



Organizador¹

Anderson Borges Corrêa²

Projeto Recomposição das Aprendizagens: um caminho para favorecer o desenvolvimento dos atos de ler, de escrever e de pensar teoricamente de um grupo de estudantes da Escola Municipal Olhos D'Água

**Uberlândia
2026**

¹ Autores(as): diretor escolar, professores(as) e analistas da escola.

² Diretor Escolar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	02
1.2 Objetivo	16
1.3 Justificativa	16
2 METODOLOGIA	17
2.1 Público alvo	18
2.2 Níveis de referência de desenvolvimento dos atos de ler, de escrever e de pensar	22
2.3 Método de ensino-aprendizagem dos atos de ler e de escrever	23
2.4 Método de ensino-aprendizagem do ato de pensar por meio de conceitos científicos	26
2.5 Cronograma de realização do projeto	32
3 CONCLUSÃO	33
REFERÊNCIAS	34

1 INTRODUÇÃO

A linguagem verbal, como instrumento social, é uma das ferramentas mais interessantes da sociedade. Uma visão atualizada de sua origem evidencia seu significado histórico revolucionário. Como uma máquina do tempo, à primeira vista, ela fascina por sua capacidade de fazer viajar a fala humana por meio de símbolos e de signos marcados graficamente, possibilitando que o passado fale a nós e que nós falemos ao passado, ao presente e ao futuro. Como ferramenta, ela possibilita a veiculação de informações em grande escala e favorece o desenvolvimento do conhecimento científico, da Literatura, do pensamento humano, da capacidade de expressar, da arte da caligrafia, entre outras manifestações (Fischer, 2009).

Nessa perspectiva da linguagem verbal como instrumento cultural, compreendemos que os atos de ler, de escrever e de pensar teoricamente³ são fundamentais para favorecer o desenvolvimento da personalidade das crianças e dos(as) adolescentes na idade escolar. Apesar disso, até recentemente, a maior dificuldade no campo de investigação científica do desenvolvimento da leitura e da escrita na criança foi compreender esse fenômeno como prática social, cuja unidade substancial é o enunciado, isto é, a significação com um mínimo de acabamento que possibilite às crianças, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, realizarem trocas verbais com outras pessoas por meio de textos (Vigotski, 2009).

Tendo em vista essa perspectiva do processo de desenvolvimento da linguagem como prática social, nesta segunda fase⁴ do nosso projeto indagamos o quão distante muitas de nossas crianças podem estar do seu direito de desenvolverem o pensamento teórico e a personalidade por meio de práticas sociais de leitura e de escrita de textos no ambiente escolar. Uma breve análise dos resultados das avaliações internacionais e nacionais disponíveis pode nos ajudar a compreender a realidade dos(as) adolescentes brasileiros(as) e, em particular, dos(as) estudantes da Escola Municipal Olhos D'Água em relação ao desenvolvimento das suas capacidades de pensar por meio de conceitos científicos, de ler e de produzir textos, a fim de intervir nela para provocar as mudanças desejáveis.

³ Pensar teoricamente é realizar o pensamento por meio de conceitos científicos, ou seja, é um tipo de pensamento mais elaborado culturalmente em relação ao pensamento por conceitos cotidianos.

⁴ Com início em 2025, o “**Projeto Recomposição das Aprendizagens:** um caminho para favorecer o desenvolvimento dos atos de ler, de escrever e de pensar teoricamente de um grupo de estudantes da Escola Municipal Olhos D'Água” constitui, em 2026, a segunda fase da nossa estratégia de intervenção pedagógica na escola.

Inicialmente, tratamos do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que em 2022 avaliou os conhecimentos em leitura, matemática e ciências da natureza de estudantes de diferentes países. A avaliação de leitura realizada com estudantes na faixa etária dos 15 anos apontou que apenas 50% dos(as) estudantes brasileiros(as) encontravam-se em um nível considerado satisfatório, ao passo que a média dos países⁵ avaliados foi de 74% (Brasil, 2024).

Em relação à avaliação de matemática no PISA 2022, notamos que 73% dos(as) estudantes brasileiros obtiveram baixo desempenho. Esse dado alarmante indica que mais da metade dos(as) estudantes avaliados apresentaram dificuldades ao “interpretar e reconhecer como uma situação simples pode ser representada matematicamente (por exemplo, comparar a distância total de duas rotas alternativas [...])” (Brasil, 2023, p.8).

Os resultados da avaliação de ciências da natureza também são preocupantes, porque 55% dos(as) estudantes avaliados(as) tiveram dificuldades com questões fundamentais, por exemplo, “reconhecer a explicação correta para fenômenos científicos conhecidos e usar esse conhecimento para identificar, em casos simples, se uma conclusão é válida com base nos dados fornecidos” (Brasil, 2023, p. 9).

Para nós, esses resultados das avaliações de matemática e de ciências da natureza do PISA 2022 apontam que uma parcela muito grande dos(as) estudantes brasileiros provavelmente não apresentaram domínio do ato de pensar por meio de conceitos científicos e dos modos de utilizar esses conceitos para resolver situações-problema.

