

Artigo Teórico

Estratégias de Resoluções de Problemas Por Alunos do 3º Ano Do Ensino Fundamental

Elizangela da Silva Galvão¹⁷
Adair Mendes Nacarato¹⁸



Resumo

O presente artigo traz um recorte de uma pesquisa realizada com alunos do 3º ano do ensino fundamental, num contexto de resolução de problemas. A pesquisa contou com a parceria da professora da classe, que participou da etapa de seleção dos problemas a serem trabalhados, do desenvolvimento em sala de aula, juntamente com a pesquisadora, e de uma entrevista ao final do projeto. O texto traz estratégias dos alunos para uma situação proposta, evidenciando que, nessa faixa etária, eles dão preferência ao uso de desenhos como recursos e utilizam-se da ideia de agrupamento.

Palavras-chave: Resolução de problemas, intervenção pedagógica, anos iniciais.

Introdução

Este artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla, realizada em duas etapas. Na primeira, analisamos as concepções de resolução de problemas presentes em livros didáticos. Para isso, fizemos, inicialmente, um mapeamento dos livros didáticos de matemática solicitados ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Itatiba/SP, para o ano de 2010. Identificadas doze coleções solicitadas pelas 25 escolas da rede, elegemos as três mais solicitadas para fazer a análise¹⁹, focali-

zando principalmente os tipos de problemas que os autores priorizam e as concepções de resolução de problema que adotam.

Foi possível identificar forte ênfase na resolução de problemas nas três coleções, embora as formas de abordagem sejam diferentes, o que nos levou a concluir que, mesmo partindo de documentos curriculares únicos e passando pelo mesmo processo de avaliação do PNLD, há diferentes concepções para essa metodologia (GALVÃO; NACARATO, 2010). Na leitura cuidadosa que realizamos, identificamos situações muito interessantes e desafi-

¹⁷Professora da rede municipal de Itatiba. Neste artigo, é denominada “pesquisadora”, uma vez que foi a autora da pesquisa desenvolvida em sala de aula com parceria de uma outra professora. E-mail: elizangela.galvao@bol.com.br

¹⁸Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba/SP, orientadora da pesquisa. E-mail: adamn@terra.com.br

¹⁹Foram elas: *Aprendendo sempre*, de Luiz Roberto Dante, da Editora Ática; *Fazendo e compreendendo Matemática*, de Manhúcia P. Liberman; Lucília B. Sanchez e Regina Lúcia de Motta Wey, da Editora Saraiva; e *Hoje é dia de Matemática*, de Edilaine do Pilar Peracchi, Cláudia M. Tosatto e Carla Cristina Tosatto, da Editora Positivo.

adoras para os alunos, o que nos mobilizou para a continuidade da pesquisa, buscando focar a sala de aula.

A aproximação com a literatura sobre resolução de problemas, cuja finalidade era a constituição do referencial teórico para nosso trabalho inicial, nos apontou o quanto esse campo de pesquisa vem se expandindo e permitiu constatar também que os autores de livros didáticos vêm inserindo, em suas coleções, algumas das perspectivas teóricas presentes nessa literatura. No entanto, temo-nos questionado se essas pesquisas têm chegado às salas de aula. Mesmo que o livro didático incorpore tais perspectivas, em que medida os professores conseguem se apropriar delas? E os alunos, como reagem e como buscam resolver essas situações-problema que se diferenciam dos famosos problemas convencionais?

Foi com esses questionamentos que realizamos a pesquisa de campo numa sala de 3º ano da rede municipal de Itatiba/SP, contando com a professora da turma como parceira para a intervenção pedagógica que envolveu quatro sessões, com resolução de oito problemas extraídos das coleções analisadas. Para este artigo, trouxemos uma situação-problema a fim de analisarmos as estratégias que os alunos são capazes de desenvolver, antes mesmo

de terem contato com o conteúdo e com os algoritmos das operações.

