



## O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORAS DE MATEMÁTICA E DE PORTUGUÊS QUE ATUAM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*EL TRABAJO COLABORATIVO ENTRE PROFESORAS DE MATEMÁTICAS Y DE PORTUGUÉS QUE TRABAJAN EN LOS PRIMEIROS AÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA*

 <https://orcid.org/0000-0003-1315-0094> Juliana Batista Faria<sup>A</sup>  
 <https://orcid.org/0000-0002-3140-7802> Hermínia Maria Martins Lima Silveira<sup>B</sup>

<sup>A</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil

<sup>B</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil

**Recebido em:** 10 out. 2022 | **Aceito em:** 18 jan 2023

**Correspondência:** Juliana Batista Faria ([julianabatistafaria@gmail.com](mailto:julianabatistafaria@gmail.com))

### Resumo

Este artigo apresenta uma narrativa pedagógica das autoras sobre uma de suas experiências de ensino de Matemática e de Português para estudantes da educação especial, vivenciadas no contexto do Ensino Remoto Emergencial, em função da pandemia da COVID-19. Para a produção da narrativa, as autoras se debruçaram sobre um dos materiais didático-pedagógicos que fazem parte do repositório de atividades construído como uma das ações da pesquisa “Inclusão na escola regular de tempo integral: análise e compartilhamento de práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Remoto Emergencial”, no intuito de rememorar o “trabalho colaborativo” (FIORENTINI, 2004) que envolveu a produção desse material para um determinado estudante, bem como refletir sobre como as atividades foram apropriadas por ele e sua família. A perspectiva teórico-metodológica central do artigo consiste na abordagem narrativa (auto)biográfica em educação, referenciada nos trabalhos de Bolívar (2002), Bragança (2021), Clandinin e Connelly (2011) e Prado (2013). A narrativa pedagógica produzida pelas autoras dialoga, ainda, com estudos sobre letramento, educação matemática, educação especial e saberes docentes. Como professoras (e) pesquisadoras envolvidas tanto na produção do material em questão quanto na relação pedagógica com o estudante, as autoras buscam reconstruir narrativamente o trabalho colaborativo que realizaram, atravessado por reflexões pedagógicas que exploram os sentidos da experiência pedagógica vivenciada com o estudante, e compartilhar com seus pares as compreensões construídas acerca das possíveis relações entre educação matemática e letramento no processo de escolarização de crianças da educação especial nos anos iniciais do ensino fundamental.

**Palavras-chave:** Narrativa Pedagógica; Educação Especial; Ensino Remoto Emergencial; Educação Matemática; Letramento.

### Resumen

Este artículo presenta una narrativa pedagógica de las autoras sobre una de sus experiencias de enseñanza de Matemáticas y de Portugués a estudiantes de educación especial, en el contexto de Enseñanza Remota por Emergencia Sanitaria, debido a la pandemia de COVID-19. Las autoras se dedicaron a analizar un material didáctico-pedagógico del repositorio de actividades construido por la investigación “Inclusión en la escuela regular de jornada doble: análisis e intercambio de prácticas pedagógicas inclusivas en la Enseñanza Remota por



Emergencia Sanitaria”, con el fin de recordar el “trabajo colaborativo” (FIORENTINI, 2004) que implicó la producción de este material para un estudiante en particular, así como reflexionar sobre cómo las actividades fueron apropiadas por él y su familia. La perspectiva teórico-metodológica consiste en el enfoque narrativo (auto)biográfico en educación, referenciado en las obras de Bolívar (2002), Bragança (2021), Clandinin y Connelly (2011) y Prado (2013). La narrativa pedagógica producida por las autoras también dialoga con estudios sobre habilidades de lectoescritura, educación matemática, educación especial y saberes docentes. Como docentes (e) investigadoras involucradas tanto en la producción del material en cuestión como en la relación pedagógica con el estudiante, las autoras buscan reconstruir narrativamente el trabajo colaborativo que realizaron, atravesado por reflexiones pedagógicas que exploran los sentidos de la experiencia pedagógica con el estudiante, y compartir con sus pares las comprensiones construidas sobre las posibles relaciones entre la educación matemática y la lectoescritura en el proceso de escolarización de niños de educación especial en los primeros años de la escuela primaria.

**Palabras-clave:** Narrativa Pedagógica; Educación Especial; Enseñanza Remota por Emergencia Sanitaria; Educación Matemática; Lectoescritura.

## Introdução

Neste trabalho apresentamos uma narrativa pedagógica acerca de uma experiência de ensino de Matemática e de Português para estudantes da Educação Especial, vivenciada no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), em função da pandemia da COVID-19. Para produzi-la, debruçamo-nos sobre um dos materiais didático-pedagógicos que fazem parte do repositório de atividades construído como uma das ações da pesquisa “Inclusão na escola regular de tempo integral: análise e compartilhamento de práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Remoto Emergencial”, no intuito de rememorar o “trabalho colaborativo” (FIORENTINI, 2004) que envolveu a produção desse material para um estudante, bem como refletir sobre como as atividades foram apropriadas por ele e sua família.

Um dos objetivos da pesquisa foi registrar, mapear e analisar as práticas desenvolvidas pelas docentes do Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no ERE, em razão da pandemia da COVID 19, e promover reflexões sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva<sup>i</sup>.

No caso particular deste artigo, a escolha de uma “abordagem narrativa (auto)biográfica” (BRAGANÇA, 2021) se deve ao fato de sermos, ao mesmo tempo, pesquisadoras da referida pesquisa e professoras do estudante ao qual o material didático-pedagógico selecionado se destina. Como assinalam Clandinin e Connelly (2011), “os pesquisadores narrativos tendem a começar com a vivência vivida e contada por meio de histórias” (p. 174), sendo mais produtivo para a pesquisa “começar com explorações do fenômeno da experiência em vez da análise comparativa de vários arcabouços teórico-

metodológicos” (p. 174). Para nós, ocupar esse lugar de pesquisadoras narrativas é assumir um posicionamento político-epistêmico de valorização, reconhecimento e compartilhamento dos saberes da experiência docente. Tal como Tardif (2010), compreendemos que o modo como agenciamos as diferentes fontes de saberes que nos atravessam e nos constituem profissionalmente determinam nossos jeitos singulares de trabalhar, nossas maneiras de sermos professoras. Nossa prática pedagógica se dá numa relação dinâmica, dialógica, em que articulamos os diferentes saberes que norteiam nosso trabalho de acordo com as necessidades cotidianas, reguladas pelas situações específicas e reais de interação.