Na sequência, analisamos os resultados das avaliações de leitura e de matemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizadas em 2023 em âmbito nacional com a participação dos estudantes do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental. Por meio dos resultados vemos que cerca de 62% dos(as) estudantes do 5º ano da Rede Municipal de Educação de Uberlândia encontravam-se entre os níveis 4 e 9, o que, para nós, representa um resultado relativamente satisfatório, pois a partir do nível 4 a avaliação leva em conta processos mentais complexos, como a inferência de sentidos. No entanto, lamentavelmente, o resultado da avaliação dos(as) estudantes do 5º ano⁶ da Escola Municipal Olhos D’Água está mais próximo do resultado alarmante no PISA. Apenas 27,59% deles(as) foram classificados(as) nos níveis 4 e 9. Isso significa que, em 2023, de acordo com o SAEB, cerca de 70% dos(as) nossos(as) estudantes do 5º ano

⁵ Os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que participaram do PISA foram Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polônia, Portugal, República Checa, Reino Unido, Suécia, Suíça e Turquia.

⁶ A Escola M. Olhos D’Água possui 9 turmas de Ensino Fundamental, sendo uma turma de cada ano escolar

encontravam-se em uma situação alarmante, isto é, com baixo índice de desenvolvimento do ato de ler (Brasil, 2025a).

Em relação à avaliação de leitura do 9º ano no SAEB, verificamos que cerca de 47% dos(as) estudantes da Rede Municipal de Educação de Uberlândia encontravam-se entre os níveis 4 e 9⁷, ou seja, trata-se de um cenário preocupante. De maneira semelhante aos(às) demais estudantes da rede municipal, poucos(as) estudantes do 9º ano da Escola M. Olhos D'Água (cerca de 42%) foram classificados(as) em níveis que consideramos satisfatórios. Isso significa que, em 2023, cerca de 60% dos(as) nossos(as) estudantes do 9º ano provavelmente se encontravam em níveis insatisfatórios em leitura (Brasil, 2025a).

Na avaliação de matemática do SAEB 2023, 62% dos(as) nossos(as) estudantes do 5º ano que foram avaliados(as) não conseguiram avançar para além dos níveis elementares de desenvolvimento do pensamento teórico (níveis 0, 1, 2, 3 e 4), pois não apresentaram pleno domínio de conceitos básicos, como o conceito de multiplicação. Esse resultado representa um valor inferior ao resultado geral das escolas do nosso município (52% dos estudantes em níveis elementares). Além disso, percebemos que apenas 17% dos nossos estudantes alcançaram níveis satisfatórios, ou seja, demonstraram capacidade de “Determinar o resultado da divisão de números naturais, com resto, por um número de uma ordem, usando noção de agrupamento” (Brasil, 2025g).

Em relação aos(às) estudantes do 9º ano, o índice de aproveitamento na avaliação de matemática também foi insatisfatório, pois 91% deles(as) apresentou baixo rendimento, isto é, tiveram dificuldades na compreensão de conceitos relativamente simples, como “escala” e “perímetro” (Brasil, 2025g). No município de Uberlândia, de um modo geral, o resultado médio das escolas foi insatisfatório, com média de 78,9% de estudantes com baixo rendimento. Nesse sentido, não apenas em nossa escola, mas em toda a Rede Municipal os resultados das avaliações de matemática do SAEB 2023 apontam que há uma desconexão entre os propósitos da educação, as práticas pedagógicas implementadas e os resultados observados.

Sendo assim, os resultados do SAEB 2023 parecem corroborar os resultados do PISA 2022. De um modo geral, os resultados do SAEB 2023 apontam que uma grande parcela dos(as) estudantes do 5º e do 9º ano da nossa escola provavelmente não apresentaram ter domínio dos atos de ler textos e de pensar por meio de determinados conceitos científicos matemáticos, conforme é esperado dos(as) estudantes que estão nessas etapas escolares.

⁷ Os níveis de 4 a 9 podem representar resultados que consideramos relativamente satisfatórios.

A seguir, passamos à análise dos resultados do Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (PNRA). Realizada em 2024 e em 2025 com a participação dos(as) estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da nossa escola, o PNRA teve o objetivo de avaliar as capacidades dos(as) estudantes de compreenderem textos, de elaborarem produções escritas e de pensarem por meio de conceitos científicos para resolver situações-problema nas provas de matemática e de ciências da natureza.

Na avaliação de leitura de textos, as médias dos resultados das duas avaliações realizadas em 2024 (ciclo I e ciclo II) com os(as) estudantes do 6º, 7º, 8º e 9º ano apontaram que 56%, 77%, 42% e 64% deles(as), respectivamente, provavelmente estavam em um nível que consideramos satisfatório⁸. A turma do 8º ano, diferentemente das demais, se destacou pelo baixo índice de estudantes capazes de ler de forma apropriada ao nível dessa etapa escolar (Brasil, 2025c).

Na avaliação de leitura realizada em 2025, a média dos resultados nos ciclos I, II e III aponta que apenas 35%, 20%, 43,3% e 18,6% dos(as) estudantes avaliados(as) do 6º, 7º, 8º e 9º ano foram classificados(as) em níveis que consideramos satisfatórios. Esse resultado preocupante é similar ao resultado do PISA 2022 e do SAEB 2023. Para nós, eles sugerem que a maioria dos(as) estudantes avaliados(as) em 2025 provavelmente enfrentaram problemas no processo de aprimoramento do ato de ler textos. Por esse motivo, é importante que em 2026 a equipe pedagógica da escola acompanhe os(as) estudantes do ensino fundamental II com mais proximidade durante suas aprendizagens dos atos de ler e de produzir textos, a fim de buscar compreender os fatores que podem influenciar negativamente seus resultados nas avaliações realizadas e, assim, poder ajudá-los(as). (Brasil, 2025c).