A resolução de problemas na sala de aula: alguns diálogos teóricos

A pesquisa pautou-se na proposta de ensino de matemática por meio da resolução de problemas segundo Van de Walle (2009), entremeada pelo conceito de atividade defendida por Moura *et al* (2010).

Van de Walle (2009, p. 57, grifos do autor), apoiado em Hiebert *et al* (1997), aponta que “um *problema* é definido como qualquer tarefa ou atividade na qual os estudantes não tenham nenhum método ou regra já recitados ou memorizados e nem haja uma percepção por parte dos estudantes de que haja um método ‘correto’ específico de solução”.

Para Van de Walle, o ensino se inicia onde os alunos estão, ou seja, começa a partir dos conhecimentos que eles já possuem, para, posteriormente, a partir desses conhecimentos, desenvolver novas habilidades e ideias matemáticas. Estas se produzem a partir das experiências dos alunos com a resolução de problemas e, para isso, a escolha das tarefas deve considerar a compreensão atual que os alunos possuem, ou seja, eles necessitam possuir ideias matemáticas para resolver o proble-

ma, mas ao mesmo tempo devem sentir-se desafiados a resolvê-lo.

Nessa perspectiva, a resolução de problemas coloca o aluno como ativo no processo de fazer matemática. Como diz o autor, “*o problema deve começar onde os alunos estão*” (VAN DE WALLE, p.57, grifos do autor), ou seja, a tarefa proposta precisa fazer sentido para o aluno e ele precisa se sentir responsável por averiguar a viabilidade de suas próprias soluções. Nesse movimento de resolver problemas, o aluno é capaz de fazer matemática, e a aprendizagem é o resultado desse processo.

Ao aceitarmos essa concepção, consideramos a escola como um local exclusivo e singular, onde acontece a apropriação de conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade. No entanto, para que essa apropriação se efetive, o professor precisa organizar intencionalmente suas ações com essa finalidade. Apesar de o ser humano ser capaz de apropriar-se de diversos elementos culturalmente construídos pela humanidade, é na escola que ocorre a apropriação de conhecimentos, sendo estes atrelados à intencionalidade social, fator que fundamenta a organização e a sistematização do ensino (MOURA *et al*, 2010).

Nesse sentido, Van de Walle (2009) aponta qual é o papel do professor no ensino da matemática por meio da resolução de problemas e sugere um formato de aula dividido em três fases: antes, durante e depois.

Para a fase do *antes*, o professor prepara e apresenta a tarefa de maneira que todos a compreendam; para tanto, ele pode se utilizar de uma história, de figuras ou números. É fundamental que ele se conscientize de que a perspectiva que os alunos possuem é diferente da sua. Sendo assim, o aluno nunca pode iniciar a resolução de um problema sem antes tê-lo compreendido.

Durante a resolução do problema, o professor precisa delegar a responsabilidade da realização da atividade exclusivamente aos alunos, ou seja, deixá-los caminhar sozinhos, tendo expectativas de que eles terão condições para isso. Essa atitude permite aos alunos cometer erros para, posteriormente, aprenderem por meio deles.

Van de Walle (2009) afirma que *depois* da realização da atividade é que ocorre a maior parte da aprendizagem, visto que as resoluções encontradas são socializadas por meio de discussões, justificativas e desafios em busca de diferentes

soluções para o problema trabalhado. Nessa etapa, os alunos refletem individualmente e coletivamente a respeito das estratégias apresentadas e as investigam.

Defendemos que, em uma aula bem planejada, os resultados são significativos, pois os alunos aprendem matemática e se sentem confortáveis ao compartilhar suas ideias, ao ouvir e ao respeitar as opiniões dos colegas, ao explorar a variedade de estratégias, ideias e resoluções. E, principalmente, a atividade matemática é estimulada. No entanto, essa atmosfera não acontece de uma hora para outra: é preciso trabalhar de forma a orientar os alunos sobre suas expectativas durante a atividade de resolução de problemas e incentivá-los a interagir com os outros atores da sala de aula.