Entre as diferentes possibilidades de se produzir conhecimento por meio de uma “investigação biográfico-narrativa” (BOLÍVAR, 2002), optamos pela escrita de uma narrativa pedagógica. Prado (2013), ao analisar narrativas pedagógicas produzidas por profissionais da educação, concluiu que “muito da força formadora que gera novas práticas nos contextos complexos do cotidiano escolar é advinda de conhecimentos e saberes que são amalgamados em processos reflexivos construídos no seio dessa complexidade” (p. 162). Nossa aposta com este artigo está na criação de espaços para produção e circulação do discurso das professoras que, ao narrarem sobre o seu fazer docente, possam produzir um saber *de* e *sobre* a sua prática. Nossa pretensão não é apresentar uma “receita pedagógica” para o fazer docente, mas explicitar o processo investigativo-formativo que envolve narrar e refletir sobre a experiência pedagógica, na tentativa de contribuir para a criação de uma rede discursiva que funcione como potência de trabalho. Nesse sentido, nossa provocação diz, pois, do nosso desejo de fazer furos nos discursos de caráter tecnicistas, compostos por definições e elaborações conceituais, na tentativa de abrir brechas para a invenção de um saber fazer próprio de cada professora<sup>ii</sup>.

### **Que tal trabalharmos juntas? Uma narrativa pedagógica sobre uma experiência de educação especial no ERE**

Em nosso trabalho com a formação inicial e continuada de professoras em um colégio de aplicação de uma universidade pública federal<sup>iii</sup>, é muito comum escutarmos de professoras principiantes (ou de licenciandas) que elas não se sentem bem-preparadas para alfabetizar crianças, menos ainda para lidar com as questões que envolvem a educação especial no contexto da educação inclusiva. Quando se trata do conhecimento matemático envolvido no processo de alfabetização e letramento dessas crianças, diante de toda a carga negativa que essa disciplina tem na trajetória escolar de muitas pessoas, é também comum escutarmos: “tenho trauma com

a matemática, como vou ensiná-la bem para meus alunos?’. Pois bem, nossa narrativa não aprofundará na discussão dessas questões, que certamente são importantes para se repensar os cursos de formação inicial de professores, mas que, ditas dessa maneira, negligenciam o fato de que a docência é uma atividade complexa, essencialmente humana e formativa (TARDIF; LESSARD, 2012), conjugando saberes dos campos disciplinares e da tradição pedagógica com saberes da experiência (LARROSA, 2002) ou saberes experienciais (FIORENTINI; SOUZA JR; MELO, 2003).

Mencionar essas questões, no entanto, é importante para situarmos que, mesmo sendo professoras com cerca de 20 anos de experiência na educação básica, frequentemente experimentamos a sensação de não saber o que fazer diante de uma criança que tem demandas específicas relacionadas ao processo de alfabetização. Somos formadas em Matemática (primeira autora)<sup>iv</sup> e em Letras (segunda autora)<sup>v</sup>, atuando com crianças de 4º a 6º anos do ensino fundamental, e temos percebido que o domínio de conteúdos e metodologias característicos desses campos disciplinares não garante por si só a operacionalização dos processos de alfabetização e letramento na sala de aula. Estamos em constante processo de formação e, para que isso aconteça, certamente há algo da ordem do desejo, de nossa implicação com a educação, bem como das condições do trabalho docente que viabilizem tempos e espaços de interlocução com nossos pares.

A respeito das condições e organização de nosso trabalho, é importante mencionar que o Ensino Fundamental de nossa escola<sup>vi</sup> é organizado em três Ciclos de Formação Humana<sup>vii</sup>. A equipe de professoras de cada ciclo se reúne semanalmente para conversar sobre questões que envolvem o trabalho coletivo com as turmas e a aprendizagem dos estudantes. O 2º Ciclo tem uma peculiar característica, se comparada à situação mais comum em escolas públicas: a partir do 4º ano, as aulas são ministradas por professoras especialistas das diferentes áreas de conhecimento. Há também Grupos de Trabalho Diferenciados<sup>viii</sup> ministrados por estudantes das licenciaturas (monitores-mediadores)<sup>ix</sup>, orientados por nós. Nossa escola viabiliza, pois, tempos e espaços de diálogo, pesquisa e formação com nossos pares e com futuras professoras que nela atuam.

Iniciamos o ano de 2020 com duas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental, nas quais havia várias crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)<sup>x</sup>. Em função de tantas mudanças que ocorrem para as crianças em sua transição do 1º Ciclo para o 2º Ciclo, sua chegada ao 4º ano é marcada por um processo de adaptação muito importante. Sabíamos que

lidar com as crianças da educação especial seria um desafio, pois, mesmo com tantos anos de docência, não nos sentíamos propriamente preparadas. Sentíamos que estávamos dispostas a aprender com as crianças e a criar estratégias para lidar com suas questões.

Mas não esperávamos que uma onda gigante nos engoliria: a pandemia da COVID-19. Se já começávamos o ano com incertezas e angústias em relação à nossa prática, com a chegada da pandemia no Brasil, outras questões se apresentaram e tivemos que nos adaptar rapidamente à modalidade de ERE. Várias adaptações curriculares (do ensino presencial para o ensino remoto) foram produzidas para todos os estudantes, que passaram a ter aulas remotas em meados de agosto daquele ano. No período ainda presencial, de fevereiro a meados de março, tínhamos encontros semanais com os monitores-mediadores que acompanhavam os estudantes com NEE de nossas turmas. Nesses encontros, conversávamos sobre as nossas observações e registrávamos o que se passava nos diferentes espaços da escola, para compreender como poderíamos contribuir para a formação das crianças e dos jovens licenciandos.

Os impasses proporcionados por aquela situação tão inusitada imposta pela pandemia e as nossas percepções acerca do processo de escolarização das crianças daquelas duas turmas produziram em nós sensações difíceis de lidar. Assim, mesmo que virtualmente, criamos um espaço de interlocução diária que possibilitou acolher as nossas angústias, ouvir e perceber o modo como cada uma olhava para o processo de ensino e aprendizagem daqueles estudantes. *Que tal trabalharmos juntas?* Essa foi a pergunta que nos moveu a realizar um intenso trabalho colaborativo, que foi essencial para nos alimentar afetiva e cognitivamente para enfrentar as dificuldades. Percebemos que essa colaboração viabilizou que pudéssemos integrar, em nossas experiências pedagógicas com essas crianças e com os jovens da licenciatura, movimentos de pesquisa, docência e formação.

Uma de nossas primeiras conversas se deu em torno da perspectiva de letramento que orientava cada uma de nós em nosso trabalho cotidiano com as turmas do 2º Ciclo. Compreendendo o letramento como o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2004, p. 47), começamos a conversar sobre as possíveis relações entre educação matemática e letramento. Será que poderíamos pensar em letramento matemático? Em numeramento? Ou considerariamos letramento em uma perspectiva mais ampla, que inclui o numeramento?