Na avaliação de produção textual realizada em 2024, as médias do 6º, 7º, 8º e 9º ano foram de 28%, 65%, 28% e 55%. Para nós, embora o resultado do 7º ano seja relativamente satisfatório, com 65% dos(as) estudantes provavelmente capazes de produzir textos com coerência, coesão, ortografia adequada etc., julgamos que todas as turmas avaliadas provavelmente apresentaram muitas dificuldades em relação à escrita de textos bem elaborados.

Na avaliação de escrita realizada em 2025, as médias do 6º, 7º, 8º e 9º ano foram de 63%, 12%, 12% e 40%. Esses resultados alarmantes podem indicar que a maioria dos(as) estudantes avaliados em 2024 provavelmente apresentaram pouco domínio da atividade de produzir textos. Com exceção do 6º ano, que alcançou um índice

⁸Na elaboração do presente projeto consideramos os níveis “intermediário” e “avançado” do Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens como níveis satisfatórios em leitura.

relativamente satisfatório de estudantes com bom desempenho na escrita de textos, é provável que os(as) demais estudantes tenham seguido seus estudos em 2025 sem aperfeiçoarem as práticas culturais de refletir sobre sua própria linguagem e de escrever textos bem elaborados (Brasil, 2025c).

Na avaliação de matemática do PNRA realizada em 2024, as médias de aproveitamento dos(as) estudantes avaliados do 6º, 7º, 8º e 9º ano foram de 25,5%, 38%, 22,5% e 36%. Esses resultados são similares aos resultados do PISA 2022 e do SAEB 2023 em relação à aprendizagem de conhecimentos matemáticos, sinalizando a nós que há uma fragilidade que precisa ser percebida e superada pela equipe pedagógica da escola em relação ao processo de desenvolvimento do pensamento teórico dos(as) estudantes.

Em 2025, a realidade não parece ter sido diferente. Na avaliação de matemática, as médias de aproveitamento dos(as) estudantes avaliados(as) do 6º, 7º, 8º e 9º ano foram de 48%, 40%, 35% e 21%. Mais uma vez, os resultados obtidos apontam que a maioria dos(as) estudantes avaliados provavelmente apresentaram muitas dificuldades ao resolverem problemas matemáticos. Esse resultado indica que pode haver uma fragilidade nas nossas práticas pedagógicas intencionalmente planejadas para promover o desenvolvimento do pensamento teórico dos(as) estudantes.

Na avaliação de ciências da natureza do PNRA 2024, as médias de aproveitamento dos(as) estudantes avaliados(as) do 6º, 7º, 8º e 9º ano foram de 16%, 23%, 35% e 8,8%, respectivamente. Evidentemente, trata-se de um resultado insuficiente e preocupante. Em 2025, os resultados se mantiveram abaixo do esperado. Na avaliação de ciências da natureza, as médias do 6º, 7º, 8º e 9º ano foram de 19%, 24,5%, 29,5% e 29,5%. Esses dados corroboram a nossa hipótese de que pode haver uma fragilidade em nossas práticas pedagógicas que objetivam promover o desenvolvimento do pensamento dos(as) estudantes por meio de conceitos científicos. Sabemos, portanto, que essa fragilidade precisa ser objeto de investigação em nosso cotidiano, a fim de melhorarmos nossas práticas pedagógicas, as aprendizagens e os resultados das avaliações realizadas.

Nossa análise dos resultados das avaliações realizadas no âmbito do PNRA 2024 e 2025 apontam que a maioria dos(as) nossos(as) estudantes do 6º ao 9º ano provavelmente percorreram seus últimos anos escolares sem dar saltos qualitativos no processo de desenvolvimento dos seus atos de ler, de produzir textos e de pensar por meio de conceitos científicos para resolver situações-problema.

Nós temos consciência de que ler, escrever textos e pensar teoricamente são formas de expressão cultural realizadas por meio de ferramentas e de modos de ação extremamente complexos. Por isso, apesar dos resultados alarmantes obtidos no PNRA,

acreditamos que em 2026 uma boa parcela desses estudantes poderão se beneficiar de atividades de leitura, de elaboração de textos e de resolução de problemas que envolvam processos mentais complexos e desenvolventes, por exemplo, a síntese de conceitos científicos, a reflexão sobre as diferentes maneiras de produzir sentidos e a prática de arrumar os textos para torná-los bem elaborados, em colaboração com os professores e as professoras (Brasil, 2025c).

A partir de agora, passamos à análise dos resultados das avaliações de língua portuguesa, fluência leitora e matemática realizadas em 2024 e em 2025 no Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). Nessas avaliações, tivemos a participação de estudantes do 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Os resultados da avaliação de leitura de textos realizada em 2024 apontam que 100%, 95% e 79% dos(as) estudantes avaliados do 2º, 5º e 9º ano, respectivamente, foram classificados(as) em um nível de leitura que consideramos satisfatório, isto é, o nível intermediário ou superior.