Em síntese, a abordagem por nós adotada para a resolução de problemas pressupõe um ambiente de aprendizagem em que o professor, intencionalmente, seleciona as tarefas que julga mobilizadoras do interesse dos alunos e capazes de colocá-los em atividade. Dessa forma, os alunos passam a perceber a matemática como uma atividade humana e se inserem no movimento de fazer e pensar matematicamente.

A parceria para a intervenção pedagógica: aprendizagens recíprocas

A escola na qual a pesquisa foi realizada atende a alunos de média e baixa renda. São caracterizados, pela maioria dos professores da escola, como defasados em conhecimentos básicos de matemática. A professora parceira deste trabalho estava em seu primeiro ano de docência, e a expectativa era de que essa parceria favorecesse o desenvolvimento profissional, tanto da pesquisadora quanto da professora.

A professora, desde o início, prontificou-se a disponibilizar sua sala para a pesquisa e a comparecer aos encontros com a pesquisadora e a orientadora da pesquisa, para a seleção e a preparação dos problemas para a sala de aula. Durante os encontros de preparação, a professora mostrava-se insegura quanto ao que lhe propúnhamos, pois julgava que seus alunos não dariam conta de resolver os problemas selecionados. Por várias vezes, ela destacou que ainda não havia ensinado a eles as quatro operações. Mesmo assim, concordou que fossem desenvolvidos problemas relativos às operações de multiplicação e divisão, ainda não trabalhadas por ela.

No primeiro dia em sala de aula,

ela se limitou a observar a forma como a pesquisadora fazia as intervenções pedagógicas com os alunos durante os momentos em que trabalhavam em grupos: questionando, respondendo a perguntas com outras perguntas, propondo releitura do texto, solicitando explicações de um procedimento, entre outros. Nos encontros seguintes, a professora passou a realizar suas intervenções de modo similar. No decorrer do projeto, a mediação da pesquisadora em sala de aula foi fundamental, pois a professora pôde perceber que o processo de ensino e de aprendizagem não é uma “fórmula mágica”; é necessário que o professor se coloque à escuta dos alunos e saiba analisar as diversas estratégias desenvolvidas por eles, para intervir de modo a auxiliar e aumentar a compreensão deles sobre o conteúdo estudado.

Na entrevista realizada com a professora, ao final do desenvolvimento do projeto em sala de aula, ela declarou ter percebido que os momentos de questionamentos e trocas entre alunos e entre alunos e professor, a formação de duplas com níveis de aprendizagens próximos e as intervenções poderiam ser um bom caminho para que os alunos pudessem produzir matematicamente. Isso evidencia que houve

aprendizagens recíprocas com o desenvolvimento do projeto.

Análise de uma situação-problema resolvida pelos alunos

Como já apontamos, para o desenvolvimento do projeto foram selecionados oito problemas²⁰, um dos quais (subdividido em dois itens) exporemos aqui. Apresentaremos três estratégias dos alunos, uma delas acompanhada da intervenção da pesquisadora nas atividades de uma dupla de alunos. Eis o problema:

Ana e seus colegas fizeram um piquenique. Depois que voltaram, a professora pediu que elaborassem alguns problemas. Leia dois desses problemas e analise se eles são possíveis de serem respondidos a partir das informações dos enunciados:

A) Durante o piquenique, Ana contou 44 pernas. Quantas pessoas foram a esse piquenique?

É possível responder a essa pergunta?

() Sim

() Não

B) Carla levou 3 pacotes de bolacha para o piquenique. Quantas bolachas cada um recebeu?

É possível responder a essa pergunta?

() Sim

() Não

Figura 1: Exemplo de situação-problema proposta.

Fonte: TOSATTO; PERACCHI; TOSATTO, 2007, P. 125 - livro 3º ano.

Trouxemos inicialmente a estratégia da dupla Va e Ga apresentada na Figura 2:

²⁰Os problemas selecionados constam do anexo.

**ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÕES DE PROBLEMAS POR ALUNOS
DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**



Figura 2: Estratégia da dupla Va e Ga.
Fonte: relatório da pesquisa.