Como nos aponta Fonseca (2007, p. 2), a utilização do conceito de numeramento no campo da Educação Matemática sinaliza a existência de um conjunto comum de questões que

subsidiem pesquisas e práticas pedagógicas que buscam encontrar possibilidades de “relações entre práticas e condições de letramento e a mobilização de conceitos, procedimentos ou princípios associados ao conhecimento matemático, compreendido como produção sociocultural” (FONSECA, 2007, p. 2). Dessa maneira, construímos a compreensão de que, no contexto das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, encontram-se também as práticas sociais que envolvem a linguagem matemática (FONSECA, 2009). Com isso, optamos por pensar a alfabetização e o letramento como processos sociais mais amplos, que incluem a alfabetização matemática e o numeramento. A adoção dessa perspectiva fez com que, juntas, assumíssemos que a educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental se faz no contexto da alfabetização e do letramento, contribuindo para que as crianças sejam alfabetizadas na perspectiva do letramento<sup>xi</sup>.

Nesse sentido, consideramos que elementos externos à escola, tanto do ponto de vista da língua portuguesa, quanto do ponto de vista da linguagem matemática, sugestionam o processo de apropriação da língua escrita, ou seja, o modo de inserção da criança na sociedade, na cultura e na família, por exemplo, interfere na alfabetização. Em se tratando de aluno da Educação Especial, outros aspectos podem interferir na aprendizagem, já que o estudante pode apresentar demandas específicas, como era o caso de nosso aluno Caio (nome fictício), uma criança com síndrome de down, com necessidades educacionais (e de saúde) bem específicas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) apresenta marcos históricos e normativos da organização da política de educação especial no Brasil. Embora muitos movimentos estejam acontecendo no sentido de construir práticas pedagógicas mais inclusivas em escolas comuns, ainda parece haver certo resquício da prática escolar vivenciada pelos estudantes em instituição especializada cuja organização se pautava especificamente nos diagnósticos desses sujeitos. Assim, vale ressaltar que, quando dizemos que Caio é um “aluno da Educação Especial”, estamos assumindo a perspectiva da educação inclusiva cujas propostas pedagógicas são centradas nas necessidades educacionais do aluno. Isso significa assumir um olhar que está para além do laudo clínico que, embora necessário, não diz tudo sobre o sujeito.

Quando nós o conhecemos, no início de 2020, recebemos orientações gerais para o trabalho com ele, tanto de suas professoras dos anos anteriores, quanto de especialistas da área da saúde que o atendiam. Sabíamos que Caio precisava desenvolver sua capacidade de integração visual e motora – coordenação entre olhos e mãos – sendo capaz de manter o campo

visual durante as atividades de leitura e de escrita. Essa falta de coordenação dificultava a realização da leitura linear e o estudante sempre se “perdia” no texto. Era recomendado ao aluno o uso da régua de leitura para orientá-lo nesse processo porque esse instrumento contribuía na orientação espacial e o ajudava a não pular linha, não embaralhar as palavras. Outro recurso importante era o uso de cores para fazer a demarcação espacial, como, por exemplo, grifar as linhas do caderno, demarcar o início e fim de cada linha. Além disso, conforme recomendações oftalmológicas, as atividades impressas produzidas para Caio continham um tamanho de fonte bem maior do que o restante da turma.

Assim, ao elaborarmos o Plano de Ensino Individual (PEI) de Caio, uma de nossas preocupações foi explicitar orientações (relacionadas ao trabalho pedagógico de cada disciplina do currículo) que atendessem a essas necessidades especiais. Essas orientações (**Quadro 1**) serviriam para guiar tanto nossas aulas, quanto o acompanhamento feito pela família e por outros profissionais que o atendiam dentro e fora da escola.

**Quadro 1** – Algumas alternativas sugeridas no PEI para o trabalho pedagógico com Matemática e Português

MATEMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar as habilidades referentes aos números por meio de material concreto, desenhos, histórias e jogos;</li> <li>• Formular hipóteses sobre números grandes que estejam contextualizados em pequenas histórias relacionadas à cultura e ao universo infantil;</li> <li>• Dar preferência à proposição verbal de situações-problema, de modo que operar com os números e resolver problemas seja feito na forma de uma conversa entre o estudante e a pessoa que propõe a tarefa;</li> <li>• Explorar medidas, tabelas, gráficos e as noções básicas de probabilidade em situações contextualizadas, em pequenas histórias, explorando vocabulário, desenhos, ícones, cores etc.</li> <li>• Em todas as situações propostas, priorizar, no primeiro momento, a construção de uma comunicação verbal com o estudante, de modo que a linguagem matemática participe de uma conversa entre o estudante e quem o acompanha na tarefa. A sistematização pela escrita será feita de forma bem leve e gradativa.</li> </ul>
PORTUGUÊS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugerir que o estudante use o dedinho para acompanhar o movimento dos seus olhos durante a leitura;</li> <li>• Conversar com o estudante sobre as suas possíveis hipóteses em relação ao texto que será lido (explorar o título, as imagens, as características do gênero textual...);</li> <li>• Monitorar a compreensão do texto durante a leitura (perguntar ao aluno se ele compreendeu o que leu);</li> <li>• Conversar oralmente sobre os enunciados propostos nas atividades de interpretação de textos e mediar a leitura do texto tomando por base as questões propostas nesses enunciados;</li> <li>• Explorar a escrita de frases sobre uma cena do cotidiano do aluno ou sobre personagem de textos literários.</li> </ul>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020)

Ressaltamos que, na ocasião em que elaboramos o PEI, essas orientações ainda eram pensadas “dentro da caixinha” de cada disciplina. É possível perceber, entretanto, algumas conexões entre as orientações de Matemática e de Português, indicando que já fazíamos um diálogo com a perspectiva de letramento que assumiríamos com nosso trabalho colaborativo.

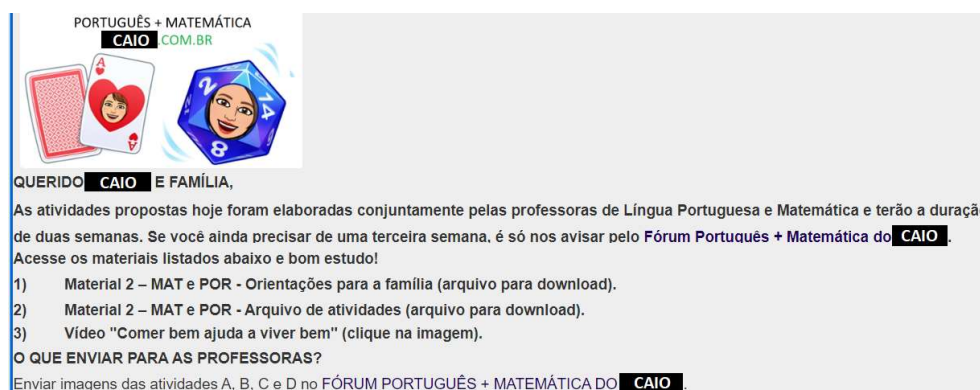
Aqui é importante reiterar que, embora estivesse no 4º ano escolar, Caio precisava desenvolver habilidades comumente trabalhadas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Apesar de lidarmos com a diversidade de estudantes e compreendermos que há ritmos diferentes de aprendizagem, o planejamento das nossas atividades para Caio exigia de

nós intervenções para além do que estávamos habituadas a realizar. Ou seja, se por um lado éramos profissionais com anos de experiência na docência e com a compreensão de que a Matemática e o Português são linguagens e campos disciplinares que contribuem significativamente para os processos de alfabetização e letramento, por outro, não tínhamos experiência com o processo de alfabetização de uma criança.