No nível intermediário, os(as) estudantes do 2º ano provavelmente são capazes de ler palavras e textos com relativa fluidez, compreender informações em textos que utilizam linguagem verbal e não verbal etc.; os(as) estudantes do 5º ano provavelmente são capazes de identificar efeitos de ironia, de humor e atribuição de diferentes sentidos em razão do uso da pontuação etc.; os(as) estudantes do 9º ano provavelmente são capazes de compreender argumentos e ideias centrais dos textos, atribuição de diferentes sentidos decorrentes do uso de recursos ortográficos (repetição de letras etc.), morfológicos (forma das palavras) e sintáticos (combinação das palavras nas frases).

Os resultados da avaliação de leitura de textos de 2025 apontam que 100%, 100% e 50% dos(as) estudantes avaliados(as) do 2º, 5º e 9º ano foram classificados(as) em um nível de leitura que consideramos satisfatório (intermediário ou superior). Os dados apontam que todos(as) os(as) estudantes do 2º ano provavelmente foram capazes de ler textos e compreender suas finalidades, bem como inferir informações; todos(as) os(as) estudantes do 5º ano provavelmente foram capazes de ler textos, compreender suas finalidades, estabelecer relações entre as partes dos textos, identificar efeitos de ironia etc. Os(as) estudantes do 9º ano, por outro lado, parecem ter apresentado maior dificuldade na leitura de textos. Esses resultados nos mostram que, apesar de os resultados por habilidades terem mostrado que a maioria deles(as) tenha conseguido interpretar os textos apresentados, houve muita dificuldade para estabelecer relações entre as teses e os argumentos que as sustentam, reconhecer os efeitos de sentidos decorrentes da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos etc.

Entendemos, assim, que os(as) estudantes do 9º ano provavelmente se encontravam em uma situação de defasagem em relação à aprendizagem de habilidades de leitura mais complexas.

A avaliação de fluência em leitura realizada em 2024 foi aplicada apenas na turma do 2º ano. Os resultados da avaliação apontam que cerca de 73% das crianças demonstraram ter capacidade de ler com fluidez. Embora esse resultado esteja um pouco distante da média de 100% apresentada na avaliação de desempenho em leitura, como já apontamos, consideramos que as crianças apresentaram um nível satisfatório em relação à fluência leitora, pois obtiveram uma boa taxa de precisão durante a leitura do texto apresentado pelo(a) avaliador(a), isto é, de 93% (Brasil, 2025b). Até a data da elaboração do presente projeto não obtivemos acesso aos resultados das avaliações de fluência leitora realizadas em 2025.

Os resultados das avaliações de matemática de 2024 apontam que 78% das crianças do 5º ano foram classificadas em níveis intermediários ou superiores, pois demonstraram ter capacidade de resolver problemas por meio de determinados conceitos, como “unidade de medida de tempo” e “porcentagem”. Para nós, esse é um resultado satisfatório. Em relação aos(as) estudantes do 9º ano, notamos que 68% deles(as) apresentaram aproveitamento satisfatório. Esse dado indica que a maioria dos(as) estudantes do 9º ano que foram avaliados(as) provavelmente demonstraram domínio da capacidade de resolver problemas matemáticos com complexidade intermediária, por exemplo, questões envolvendo o uso de operações de multiplicação, divisão etc.

Nas avaliações de matemática de 2025, 87% das crianças do 5º ano foram classificadas no nível intermediário ou em níveis superiores. A maioria delas provavelmente apresentaram domínio dos conhecimentos avaliados nessa etapa. Por outro lado, os resultados do(as) estudantes do 9º ano apontam que apenas 26% deles(as) foram classificados(as) no nível intermediário ou em níveis superiores. Esse resultado corrobora a nossa hipótese de que pode haver uma fragilidade que precisa ser percebida e superada pela equipe pedagógica da escola em relação ao processo de desenvolvimento do pensamento teórico dos(as) estudantes.

De um modo geral, os resultados obtidos nas avaliações do SIMAVE 2024 e 2025 apontam que a maioria das nossas crianças e adolescentes provavelmente apresentaram domínio dos atos culturais de ler, de dizer o texto em voz alta, compreendendo-o, e de resolver situações-problema nas provas de matemática.

Apenas a turma do 9º ano avaliada em 2025 apresentou baixo índice de estudantes bem avaliados (Brasil, 2025b). Também notamos que os resultados das turmas de 9º ano

nas avaliações de leitura do SIMAVE (79% foram bem avaliados) foram significativamente diferentes dos resultados alcançados no SAEB 2023 (42% foram bem avaliados). Nesse sentido, compreendemos que é responsabilidade da equipe pedagógica da escola avaliar os fatores que podem interferir nos resultados das provas, por exemplo, a complexidade de cada avaliação aplicada, a fim de entendermos a realidade das turmas de 9º ano, os problemas enfrentados e os modos como podemos ajudar os(as) estudantes a superá-los.

Em seguida, passamos à análise dos resultados das avaliações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) que foram realizadas em 2024 e em 2025. Participaram das avaliações as crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da nossa escola. O objetivo foi avaliar as capacidades dos(as) estudantes de compreenderem, escreverem e dizerem textos em voz alta com velocidade adequada, compreendendo seus significados e sentidos⁹, bem como a capacidade de resolverem situações-problema por meio de conceitos científicos matemáticos.