Os alunos organizaram grupos de duas pernas e, por meio da contagem, chegaram ao total de 22 pessoas. Durante a realização da tarefa, a pesquisadora indagou de Va se era possível resolver esta situação e ela respondeu: “*Você faz 44, depois circula duas, depois soma pra ver quanto deu. Esse dá pra responder*”.

A maioria das duplas utilizou o recurso de agrupar de dois em dois. Por exemplo, a dupla Fa e Ya (Figura 3) apresentou a estratégia a seguir:

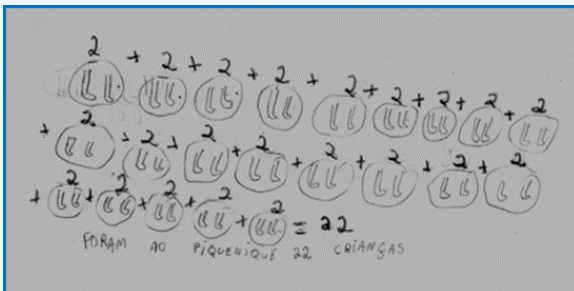


Figura 3: Estratégia da dupla Fa e Ya.
Fonte: relatório da pesquisa.

Segundo Van de Walle (2009), durante a realização da tarefa, faz-se necessário que o professor escute as ideias e as dúvidas de seus alunos, procure realizar questionamentos e intervenções que façam com que estes reflitam sobre o problema, mas sem sugerir o método correto para sua

resolução. A pesquisadora, ao acompanhar o trabalho dos alunos, percebeu a dificuldade do aluno Leo para realizar as atividades. Ao relatar sua observação para a professora, esta lhe disse que o aluno ainda não estava alfabetizado e que, mesmo tendo avançado, ainda não acompanhava a turma nas atividades.

A pesquisadora indagou da professora se havia algum outro aluno na sala com o mesmo grau de dificuldade que Leo, mas que estivesse em um nível de alfabetização mais avançado que ele. A professora disse que havia uma aluna. Foi sugerido, então, agrupar esses dois alunos para ver como se saíam na tarefa. Ao apresentar essa sugestão, a pesquisadora pressupunha que um pudesse ajudar o outro, ativando a “zona de desenvolvimento proximal”. Porém, quando passou por essa dupla, a pesquisadora viu que não haviam

Eli: *O que vocês responderam?*
Jé e Leo: $2 + 2 = 4$ e $3 + 3 = 6$.
Eli: *Essa resposta tem alguma coisa a ver com o problema?*
Jé e Leo: *Eu não sei dona, eu não sei fazer!*
Eli: *Vamos tentar fazer juntos?*
Jé e Leo: *Vamos.*
Eli: *Pensem comigo, Ana contou 44 pernas, certo?*
Jé e Leo: *Eu não sei contar até 44, dona!*
Eli: *Você não sabe?*
Jé e Leo: *Eu sei, mas cansa, dona!*
Eli: *E escrever? Olha só, quantas pernas eu tenho?*
Jé e Leo: *Duas.*
Eli: *Vamos representar as pernas, como vocês querem representar as duas pernas?*

Figura 4: Intervenção da pesquisadora junto a dupla Jé e Leo.
Fonte: Relatório da pesquisa.

conseguido compreender o problema:

**ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÕES DE PROBLEMAS POR ALUNOS
DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Nesse instante a aluna disse querer representar com bolinhas, enquanto o colega preferia usar risquinhos. Como não chegavam a um acordo, foi proposto que cada um, na sua vez, representasse do seu jeito. Um de cada vez grafou duas bolinhas e dois risquinhos; enquanto grafavam, foi solicitado que fossem contando, até que chegassem ao número 44. A pesquisadora percebeu a dificuldade de realizarem a contagem: por exemplo, quando chegavam ao número 29, olhavam para ela como se perguntassem “*Que número vem depois?*”, e ela os ajudava: “30”; quando chegavam no 39, a mesma situação: “40”. Vejamos a sequência do diálogo entre eles :