Desse modo, nosso trabalho colaborativo nos impulsionou a desenvolver, a partir de outubro de 2020, uma proposta interdisciplinar para o ensino de Matemática e de Português para Caio. Preocupadas com a aprendizagem do aluno, estudamos vários trabalhos<sup>xii</sup>, consultamos materiais didático-pedagógicos, conversamos com algumas colegas alfabetizadoras com vasta experiência em alfabetização e nos atentamos para os retornos das atividades realizadas pelo estudante. Mesmo com todas as limitações impostas pela modalidade de ERE no que se refere ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, tivemos acesso a muitas informações, graças ao envolvimento de sua família.

Os retornos da família aconteciam de diferentes formas (áudios, vídeos, fotografias e comentários escritos) por meio da plataforma Moodle (adaptada para nossa escola), espaço construído para a realização das atividades síncronas e assíncronas com as crianças durante o ERE. Para Caio, criamos um espaço, intitulado por ele “caio.com.br”, onde postávamos atividades especialmente produzidas conforme as metas de seu PEI, bem como as orientações para a família sobre essas atividades e/ou sobre como ele poderia interagir com as atividades postadas para sua turma. Para além de ser um espaço de postagem das professoras, tratava-se especialmente de um espaço pedagógico de registro do processo de aprendizagem de Caio, pois era ali que a família nos enviava as atividades realizadas por ele e os retornos mencionados. A **Figura 1** mostra a tela de postagem do material selecionado para este artigo.

**Figura 1 – Tela da postagem de uma atividade interdisciplinar de Português e Matemática para Caio**



**Fonte:** Dados da pesquisa (2021)



Com o tempo, construímos alguns saberes acerca do estudante fundamentais para produzir materiais adaptados para ele: percebemos que ele gostava de revistas em quadrinhos, de realizar atividades em contato com a natureza, de fazer atividades na cozinha, de se fantasiar e usar sucatas para as suas criações. Ele costumava dizer que era um construtor!

A partir dessas informações e de outras tantas que fomos construindo na interação com Caio, um dos materiais<sup>xiii</sup> didático-pedagógicos interdisciplinares que produzimos foi composto por atividades organizadas em 4 (quatro) diferentes seções, com questões que se articulavam ao tema de cada uma delas “**A – Lista de compras**”, “**B – Família e supermercado**”, “**C – Restaurante do Caio**” e “**D – Problemas com dinheirinho e calculadora**”; arquivo com orientações para a família sobre possíveis intervenções durante a realização das atividades e videoaula de 4 (quatro) minutos, nomeada “Comer bem ajuda a viver bem”, gravada pelo monitor-mediador, com a nossa orientação. Dadas as limitações de explorar todo o material em um único artigo, trabalharemos sequencialmente com as atividades **A, B e C**.

A seleção dos gêneros textuais trabalhados no material – história em quadrinhos, lista de compras e tabela<sup>xiv</sup> – foi orientada pelas necessidades apresentadas por Caio em relação ao seu processo de apropriação da escrita alfabética e pela possibilidade de poder explorar a linguagem matemática a partir desses gêneros. De acordo com Magda Soares (2020, p. 210), “entre os numerosos gêneros textuais, alguns são mais presentes e necessários na vida social e escolar das crianças do ciclo de alfabetização e letramento, e mais adequados às possibilidades de leitura e interpretação de crianças que estão começando a se tornar leitoras”. Uma das orientações sempre dadas à família era a de aproveitar situações do cotidiano para conversar sobre matemática, considerando a sua presença em diferentes contextos sociais, de modo que o estudante pudesse desenvolver um olhar sobre a matemática para além dos muros da escola.

As histórias em quadrinhos, por exemplo, faziam parte do dia a dia de Caio. Ele conhecia bem as características das personagens de uma determinada turma e isso, além de contribuir para o interesse do estudante em ler o texto, possibilitou o seu entendimento em relação à história. Outro aspecto levado em consideração para a escolha desses gêneros foi o nível de complexidade deles. No entanto, isso não significa dizer que

só [se] deve escolher textos que as crianças serão capazes de ler e compreender facilmente; textos devem e podem propor desafios para as crianças, oportunidades para que desenvolvam habilidades de compreensão e interpretação, ampliem seus conhecimentos e experiências. Mas os desafios devem estar dentro das possibilidades das crianças a quem a leitura vai ser proposta, e adequados aos objetivos de desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação. (SOARES, 2020, p. 224)

Na primeira atividade, **A – Lista de compras**, havia 5 (cinco) questões envolvendo leitura e interpretação de uma história em quadrinhos, um texto verbo-visual, explorando as pistas verbais e não verbais presentes nela e a sequência dos quadrinhos como marcação temporal. Algumas perguntas, embora registradas de outro modo, orientaram essa leitura: quais as personagens da história? Quais são as características dessas personagens? Onde a história acontece? O que as personagens estão fazendo? Monitorar a compreensão do texto durante a leitura, ou seja, ir perguntando ao aluno se ele compreendeu o que leu e o que compreendeu é uma estratégia importante para a produção de sentido.

Essa primeira atividade serviu de referência para a produção de todas as outras atividades do material. Na história, uma das personagens, conhecida por ser muito gulosa, vai ao supermercado com a sua mãe para fazer compras. Ela caminha pelo supermercado segurando e lendo o nome dos produtos de uma lista de compras enorme e a mãe segue atrás da filha com o carrinho cheio de mercadorias. Embora o carrinho já esteja lotado, a menina ainda está lendo os nomes dos produtos que se iniciam com a letra C: “Pronto, mamãe! A letra ‘B’ já acabou! Vamos, agora, para a letra ‘C’!” (MAURICIO DE SOUZA, 2000)<sup>xv</sup>.

Ainda nessa atividade, havia outras 2 (duas) questões, numeradas 6 e 7, que exploravam tabelas “produzidas por Magali” (**Figura 2**). Essas tabelas foram inventadas por nós a partir do contexto da história.