Na avaliação de compreensão leitora de 2024, considerando a média das três avaliações realizadas ao longo dos ciclos I, II e III, as crianças do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental foram classificadas em um nível de aproveitamento que consideramos satisfatório, com médias de 73%, 73% e 69%, respectivamente. Esse resultado indica que a maioria dos(as) estudantes avaliados(as) provavelmente apresentaram domínio do ato de ler textos, pois conseguiram reconhecer relações complexas entre fonemas e grafemas, compreender a finalidade de textos e localizar informações explícitas (Brasil, 2025d).

Em 2025, ao longo dos ciclos I, II e III da avaliação do CNCA, as crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental foram classificadas em níveis de aproveitamento de leitura que consideramos satisfatórios, com médias de 57%, 76%, 71%, 83% e 90%. Podemos considerar que esses resultados apresentam uma curva ascendente em relação ao ano anterior. Sendo assim, apesar de sabermos que ainda há muito trabalho a ser feito, reconhecemos que há indícios para afirmar que, provavelmente, nossa escola conseguiu avançar na qualidade da alfabetização ofertada no ano de 2025.

Na avaliação de produção de textos de 2024, a média das avaliações realizadas ao longo dos três ciclos apontou que 72%, 50% e 63% dos(as) estudantes do 3º, 4º e 5º ano se encontravam em níveis que consideramos satisfatórios. Com exceção do 4º ano, que apresentou baixo índice de estudantes no nível satisfatório, nas demais turmas a maioria

⁹ Dizer textos em voz alta com velocidade relativamente rápida, compreendendo seus significados e sentidos, é ter fluência leitora, na perspectiva da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

dos(as) estudantes provavelmente se encontravam em um processo relativamente acelerado de desenvolvimento do ato de escrever textos, com capacidade de escrever palavras corretamente a partir de ditados, escrever textos adequados à proposta de escrita e à tipologia exigida etc. (Brasil, 2025d).

Em 2025, a média das quatro avaliações de produção textual realizadas ao longo dos três ciclos apontou que 78%, 78%, 27% e 78% dos(as) estudantes do 2º, 3º, 4º e 5º ano apresentaram aproveitamento satisfatório, com exceção do 4º ano, que apresentou um resultado alarmante. Apesar de esse resultado ter sido melhor que o resultado de 2024, de um modo geral, percebemos que o resultado da turma do 4º ano permaneceu muito abaixo do esperado. Isso significa que a equipe pedagógica da escola deve acompanhar mais de perto a turma do 4º ano do Ensino Fundamental, a fim de buscar entender as variáveis que podem ter influenciado esses resultados e, com isso, utilizar estratégias para agir sobre elas e mudar a realidade (Brasil, 2025g).

Na avaliação de fluência leitora de 2024¹⁰, as médias das três avaliações realizadas com a participação das crianças do 3º, 4º e 5º ano ao longo dos ciclos I, II e III apontaram que apenas 48%, 61% e 38% delas foram classificadas em um nível que consideramos satisfatório, isto é, o nível “leitor fluente”. Esse resultado pode indicar que as crianças avaliadas provavelmente apresentaram dificuldades no momento de dizer em voz alta as palavras e o texto indicados pelo(a) avaliador(a). (Brasil, 2025d). Para nós, esse resultado contradiz o resultado da avaliação em compreensão leitora realizada no contexto do CNCA, porque, embora o conteúdo lido pelas crianças nas duas avaliações tenha sido diferente, o nível satisfatório alcançado por elas em relação à compreensão leitora (cerca de 70%) se encontra significativamente distante do nível insatisfatório de fluência leitora (40%).

Em 2025, participaram das três avaliações de desempenho em fluência leitora do CNCA as crianças do 2º ao 5º ano. As turmas do 2º e do 3º ano foram classificadas em um nível que consideramos insuficiente, pois apenas 11% e 32% das crianças avaliadas apresentaram capacidade de dizer o texto em voz alta com relativa fluidez. As turmas do 4º e do 5º ano foram classificadas em um nível que consideramos satisfatório, com médias de 71% e de 65% de estudantes com bom desempenho em fluência leitora, ou seja, estudantes que demonstraram ter capacidade de dizer o texto em voz alta com fluidez (Brasil, 2025d).

Por fim, na avaliação de matemática de 2024 do CNCA tivemos a participação

¹⁰No contexto do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, a fluência leitora se refere à proficiência do texto em voz alta de modo relativamente rápido, compreendendo-o.

das crianças do 3º, 4º e 5º ano. As médias das três avaliações apontam que apenas 49%, 52% e 34% dos(as) estudantes obtiveram resultados satisfatórios.