Eli: *Então vocês fizeram 44 pernas, certo?*
 Jé e Leo: Certo.
 Eli: *Agora vocês vão contar quantas pessoas tem aqui, como que vocês vão fazer isso?*
 Os alunos começaram a contar as pernas, e a pesquisadora perguntou:
 Eli: *Mas, vocês estão contando as pernas ou as pessoas?*
 Jé e Leo: *As pernas.*
 Eli: *E eu pedi para contar o quê?*
 Jé e Leo: *As pessoas.*
 Eli: *E quantas pernas tem uma pessoa?*
 Leo: *Duas. Você conta as bolinhas e eu conto os risquinhos.*

Figura 5: Continuação da intervenção da pesquisadora junto a dupla Jé e Leo.
 Fonte: Relatório da pesquisa.

Após perceberem a estratégia de contar de dois em dois, somaram e chega-

ram ao resultado final como mostra a Figura 6:

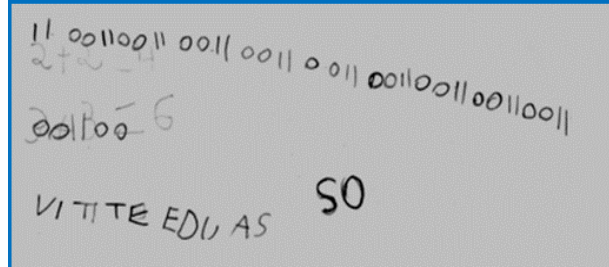


Figura 6: Estratégia da dupla Jé e Leo.
 Fonte: Relatório da pesquisa.

Pode-se dizer que a dificuldade de Jé e Leo estava na sequência numérica, uma vez que não conseguiam contar, principalmente quando chegavam à dezena exata. No entanto, com a ajuda da professora, eles conseguiram representar todas as 44 pernas. Interessante que, ao alternarem seus registros, acabaram separando as duas pernas de cada pessoa. As perguntas postas pela pesquisadora contribuíram para que os alunos se sentissem encorajados a resolver o problema.

Na parte B do problema proposto, as duplas concordaram que não havia como responder à pergunta. Trazemos as respostas de duas duplas.

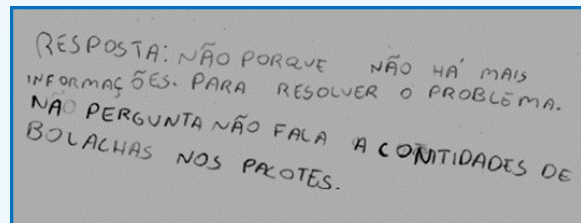


Figura 7: Registro da dupla Lu e Ma.
 Fonte: Relatório da pesquisa.

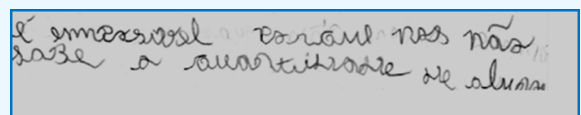


Figura 8: Registro da dupla Ale e Mat.
 Fonte: Relatório da pesquisa.

As duas duplas concordaram sobre a impossibilidade de resolução, mas apresentaram argumentos diferentes: enquanto uma atribuiu essa impossibilidade à ausência de informação sobre a quantidade de bolachas no pacote, a outra justificou a impossibilidade pela falta de informação sobre o número de pessoas.

Algumas considerações

Desde o início do projeto, os alunos demonstraram interesse em participar, gostaram das atividades propostas e se envolveram com elas, fato que oportunizou a eles uma ruptura com a cultura da aula “tradicional” de matemática.

As estratégias mais evidenciadas no decorrer das aulas foram o desenho como meio de representação das ideias dos alunos e a possibilidade de, por si próprios, resolverem a situação apresentada. Nesses desenhos, prevalecia a ideia de agrupamentos. Segundo Van de Walle (2009, p. 77), desenhar é uma estratégia que usa modelos como “brinquedos de pensar”, de “simular algo”, e essa simulação permite ao aluno elaborar uma real interpretação do problema.