**Figura 2** – (a) Tabela 1 da Magali e (b) Tabela 2 da Magali

**TABELA 1 – COMPARAÇÃO DE PREÇOS**  
(MARCAS ZAMORÉ E TANUCO)

PRODUTO	ZAMORÉ	TANUCO
PANETONE	R\$ 14,00	R\$ 10,00
BISCOITO RECHEADO	R\$ 3,00	R\$ 4,00
COOKIE	R\$ 6,00	R\$ 6,50
<b>TOTAL</b>		

FONTE: PESQUISA DA MAGALI NA INTERNET

(a)

**TABELA 2 – PREÇOS DE PRODUTOS**

PRODUTO	PREÇO
ARROZ (pacote de 2 kg)	R\$ 9,00
BOLO (unidade)	R\$ 7,90
CAFÉ (pacote de 500g)	R\$ 7,00
DOCE DE LEITE (lata de 400g)	R\$ 8,50
ERVILHA (pacote de 500g)	R\$ 6,00

FONTE: PESQUISA DA MAGALI NA INTERNET

(b)

**Fonte:** Dados da pesquisa (2021)

A primeira tabela foi precedida do seguinte enunciado de contextualização da **Questão 6**: “Magali é uma garota comilona e muito esperta. Ela sabe que a chance de sua mãe comprar um produto aumenta quando o preço é bem pequenininho... Por isso, antes de ir ao supermercado, ela pesquisou preços de alguns produtos alimentícios na internet e comparou as marcas. Veja a primeira tabela que ela fez com os preços que encontrou”. Após a tabela, havia quatro questões: “**A)** Qual é a marca mais barata de panetone? **B)** Qual é a marca mais cara de biscoito recheado? **C)** Você reparou que o preço do cookie é quase igual nas duas marcas? Qual

é a diferença entre os dois? **D)** Magali se esqueceu de completar na tabela a linha que mostra o valor total dos produtos de cada marca. Usando uma calculadora, calcule o total e preencha a tabela”.

Como se pode notar na **Figura 2(a)**, a última linha da tabela continha a palavra “TOTAL”, seguida de dois espaços vazios. Reconhecer a função de cada linha e de cada coluna na tabela e atender à exigência da operação de adição que a palavra “TOTAL” impõe para o leitor de preencher (mentalmente ou por escrito) “os espaços vazios” são habilidades matemáticas importantes para ampliar as possibilidades de leitura de mundo na “sociedade grafocêntrica” (FONSECA, 2007) em que vivemos.

Os itens **A**, **B** e **C** da **Questão 6** trabalham as habilidades de reconhecer e comparar o valor monetário dos produtos, indicando a marca mais barata e a mais cara, bem como efetuar cálculo que resulta da comparação entre os preços. A **Figura 3** mostra as imagens **(a)** e **(b)** que a família nos enviou com a resolução desses itens.

**Figura 3** – (a) Resolução da questão 6 (item A) e (b) Resolução da questão 6 (itens B e C)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2021)

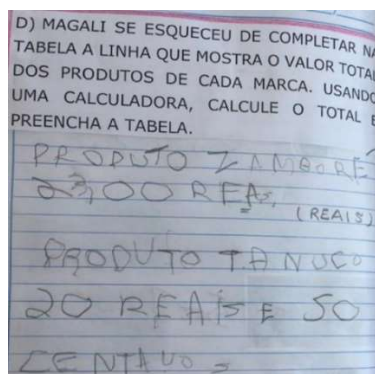
É muito interessante observar o modo como a família auxiliou Caio a resolver toda a questão 6, apropriando-se do “dinheirinho”, um material concreto que costumamos utilizar na escola, e fazendo cópias desse material para que ele pudesse ser utilizado em colagens. A família também criou um código de resposta, utilizando parênteses ( ) para indicar opções entre as quais ele teria que marcar a resposta certa. Essa é uma condição específica dessa família, em termos de domínio de certas práticas de letramento escolares e de gestão de um acompanhamento muito intenso da escolarização do filho, o que não é tão comum entre nossos estudantes. No caso de Caio, isso foi fundamental para que ele pudesse aprender bastante durante todo o ERE.

Na resolução do item **A**, **Figura 3(a)**, ao fazer a representação do preço dos panetones Zamoré e Tanuco com esse dinheirinho, Caio circula corretamente a marca mais barata (Tanuco), mostrando que compreendeu o que foi representado e comparou corretamente os valores indicados. No entanto, ao responder formalmente (pela escrita verbal) qual é o mais barato, ele escreve que é o de 4 reais, indicando que possivelmente ele consultou novamente a tabela e olhou apenas para a coluna da marca Tanuco, sem cruzar essa informação com a linha do produto panetone. Isso foi importante para avaliarmos, ainda que de maneira indireta, suas condições de leitura de uma tabela de dupla entrada.

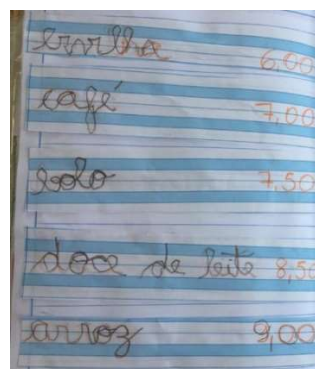
Gostaríamos de comentar também a resolução do item **C**, **Figura 3(b)**. A família novamente representou com o estudante os preços das marcas com o uso do dinheirinho, adotando uma estratégia muito interessante para que ele percebesse a diferença de preço entre os cookies: mantendo a adição  $5 + 1$  com a cédula de 5 reais e a moeda de 1 real, ficou mais visível para o estudante que a diferença entre um preço e outro é de 0,50 centavos, pois há uma moeda a mais na representação de um em relação ao outro. Neste caso, a palavra diferença pode ter assumido uma compreensão semântica muito próxima às situações de comparação que são recorrentes no universo infantil (por exemplo, “a diferença entre você e eu é que eu tenho uma bicicleta azul e você tem uma bicicleta vermelha”). Compreender o que é diferença entre dois números (e calculá-la) não é algo trivial no processo de aprendizagem das ideias que envolvem o campo aditivo/subtrativo. A família encontrou um caminho adequado para lidar com essa questão tão complexa.

Dando continuidade à **Questão 6**, no item **D**, Caio precisaria calcular adição usando a calculadora. O uso desse instrumento foi indicado devido à importância de Caio aprender a manuseá-lo, reconhecendo-o como um modo legítimo para efetuar cálculos. A calculadora é muito utilizada nas práticas de letramento de nossa sociedade, embora nem sempre de maneira efetiva ou com o domínio de todos os recursos que ela possui (DAVID, 2004). Como se pode notar na **Figura 3(a)**, não foi possível verificar se o estudante preencheu a tabela conforme solicitado nesse item, mas ele registrou a soma das colunas por escrito, conforme **Figura 4(a)**. Note-se a diferença entre o registro de “23,00 reais [sic]” e o registro de “20 reais e 50 centavos”, em vez de “20,50 reais”, indicando que possivelmente ele ainda não tinha confiança com a escrita de valores monetários não inteiros.