Em 2025, participaram das três avaliações de desempenho em matemática as crianças do 1º ao 5º ano. Os resultados apontam que 89%, 83%, 71%, 60% e 89% dos(as) estudantes obtiveram um aproveitamento que julgamos satisfatório. Esse resultado aponta que provavelmente houve avanços em relação à qualidade do processo de ensino-aprendizagem de conhecimentos matemáticos em 2025. Ao compararmos os resultados de 2025 com os resultados de 2024, podemos concluir que nossa escola conseguiu avançar significativamente em relação ao ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para nós, os resultados das avaliações de compreensão leitora, de produção textual e de matemática do CNCA aplicadas em 2024 e em 2025 apontam que uma boa parcela dos(as) nossos(as) estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental provavelmente apresentaram domínio dos atos culturais de ler, de produzir textos e de resolver problemas matemáticos. Além disso, não pudemos deixar de notar que as duas turmas de 4º ano avaliadas na prova de produção textual em 2024 e em 2025 permaneceram muito abaixo dos índices esperados. Esse resultado sugere que os(as) nossos(as) estudantes do 4º ano provavelmente precisam ser acompanhados(as) mais de perto pela equipe pedagógica da escola.

Por outro lado, os resultados das avaliações de fluência leitora do CNCA em 2024 e em 2025 apontam, de um modo geral, que a maioria dos(as) nossos(as) estudantes do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental não parecem ter domínio do ato de dizer o texto em voz alta com velocidade relativamente rápida, compreendendo-o. Curiosamente, na avaliação de 2025 as turmas do 4º e do 5º ano obtiveram resultados satisfatórios. Esses resultados sugerem que a equipe pedagógica da escola precisa acompanhar mais de perto o processo de avaliação da fluência leitora, a fim de buscar compreender a maior quantidade possível de variáveis que podem interferir nos resultados, por exemplo, o modo como as orientações são passadas às crianças durante a realização das provas.

Na sequência, analisamos os resultados das avaliações municipais de leitura, escrita, fluência leitora e matemática realizadas em 2024 e em 2025 no contexto do Programa Pacto pela Alfabetização. Participaram dessa política pública local de avaliação institucional os(as) estudantes do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental.

Em relação às avaliações de leitura de 2024, os resultados da turma do 1º ano apontam que 46%, 48% e 60% dos(as) estudantes avaliados, respectivamente, encontravam-se em um nível que consideramos relativamente satisfatório (proficiente

inicial ou proficiente). Apesar de notarmos que o desempenho das crianças apresentou melhora ao longo das três avaliações, a diferença dos resultados aponta um crescimento muito tímido. As habilidades apontadas como fragilidades dos(as) nossos(as) estudantes foram a fluência em leitura e a decodificação (Raiar, 2025). Muitas crianças não demonstraram ter capacidade de ler e de escrever palavras que consideramos simples, como “cabelo”.

No 2º ano, os resultados das avaliações de leitura apontam que 37%, 53% e 58% das crianças encontravam-se em um nível que consideramos relativamente satisfatório (proficiente inicial ou proficiente). De maneira similar ao resultado da turma do 1º ano, notamos que o desempenho da turma do 2º ano melhorou muito timidamente ao longo das três avaliações. Considerando que o 2º ano do Ensino Fundamental é a etapa mais adequado para as crianças aperfeiçoarem seus atos de ler e de escrever, julgamos que ainda há muito espaço para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em nossa escola, com ênfase em língua portuguesa, decodificação, fluência leitora e escrita, pois essas habilidades foram apontadas nos resultados como as fragilidades das crianças avaliadas (Raiar, 2025).

Em 2025, os resultados da avaliação de leitura da turma do 1º ano apontam que 8%, 29% e 50% das crianças avaliadas apresentaram capacidade de compreender o texto autonomamente. Isso significa que no fim de 2025 apenas 50% da turma provavelmente apresentou domínio do ato de ler. Esse é um resultado bastante preocupante, porque em 2026 provavelmente temos uma turma de 2º ano com 50% dos(as) estudantes em situação de defasagem.

Os resultados da turma do 2º ano apontam que 38%, 71% e 63% das crianças avaliadas apresentaram capacidade de compreender o texto autonomamente. Em comparação com os resultados das avaliações de leitura de 2024, podemos dizer que houve uma melhora significativa na quantidade de crianças que apresentaram domínio do ato de ler. Por outro lado, sabemos que temos o desafio de compreender a realidade de cerca de 30% dessas crianças e ajudá-las a superar suas dificuldades no processo de desenvolvimento de sua capacidade de ler textos autonomamente.

Em relação às avaliações de fluência leitora de 2024, os resultados da turma do 1º ano apontam que 29%, 38% e 45% das crianças apresentaram capacidade de dizer palavras em voz alta com velocidade relativamente rápida, compreendendo-as.

Os resultados da turma do 2º ano apontam que 37%, 36% e 37% das crianças avaliadas demonstraram capacidade de dizer pequenos textos em voz alta com velocidade relativamente rápida, compreendendo-os.

Não pudemos deixar de notar nesses resultados que a avaliação em fluência leitora dos(as) estudantes do 1º e do 2º ano permaneceram abaixo dos índices de aproveitamento da prova de leitura. Isso pode significar que a prática cultural de dizer os textos em voz alta com velocidade relativamente rápida, compreendendo-o, representa uma das fragilidades das nossas crianças.

Os resultados das avaliações de fluência leitora do 1º ano realizadas em 2025 apontam que 8%, 29% e 32% das crianças apresentaram capacidade de dizer as palavras em voz alta com fluência.