Destacamos a importância de acreditar na capacidade intelectual dos alunos,

propondo situações-problema para as quais eles criam suas próprias estratégias, mesmo não tendo os chamados “pré-requisitos” para obterem êxito nas atividades. Tal fato confirma a coerência das atuais propostas curriculares, que estimulam a resolução de problemas como uma meta para ensinar matemática.

Referências bibliográficas

GALVÃO, Elizangela da S.; NACARATO, Adair M. As abordagens de resolução de problemas presentes em livros didáticos para os anos iniciais. **Perspectivas da Educação Matemática**. Campo Grande: UFMS, v.3, n. 6, p. 7-20, Julho/Dezembro 2010.

MOURA, Manoel Orisvaldo *et al.* A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, Manoel Orisvaldo de (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília-DF: Liber Livro, 2010. p. 81-109.

VAN DE WALLE, John A. **Matemática no ensino fundamental**: formação de professores e aplicação em sala de aula. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

 Anexo**Sequência de problemas trabalhados com os alunos²¹****1ª situação-problema**

Extraída de: DANTE, 2009, p. 81 – livro 3º ano.

MIRIAM TINHA 30 REAIS E GANHOU 12 REAIS DE SEU PAI. COM QUANTO ELA FIOU?

2ª situação-problema

Extraída de: TOSATTO; PERACCHI; TOSATTO, 2007, p.124 - livro 3º ano.

ESCOLHA A PERGUNTA POSSÍVEL DE SER FEITA COM BASE NAS INFORMAÇÕES DADAS. CIRCULE A PERGUNTA E RESOLVA O PROBLEMA. EM UM CANIL HÁ 11 CACHORROS.

- QUANTOS QUILOGRAMAS TÊM ESSES CACHORROS, NO TOTAL?
- QUE FORMA TEM O CANIL ONDE ESTÃO ESSES CACHORROS?
- QUANTAS PATAS TÊM ESSES CACHORROS?

3ª situação-problema

Extraída de: TOSATTO; PERACCHI; TOSATTO, 2007, p.125 - livro 3º ano.

ANA E SEUS COLEGAS FIZERAM UM PEQUENIQUE. DEPOIS QUE VOLTARAM, A PROFESSORA PEDIU QUE ELABORASSEM ALGUNS PROBLEMAS. LEIA DOIS DESSES PROBLEMAS E ANALISE SE ELES SÃO POSSÍVEIS DE SEREM RESPONDIDOS A PARTIR DAS INFORMAÇÕES DOS ENUNCIADOS: DURANTE O PIQUENIQUE, ANA CONTOU 44 PERNAS. QUANTAS PESSOAS FORAM A ESSE PIQUENIQUE?

É POSSÍVEL RESPONDER A ESSA PERGUNTA?

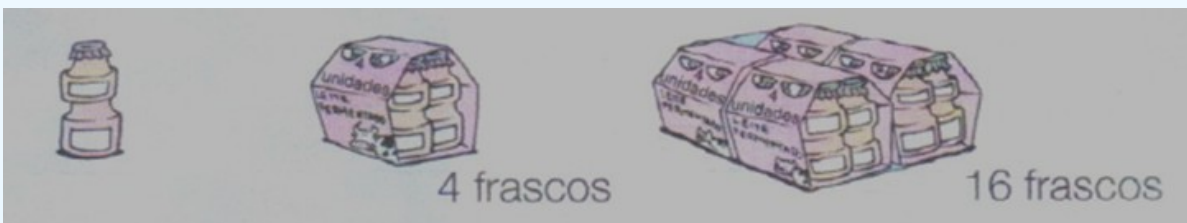
- () SIM
() NÃO

CARLA LEVOU 3 PACOTES DE BOLACHA PARA O PIQUENIQUE. QUANTAS BOLACHAS CADA ALUNO RECEBEU?

4ª situação-problema

Extraída de: SANCHEZ; LIBERMAN; WEY, 2007, p. 48 - livro 3º ano.