**Figura 4** – (a) Resolução da Questão 6 (item D) e (b) Resolução da Questão 7



(a)



(b)

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Na **Figura 4(b)**, é muito interessante observar o modo como a família se apropriou da **Questão 7**, sobre a Tabela 2 da Magali, anteriormente apresentada na **Figura 2(b)**. Essa questão tinha o seguinte enunciado: “Na tabela 2, Magali escreveu cinco produtos em ordem alfabética, cada um com seu preço. No seu caderno, faça uma lista dos nomes dos produtos de acordo com a ordem **crescente** dos seus preços. O primeiro produto será o mais barato (menor preço) e o último produto será o mais caro (maior preço)”. Na resolução da questão, percebemos que a família recortou 5 tiras de uma folha do bloco de caligrafia (material azul e branco), escrevendo em cada uma delas, em letra cursiva (na cor laranja, bem suave), o nome de um dos produtos da Tabela 2 da Magali, seguido de seus respectivos preços. Por cima da cor laranja, Caio escreveu a lápis os nomes dos produtos em letra cursiva. As tirinhas foram coladas no caderno em ordem crescente de preços, tal como foi solicitado pelo enunciado da questão. Mais uma vez, vemos a família colaborando com o trabalho pedagógico proposto pela escola, com uma abordagem criativa e muito adequada ao que propusemos. Ressalte-se a orientação que escrevemos para a família em relação a essa questão: “*o estudante poderá fazer o registro em letra cursiva. Após a escrita, solicitar que Caio releia o que escreveu para explorar a relação fonema e grafemas das palavras escritas por ele. Trabalhar as convenções gráficas – espaçamento entre as palavras, letra maiúscula e minúscula, letra cursiva e de imprensa*”.

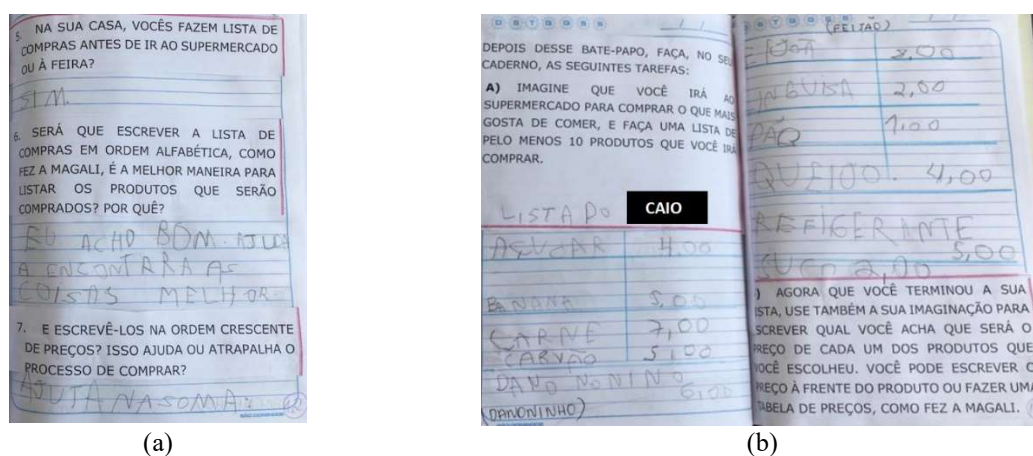
A atividade “**B – Família e supermercado**” continha perguntas a serem respondidas oralmente, por meio de uma conversa entre Caio e sua família. Alguns exemplos: “Caio, você tem o hábito de ir ao supermercado ou à feira com alguém da sua família? Se sim, tente se lembrar como os produtos são organizados nesses locais. É fácil ou difícil descobrir onde encontrar um produto? Por quê? Na sua casa, como os produtos comprados ficam organizados? Onde eles ficam? Você sabe como e onde encontrá-los facilmente na sua casa? Você sabe para que serve uma lista de compras de supermercado?” Nas orientações escritas para a família,

ressaltamos: “Explorar, durante a conversa com Caio, a função social de uma lista de compras de supermercado e a importância da sua organização. Destacar que as listas são organizadas de acordo com a função que elas desempenham, por exemplo, uma lista de compras de supermercado é diferente de uma lista com os nomes dos alunos de uma turma no diário de classe. Além disso, reforçar que o modo de escrever essa lista de supermercado é também uma escolha da pessoa que a escreve”.

O ensino remoto nos tirou a possibilidade de acompanhar essa conversa, de conhecer e interagir com as primeiras respostas dadas pelo estudante, apoiando e aprofundando seu processo de reflexão sobre as questões. No entanto, a família nos deu algumas pistas, pois algumas respostas de Caio foram registradas no caderno, **Figura 5(a)**.

A atividade “**B – Família e supermercado**” continha ainda duas questões, **Figura 5(b)**, que envolviam a escrita de uma lista que se converteria em uma tabela de preços. Em suas respostas, podemos constatar o uso de valores monetários inteiros para todos os itens da lista criada por Caio, indicando, mais uma vez, que ele possivelmente ainda não tinha familiaridade com o registro de centavos.

**Figura 5** – (a) Registro de algumas respostas orais e (b) Resolução das questões A e B da atividade B



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Agora passemos à atividade “**C – Restaurante do Caio**”, baseada na videoaula “Comer bem ajuda a viver bem”, cujo roteiro foi elaborado em um encontro de orientação que fizemos com o monitor-mediador do estudante. A videoaula começa com o monitor se dirigindo diretamente ao Caio, perguntando como ele está e contando qual é a proposta da atividade. Na sua fala, o monitor se expressa como se estivesse conversando informalmente com o estudante. Esse modo de dizer produz um efeito de proximidade entre Caio e seu monitor: “Nesse vídeo nós vamos falar de comida (...) E se a gente fizesse uma brincadeira virtual para relembrar dos



*ossos tempos presenciais da escola? (...) A gente sempre brincava na casinha da escola. O que você acha de criarmos um cardápio para esse restaurante maravilhoso que você tanto brincou comigo e com os colegas da turma?”*

Além disso, muitas perguntas aparecem ao longo do vídeo e a intenção foi de que Caio pudesse respondê-las em conversa com a sua família, na tentativa de indicar quais eram os seus conhecimentos prévios acerca do tema. Para isso, uma das nossas sugestões foi que o vídeo fosse pausado em vários momentos para possibilitar esse diálogo *“Bom, primeiro de tudo precisamos entender o que é um cardápio, certo? Para que ele serve e como montamos um, não é mesmo? Então, um cardápio na verdade tem uma função muito importante para os consumidores. Os consumidores são aquelas pessoas que vão comprar no seu restaurante. O cardápio tem a função de informar a estes consumidores o que você vende no seu restaurante, os preços dos pratos que você vai vender, informar também quais são os ingredientes que têm nesses pratos e, antes de tudo, o nome do seu restaurante!”*

O monitor segue a videoaula realizando a leitura das informações presentes no cardápio, **Figura 6(a)**, que ele elaborou com a nossa orientação, explorando as relações verbais e os recursos gráficos presentes na organização da escrita desse texto na página, indicando os nomes dos produtos e seus respectivos preços. Além disso, são exploradas características desse gênero textual, tendo em vista o uso social desse texto. Alguns trechos da transcrição dessa exploração aparecem na **Figura 6(b)**.

