analisar os avanços dos estudantes na escola.

II) Jogos e/ou materiais concretos matemáticos: constituem-se em estratégia, pois proporcionam ao estudante investigar, refletir e ressignificar a aprendizagem por meio da interação com os recursos e conhecimentos, mediados pelos docentes e alinhados com os objetivos. Destaca-se que, tanto jogos quanto outros materiais concretos, precisam materializar em práticas pedagógicas as habilidades prioritárias, propiciando a superação das dificuldades e investindo na consolidação das aprendizagens não efetivadas nos períodos passados.

III) Elaboração de roteiros de matemática: estratégia que consiste num conjunto sistematizado e articulado de estudos com intencionalidade pedagógica para proporcionar aprendizagem. No contexto da priorização curricular, é o mecanismo tanto de comunicação dos docentes com seus estudantes, quanto um guia, pedagogicamente construído, com linguagem simples e clara, para orientar os estudantes na realização das atividades escolares. As atividades propostas no roteiro, podem ser realizadas quinzenalmente ou mensalmente, de modo que estejam a serviço das habilidades prioritárias.

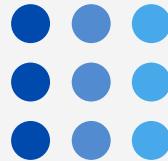


Por fim, a priorização curricular seja, na Matemática ou em qualquer outra área do conhecimento, emerge numa perspectiva reparadora, pois reconhece que os estudantes tiveram oportunidades desiguais de acesso aos mecanismos de ensino e aprendizagem vivenciados durante o período pandêmico, resultando em desempenhos escolares bastante diferentes. Logo, é fundamental a compreensão de que novos processos e estratégias de ensino e aprendizagem precisam ser executadas para que possam minimizar os danos causados e garantir o direito à educação de qualidade.

IV) Avaliações processuais dos estudantes ao longo do ano letivo: avaliar constantemente é uma estratégia fundamental, pois permite identificar se a conduta adotada, até então, foi capaz de minimizar os danos estabelecidos anteriormente. O ponto central aqui consiste em verificar se as habilidades priorizadas de Matemática foram consolidadas pelos estudantes. A ideia é perceber se houve avanços, aquisições e o cenário de desigualdades, até então, identificado sofreu alterações.

V) Recursos tecnológicos: é notório que as tecnologias fazem parte da vida dos alunos já que estão presentes em seu cotidiano, portanto, se antes da pandemia, a escola já não podia ignorá-las, agora são ainda mais essenciais. Portanto, a utilização de recursos tecnológicos na Matemática também configura-se em estratégia eficaz, desde que, ao fazer uso deles, os professores tenham clareza de como explorá-los corretamente e qual é mais eficiente para desenvolver determinadas atividades, pois as tecnologias são ferramentas e precisam ser aplicadas, considerando cada situação em particular para que, assim, seja possível que os docentes alcancem os objetivos almejados.

Referências



- BARRET, T. C. What is reading? Some current concepts. In: ROBINSON, H. M. (org.). **Innovation and change in reading instruction:** The sixteenth handbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: The University of Chicago Press, 1968.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- Català, G.; Català, M.; Molina, E.; Monclús, R. **Evaluación de la comprensión lectora:** pruebas ACL (1º – 6º de primaria). Barcelona: Editorial Graó, 2001.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. **Documento Curricular referencial do Ceará (DCRC),** 2019.
- FERREIRO,E.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita,** 1985
- FREIRE, Madalena. O Sentido Dramático da Aprendizagem. In: GROSSI, Esther Pillar e BORDINI, Jussara (Orgs.) **Paixão de Aprender.** Petrópolis:Vozes, 1992. p.11.
- LUDKE, M. O Trabalho com Projetos e a Avaliação na Educação Básica. In: ESTEBAN, M.T.; HOFFMANN, J.; SILVA, J.F. (orgs) **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas.** Porto Alegre: Mediação, 2003, p.67-80.
- MORAIS, Artur de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ensino fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- PORTO, S. **Rubricas:** otimizando a avaliação em educação online. Disponível em <http://www.aquifolium.com/rubricas.html>. Acesso em: 24 fev. 2005.
- RASINSKI, T. Creating fluent readers. **Educational Leadership,** 2004.
- SKOVSMOSE, O. **Educação Crítica:** Incerteza, Matemática, Responsabilidade. São Paulo: Cortez, 1ed, 2007.
- SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SUPERAUTOR. **Acompanhamento pedagógico:** saiba como colocar em prática. Disponível em: <https://superautor.com.br/acompanhamento-pedagogico-saiba-o-que-e-e-como-colocar-em-pratica/>. Acessado em: 29/07/2022.
- TAMBARUSSI, C. M.; KLÜBER, T. E. Um olhar sobre a constituição da Educação Matemática. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 11, 2013. Curitiba. Anais... Curitiba: SBEM-PR, 2013.
- VALENCIA, F. A. **Tecnologia e educação matemática em tempos de pandemia.** Olhar de Professor, v. 23, n. 28, p. 1-4, 2020



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

i d a d e c e r t a . s e d u c . c e . g o v . b r