Os resultados da turma do 2º ano apontam que 81%, 79% e 79% das crianças avaliadas apresentaram capacidade de dizer texto em voz alta. Embora esse tenha sido um resultado satisfatório, provavelmente ainda há cerca de 20% de crianças que não conseguiram dominar o ato cultural de ler textos em voz alta com fluidez.

Por fim, em relação às avaliações no contexto do Pacto pela Alfabetização, analisamos os resultados das avaliações de escrita de palavras e de textos.

Nos resultados de 2024, identificamos que 50%, 57% e 60% das crianças do 1º ano apresentaram capacidade de escrever adequadamente palavras consideradas simples, como “cavalo”. Nessa etapa de escolarização, esse foi um resultado pouco satisfatório, pois cerca de 40% das crianças da turma provavelmente concluíram o 1º ano sem aprender a escrever.

Os resultados da turma do 2º ano apontam que 45%, 35% e 42% das crianças avaliadas apresentaram domínio do ato de escrever palavras e pequenos textos. Trata-se de um resultado bastante preocupante para nós, pois em 2026 podemos ter mais da metade das crianças de uma turma de 3º ano em situação de defasagem em relação à escrita de textos.

Em 2025, os resultados da avaliação de escrita do 1º ano apontam que 40%, 67% e 41% das crianças avaliadas apresentaram domínio do ato de escrever. Embora na segunda avaliação o resultado tenha sido significativamente melhor, acreditamos que, de um modo geral, a turma concluiu o ano de 2025 com uma boa parcela de crianças que provavelmente possuem muitas dificuldades ao escrever palavras complexas e pequenos textos.

Os resultados da avaliação de escrita da turma do 2º ano apontam que 29%, 50% e 63% das crianças apresentaram capacidade de escrever pequenos textos autonomamente. Embora esse resultado tenha sido um pouco melhor que o resultado da turma de 2º ano avaliada em 2024, provavelmente cerca de 40% das crianças concluíram o ano de 2025 sem ter domínio do ato de escrever textos.

Por fim, analisamos os resultados das três avaliações de matemática realizadas em 2024 e 2025 no contexto do Pacto pela Alfabetização.

Os resultados das avaliações de matemática do 1º ano realizadas em 2024 apontam que 74%, 62% e 71% das crianças foram avaliadas como proficientes em conhecimentos matemáticos, isto é, apresentaram domínio de conceitos matemáticos estudados nessa etapa escolar. Trata-se de um bom resultado, no entanto, sabemos que cerca de 30% das crianças não conseguiram chegar ao nível desejável.

Os resultados da avaliação do 2º ano são mais preocupantes, pois apontam que 38%, 35% e 79% das crianças apresentaram domínio do conteúdo abordado. Apesar de notarmos que houve um avanço exponencial na terceira avaliação, esse resultado é questionável, se considerarmos o padrão das duas primeiras avaliações. De um modo geral, acreditamos que provavelmente a maioria das crianças tenham concluído o ano sem consolidar os principais conceitos matemáticos estudados nessa etapa escolar.

Os resultados das avaliações de matemática do 1º ano realizadas em 2025 apresentam dados mais animadores. Identificamos que 79%, 95% e 82% das crianças provavelmente concluíram o ano letivo com domínio dos principais conceitos matemáticos avaliados.

Os resultados das avaliações do 2º ano apontam que 86%, 83% e 92% das crianças avaliadas provavelmente apresentaram domínio dos principais conceitos matemáticos avaliados. Como dissemos, esses resultados estão mais próximos dos resultados desejáveis, no entanto, sabemos que cerca de 20% das crianças do 1º e do 2º ano ainda precisam superar suas dificuldades.

De um modo geral, os resultados obtidos pelas nossas crianças nas avaliações do Pacto pela Alfabetização em 2024 e em 2025 não vão ao encontro das nossas expectativas. Se, por um lado, tivemos sucesso e conseguimos promover o desenvolvimento dos atos de ler, de escrever e de resolver problemas matemáticos de muitas crianças, por outro, temos consciência de que em muitos casos as crianças encontram-se em situação de extrema defasagem e, por isso, necessitam de apoio pedagógico com urgência. Nesse sentido, a equipe pedagógica da escola tem a tarefa de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem desses(as) estudantes em situação de defasagem, a fim de ajudá-los(as) a superar suas dificuldades com os processos complexos de raciocínio matemático, codificação, decodificação, leitura em voz alta, entre outras habilidades necessárias ao prosseguimento dos estudos.

Até aqui, nos debruçamos sobre os resultados das avaliações de desempenho em leitura, fluência leitora, escrita escrita de textos e raciocínio por meio de conceitos

científicos do PISA (2022), do SAEB (2023), do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2024; 2025), do Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (2024; 2025), do SIMAVE (2024) e do Pacto pela Alfabetização (2024; 2025). Quando eles são analisados conjuntamente com o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da nossa escola, que em 2023 foi de apenas 4,5¹¹, e com os resultados das avaliações diagnósticas realizadas em 2026 pela equipe gestora, as quais possibilitaram identificar as crianças e os(as) adolescentes que encontram-se em situação de defasagem em relação ao desenvolvimento dos atos de ler, de escrever e de pensar teoricamente, obtemos melhores condições de generalizar nossos resultados de desempenho e, conseqüentemente, elaborar um plano de trabalho focalizado nas dificuldades de ensino e de aprendizagem identificadas.