**Figura 6** – (a) Cardápio da Padaria Bem Viver e (b) Trechos de transcrição da exploração do cardápio



BEM VIVER PADARIA	
PÃES E BOLOS	
PÃO DE ALHO	R\$ 8,00
PÃO DE QUEIJO	R\$ 12,00
PÃO FRANCÊS	R\$ 8,00
PÃO DOCE	R\$ 9,00
BOLO DE CENOURA	R\$ 14,00
BOLO DE COCO	R\$ 17,00
BOLO DE CHOCOLATE	R\$ 19,00
BEBIDAS	
SUCO NATURAL	R\$ 10,00
VITAMINA	R\$ 18,00
MILKSHAKE	R\$ 9,00

(a)

*“(...) Repara bem o que tem nele. Lá em cima tem escrito: Bem Viver Padaria. O que isso significa? Esse cardápio é de um restaurante? Ou de uma sorveteria? É de uma pizzaria? Ou de algum outro tipo de lugar que vende comidas? O que você acha, Caio? (...)”;*

*“(...) E na frente do nome do alimento/prato temos os números que indicam o preço, ou seja, neste cardápio o pão de alho, a unidade, cada um, custa 8 reais;*

*(...) E você, quais desses produtos do cardápio você compraria?”*

(b)

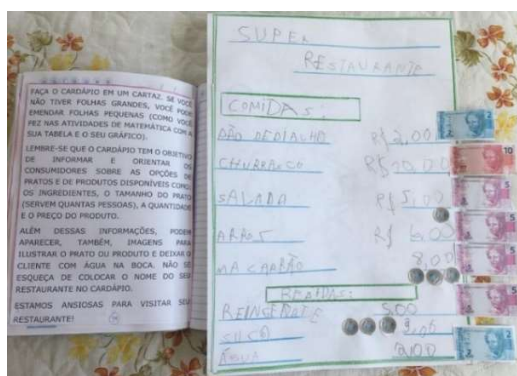
**Fonte:** Dados da pesquisa (2021)

Em outro momento, o monitor explica a tarefa a ser feita: a elaboração de um cardápio. Para essa atividade, o estudante precisaria pensar no local de circulação desse texto *“Então, para criarmos um cardápio a gente precisa definir primeiro qual tipo de estabelecimento será.*

*Vai ser um restaurante, né? Qual é o nome do seu restaurante, Caio?(...)”. Caio foi convidado a imaginar o nome para o seu restaurante e a pensar no tipo de comida que nele seria servida: “vamos pensar em qual tipo de comida você vai servir nele. Lembro que na nossa brincadeira de restaurante você falava sempre de comida mexicana. Vamos escolher quais são os pratos que vamos oferecer para os clientes? Também é interessante definir quais são os ingredientes desses pratos. Logo depois, escolhermos os preços que esses pratos vão custar.” Por fim, o monitor sugere que a atividade seja realizada na forma de uma brincadeira em família, como acontecia entre Caio, colegas de turma e ele mesmo, ainda no ensino presencial.*

Na proposição da atividade **C – Restaurante do Caio**, retomamos algumas perguntas da videoaula que auxiliariam Caio a planejar a escrita de seu próprio cardápio: Qual é o nome do seu restaurante? Que tipo de comida você irá servir nele? Você terá pratos variados? Doces? Salgados? Sobremesas? E as bebidas do seu restaurante? Quais serão? Agora que você já pensou nos pratos e bebidas que serão servidos no seu restaurante, vamos conversar sobre a divulgação desses pratos por meio de um cardápio. Caio, você tem o hábito de consultar cardápios? Para você, para que serve um cardápio? Observe com atenção o cardápio a seguir (Padaria Bem Viver). Converse com um adulto de sua família sobre quais informações podemos encontrar nele. Agora é sua vez de produzir um cardápio para seu restaurante!

**Figura 7** – Cardápio do restaurante criado por Caio



**Fonte:** Dados da pesquisa (2021)

Na **Figura 7**, vemos o cardápio do “Super Restaurante”, produzido por Caio. Ele organizou o texto de acordo com as suas características estruturais: nome do restaurante em destaque na parte superior da folha, lista dos produtos disponíveis no estabelecimento, dividida em duas seções cujos títulos – comida e bebida – ganharam destaque. Ao lado do nome dos



produtos, aparecem os preços registrados numericamente e representados pelas cédulas e moedas do “dinheirinho”, um recurso recomendado por nós e que a família utilizou no ERE.

Ao longo desta narrativa, buscamos não apenas apresentar atividades elaboradas por nós como explorar alguns retornos que Caio e sua família nos deram para elas. Embora muito bem-feitas e organizadas, sentimos, durante todo o ERE, o peso da distância, a falta que nos faz acompanhar de perto o estudante, verificando suas hipóteses, dúvidas, erros e acertos. Faz parte do ofício de ser professoras estarmos atentas a cada momento do processo de aprendizagem dos estudantes, buscando as pistas de como estão aprendendo, sentindo como eles percebem as questões do mundo e da escola, e refazendo nossas rotas do ensinar e aprender com eles.

Mais do que uma exigência (e um desafio) de nosso ofício, acreditamos que essa é uma das características mais bonitas e gratificantes de nossa profissão. Por isso, embora Caio tenha sido uma das crianças que mais ligou a câmera e o áudio em nossos encontros síncronos, sentimos muita falta do abraço, do olhar, das conversas do recreio, da energia que só o encontro presencial mobiliza. Mesmo de longe, sentimos muita alegria a cada passo conquistado por ele e somos gratas por termos chegado até aqui para contar esta história.

### **Considerações finais**

Este trabalho apresentou uma narrativa pedagógica que, por sua natureza conversacional e provisória, mantém viva uma abertura para novas interpretações. De um modo geral, percebemos que, em nossa prática pedagógica, as dificuldades e inquietações se apresentaram como mola propulsora para o trabalho colaborativo e para um fazer que valorizasse os conhecimentos e gostos de nosso aluno Caio. Sentindo-nos aprendizes de como ensinar Matemática e Português para ele, passamos a conversar bastante sobre isso, a trabalhar juntas. Hoje percebemos o quanto nós mesmas construímos um novo olhar para nossas possibilidades de trabalho interdisciplinar e para o lugar de nossas disciplinas na formação de nossos estudantes do 2º Ciclo e das futuras professoras que participam dos processos educativos de nossa escola. Assim, embora tratemos de um trabalho colaborativo voltado para uma criança com NEE, podemos ampliar as reflexões deste texto para o trabalho pedagógico com todos os estudantes (da educação básica e da formação de professoras), contribuindo para a construção de conhecimentos pedagógicos que alimentem reflexões e práticas de outras docentes que ensinam Matemática e Português nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Paulo Freire (1996, 1997) nos ensinou que ser professoras é cultivar a amorosidade, a boniteza, a curiosidade epistemológica e a rigorosidade metódica, características próprias do ato de educar. Podemos dizer o mesmo sobre o ato de pesquisar-narrar nossas experiências pedagógicas: ao fazê-lo, participamos de um movimento ético, político, pedagógico e estético, produzindo conhecimento para o campo educativo, sem deixar de ocupar o lugar de professoras da Educação Básica. Desse modo, participamos da construção de uma “epistemologia que se assenta na luta por um projeto emancipatório de sociedade e no movimento virtuoso entre palavra e escuta sensíveis” (BRAGANÇA, 2021, p. 3).