PEDRO GOSTA MUITO DE LEITE FERMENTADO. TODA SEMANA A MÃE DE PEDRO COMPRA LEITE FERMENTADO PARA ELE. NO SUPERMERCADO, ELA VIU EMBALAGENS GRANDES E PEQUENAS DESSE PRODUTO.



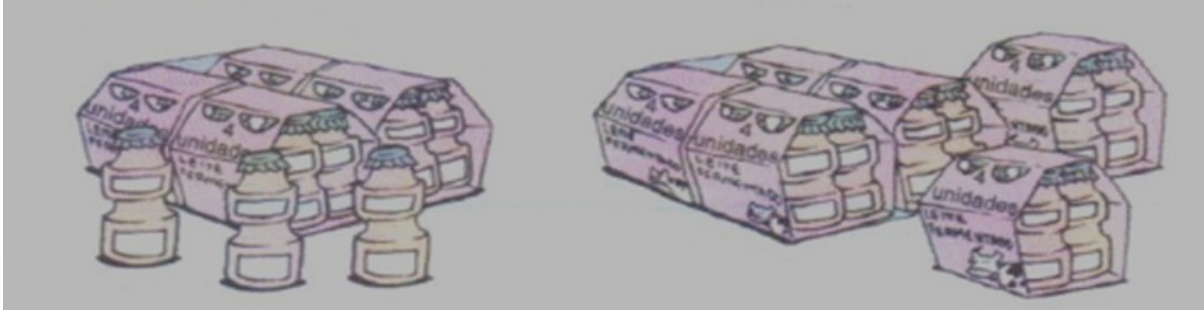
²¹Esses problemas foram extraídos dos três livros didáticos mais utilizados pelos professores do município onde a pesquisa se realizou.

ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÕES DE PROBLEMAS POR ALUNOS
DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A) CALCULE QUANTOS FRASCOS ELA COMPROU EM CADA SEMANA, A PARTIR DAS QUANTIDADES REPRESENTADAS A SEGUIR:

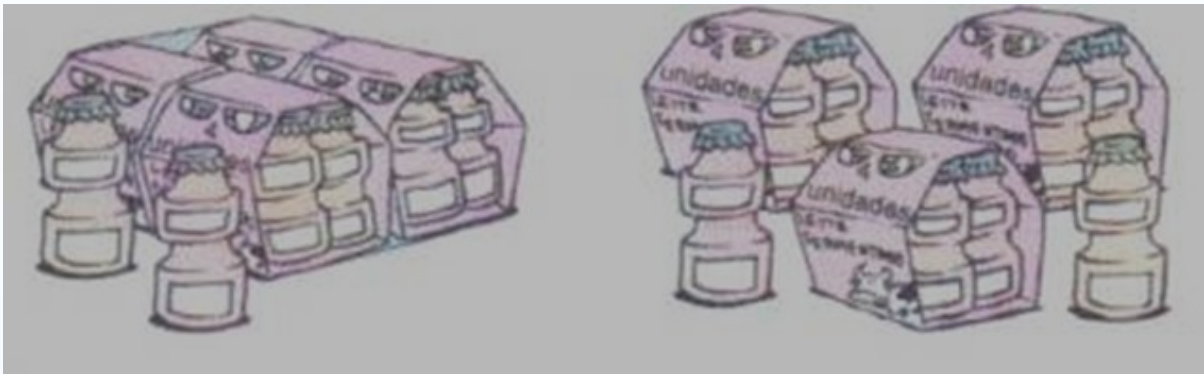
1ª SEMANA: _____

3ª SEMANA: _____



2ª SEMANA: _____

4ª SEMANA: _____



B) EM QUE SEMANA ELE COMPROU MAIS FRASCOS? _____.

C) QUANTOS FRASCOS ELA COMPROU AO TODO NESSAS QUATRO SEMANAS? DEIXE REGISTRADO COMO PENSOU.

5º situação-problema

Extraída de: DANTE, 2009, p. 116 – livro 3º ano.