## Referências

- BOLÍVAR, A. ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. In: *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa* [online], v.4, n.1, p. 01-26, 2002. Disponível em <[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412002000100003](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003)>. Acesso em: 10 out. 2022.
- BRAGANÇA, I. F. de S. Formação docente na escola e na universidade: contribuições das narrativas (auto)biográficas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/hW3VtFX5xr8YLLDRk3dTrbw/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 08 out. 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CENTRO PEDAGÓGICO (UFMG). Proposta Pedagógica do Programa Imersão Docente do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2020, 35p.
- DAVID, M. M. M. S. Habilidades funcionais em matemática e escolarização. In: FONSECA, M. da C. F. R. *Letramento no Brasil: Habilidades Matemáticas*. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Instituto Paulo Montenegro, 2004, p. 65-90.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M.; ARAÚJO, J. de L. (orgs.). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 47-76.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR, A. J. de; MELO, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003 (3ª reimpressão).

FONSECA, M. da C. F. R. Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento. In: LOPES, C. E.; NACARATO, A. M. *Educação matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 47-60.

FONSECA, M. da C. F. R. Sobre a adoção do conceito de numeramento no desenvolvimento de pesquisas e práticas pedagógicas na educação matemática de jovens e adultos. In: *Anais do IX Encontro Nacional de Educação Matemática*, Belo Horizonte, 2007, CDROM.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n° 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, p. 20-28.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. da S.; PASSOS, C. L. B. *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PRADO, G. do V. T. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. *Interfaces da Educação*, 4(10), p. 149-165, 2013. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/537>> Acesso em: 08 out. 2022.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (org.) *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SOARES, M. *Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, M de. *MAGALI*. São Paulo: Panini Brasil, Editora Maurício de Souza, n.300, dez 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e formação profissional*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

<sup>i</sup> A pesquisa está vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva e Diversidade do CP e foi contemplada com bolsa em edital do Programa de Apoio à Inclusão e Promoção à Acessibilidade do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFMG.

<sup>ii</sup> Nesse texto, optamos por registrar professora, gênero feminino, para nos referirmos a essa categoria profissional. Essa escolha linguística se dá, especialmente, pelo número significativo de mulheres que ocupam essa função social na educação básica brasileira.

<sup>iii</sup> Somos docentes com dedicação exclusiva à universidade, ou seja, com 40 (quarenta) horas semanais de trabalho.

<sup>iv</sup> Professora do Núcleo de Matemática do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. Licenciada em Matemática, Doutora em Educação, Pós-Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: [julianabatistafaria@gmail.com](mailto:julianabatistafaria@gmail.com).

<sup>v</sup> Professora do Núcleo de Letras do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. Licenciada em Letras, Doutora em Linguística do Texto e do Discurso, Pós-Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: [hemartinslima@gmail.com](mailto:hemartinslima@gmail.com).

<sup>vi</sup> Escola pública de educação básica de tempo integral da rede federal de ensino com turmas do 1º ao 9º ano. O ingresso dos estudantes é feito por sorteio público. Anualmente são ofertadas 50 vagas para o 1º ano do Ensino Fundamental, entre as quais 5% são reservadas a alunos com deficiências, mediante laudo de especialistas.

<sup>vii</sup> Os Ciclos de Formação Humana visam atender às demandas de aprendizagem e formação de cada faixa etária dos estudantes e buscam romper com as lógicas pedagógicas da escola seriada. O 1º ciclo engloba as turmas de 1º a 3º anos, o 2º ciclo engloba as turmas de 4º a 6º anos e o 3º ciclo engloba turmas de 7º a 9º anos.

<sup>viii</sup> Esses grupos são organizados semestralmente, reagrupando estudantes de turmas diferentes e caracterizando-se como tempos pedagógicos que compõem a matriz curricular do CP e são ofertados a todos os estudantes da escola, em turmas com número reduzido de educandos. O trabalho diferenciado “se torna possível pela abertura à oferta de temas variados, envolvendo as mais diversas áreas do conhecimento escolar, com a possibilidade de extrapolá-las, incorporando outros saberes não costumeiramente escolarizados e/ou aprofundando conhecimentos específicos” (CENTRO PEDAGÓGICO, 2020, p. 14).

<sup>ix</sup> Estudantes das licenciaturas e outros cursos da UFMG que participam do Programa Imersão Docente (PID) do CP, atuando em nossa escola por 25 horas semanais e participando de diversas atividades formativas conduzidas por docentes do CP (cf. CENTRO PEDAGÓGICO, 2020).

<sup>x</sup> A escolha dessa terminologia se justifica no sentido de pensar a inclusão escolar para além da inclusão de estudantes com deficiência, pois a deficiência não é requisito de uma necessidade escolar especial.

<sup>xi</sup> Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a escolarização tem como uma de suas principais metas a alfabetização dos educandos. Soares (2004) ressalta, entretanto, que é importante que a escola se dedique a promover processos de alfabetização em uma perspectiva do letramento: “Precisaríamos de um verbo ‘letrar’ para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos *alfabetizar* e *letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*” (SOARES, 2004, p. 47, grifo e aspas da autora).

<sup>xii</sup> Entre eles, destacamos: Ferreiro e Teberosky (2006); Nacarato, Mengali e Passos (2011); Smole e Diniz (2001); Soares (2020).

<sup>xiii</sup> Esse material, junto a vários outros que produzimos, encontra-se no acervo da referida pesquisa.

<sup>xiv</sup> Como a leitura de tabela é uma atividade complexa, antes da elaboração desse material, uma videoaula intitulada “Construindo uma tabela com materiais escolares da professora Juliana” foi gravada especialmente para Caio, explorando as características desse gênero textual. Com a câmera posicionada acima de uma mesa, a professora Juliana (primeira autora) ensina passo a passo a desenhá-la, a preenchê-la a partir da contagem de grupos de objetos e, após terminá-la, a construir frases de leitura dos dados. No material exploratório dessa videoaula, Caio respondeu questões sobre a tabela da professora, escreveu frases que ele criou explorando a leitura dos dados e construiu sua própria tabela, quantificando grupos de seus “brinquedos e livros” (tema escolhido por ele).

<sup>xv</sup> Na tirinha, alguns elementos verbais e visuais permitem ao leitor inferir que a lista de compras da personagem está organizada em ordem alfabética. Esse modo de organizar o gênero textual *lista de compras* possibilitou um trabalho com o estudante de análise de vários aspectos relativos a determinadas características composicionais bem específicas desse texto e a sua função social.