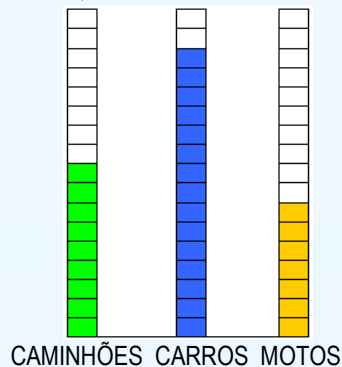
NO ÁLBUM DE CARLA CABEM 9 FOTOS EM CADA PÁGINA. ELA ACABOU DE COMPLETAR 4 PÁGINAS. QUANTAS FOTOS ELA JÁ COLOU?

6ª situação-problema

Extraída de: SANCHEZ; LIBERMAN; WEY, 2007, p. 75 - livro 3º ano.

LUIZA CONTOU TODOS OS VEÍCULOS QUE PASSARAM NA FRENTE DE SUA CASA DURANTE MEIA HORA. ELA CONSTRUIU UM GRÁFICO PARA FAZER O REGISTRO.

VEÍCULOS QUE PASSARAM EM MEIA HORA



QUANTOS VEÍCULOS DE CADA TIPO ELA CONTOU?
QUANTOS PASSARAM AO TODO?

**ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÕES DE PROBLEMAS POR ALUNOS
DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

7ª situação-problema

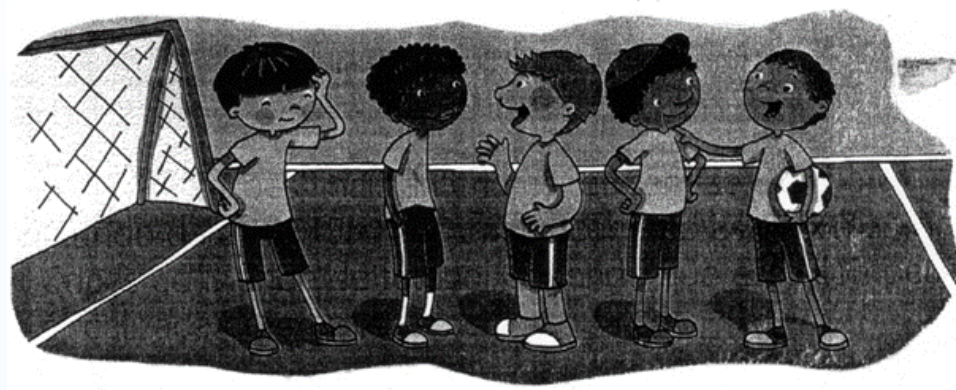
Extraída de: SANCHEZ; LIBERMAN; WEY, 2007, p. 9 - livro 3º ano.

PAULO TEM ALGUMAS GALINHAS E ALGUNS PORCOS EM SUA FAZENDA. ELE CONTOU AO TODO 5 ANIMAIS E 14 PERNAS. QUANTAS SÃO AS GALINHAS E QUANTOS SÃO OS PORCOS?

8ª situação-problema

Extraída de: TOSATTO; PERACCHI; TOSATTO, 2007, p. 160 - 161 - livro 3º ano.

PEDRO E SEUS COLEGAS DO TIME DE FUTEBOL ESTÃO EM FILA, AGUARDANDO O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA. OBSERVE:



- O PRIMEIRO DA FILA ESTÁ SEGURANDO UMA BOLA.
- JOÃO ESTÁ DEPOIS DO 3º COLOCADO DA FILA.
- BERNARDO VEM ANTES DO SEGUNDO DA FILA.
- LUCAS ESTÁ DE BONÉ.
- NATAN É O ÚLTIMO DA FILA.

QUAL É A POSIÇÃO DE PEDRO? _____

ESCREVA NESSA TABELA A POSIÇÃO DE CADA CRIANÇA, DE ACORDO COM A ORDEM DA FILA.

1º	2º	3º	4º

Professor(a),

Acesse também nossa videoteca!



Veja mais em www.sbem brasil.org.br