Entendemos que esses dados alarmantes que foram analisados evidenciam a dificuldade da nossa escola de cumprir o seu papel de promover as mudanças qualitativas desejáveis, isto é, o pleno desenvolvimento cultural de todos(as) os(as) estudantes. O desempenho em leitura apontou que, embora haja resultados que consideramos satisfatórios, ainda há muito a se fazer para possibilitar que todos(as) os(as) estudantes desenvolvam o ato de ler em suas possibilidades mais elevadas. De acordo com as nossas avaliações diagnósticas realizadas em 2026 com os(as) estudantes do 1º ao 9º ano, atualmente, temos 18 estudantes classificados(as) em um nível crítico de desenvolvimento do ato de ler e que precisam recompor suas aprendizagens com urgência.

O desempenho em produção de textos apontou que, entre as funções da linguagem verbal, a escrita é a habilidade mais frágil dos(as) estudantes, apesar de haver alguns resultados satisfatórios. De acordo com nossas avaliações diagnósticas realizadas em 2026 com os(as) estudantes do 2º ao 9º ano, temos 18 estudantes classificados(as) em um nível crítico de desenvolvimento do ato de escrever e que precisam recompor suas aprendizagens com urgência.

O desempenho em fluência leitora também apontou que o ato de proferir textos precisa ser melhor desenvolvido nas crianças. Em nossas avaliações diagnósticas realizadas em 2026 com os(as) estudantes do 2º ao 9º ano, identificamos 18 estudantes classificados(as) em um nível crítico de desenvolvimento da fluência leitora e que precisam recompor suas aprendizagens com urgência.

Por fim, o desempenho em raciocínio por meio de conceitos científicos apontou

¹¹ A nota do IDEB, que varia de 0 a 10, reflete a qualidade da educação nas escolas. Em vista da meta que perseguimos (6,0), a nota de 4,5 significa que ainda temos muitos desafios para alcançar a qualidade educacional desejável (Brasil, 2025e).

que, apesar de termos obtido alguns avanços significativos, precisamos estruturar uma proposta de ensino-aprendizagem de conceitos científicos para promover o desenvolvimento gradual do pensamento teórico dos(as) estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em nossas avaliações diagnósticas realizadas em 2026 com os(as) estudantes do 2º ao 9º ano, identificamos 19 estudantes classificados(as) em um nível crítico de desenvolvimento do pensamento teórico e que precisam recompor suas aprendizagens com urgência.

Essas constatações feitas por nós sugerem que há uma dificuldade de criar condições favoráveis ao ensino e à aprendizagem dos atos culturais de ler, de escrever e de pensar teoricamente, o que pode distanciar as crianças e os(as) adolescentes do seu direito de ter acesso ao conhecimento cultural em níveis elevados produzido e acumulado, sobretudo, na forma de cultura escrita.

Em vista dessa realidade que apontamos, compreendemos que há a necessidade urgente de buscar caminhos cientificamente embasados para promover os processos de ensino-aprendizagem e impulsionar o desenvolvimento dos atos de ler, de escrever e de pensar teoricamente dos(as) estudantes que mais precisam. Sendo assim, a seguir, apresentamos o objetivo principal do nosso projeto.

1.2 Objetivo

O objetivo principal do nosso projeto é criar condições favoráveis ao desenvolvimento dos atos de ler, de escrever e de pensar teoricamente no contexto escolar, a fim de promover o desenvolvimento social e cultural de um grupo de 37 estudantes da Escola Municipal Olhos D'Água.

1.3 Justificativa

Nosso projeto justifica-se pela necessidade prevista nos documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil e no município de Uberlândia/MG de contribuirmos para mudar a realidade alarmante do país em relação ao ensino e à aprendizagem da leitura, da escrita e do raciocínio, elaborando propostas que busquem garantir oportunidades para que todos os(as) nossos(as) estudantes desenvolvam os atos culturais de ler, de escrever e de pensar em suas possibilidades mais elevadas, bem como ampliar as práticas de linguagem, habilidades essas que são tão fundamentais para o pleno exercício da cidadania (Brasil, 2025e; Brasil, 2019; Uberlândia, 2017).

Dessa maneira como propusemos nosso projeto, isto é, envolvendo alguns(as) professores(as), a analista pedagógica e o diretor escolar, esperamos contribuir para a mudança da realidade da escola, do município e do país em relação ao ensino e à aprendizagem da leitura, da escrita e do pensamento teórico, por meio de ações cientificamente embasadas e intencionalmente planejadas para favorecer o desenvolvimento da personalidade dos(as) nossos(as) estudantes.

A seguir, na seção Metodologia, faremos a exposição das maneiras por meio das quais realizaremos nosso projeto, apresentando os(as) participantes e estabelecendo o nosso cronograma de realização das ações propostas.

2 METODOLOGIA

Com previsão para iniciar em março de 2026, o projeto prevê 1 encontro de 50 minutos por dia para cada turma participante. Os estudantes que alcançarem seus objetivos, conforme a avaliação do(a) professor(a) responsável pelo projeto na escola, poderão ser dispensados das atividades, mas serão pela equipe pedagógica da escola, de modo a garantir que acompanhem adequadamente as atividades propostas pelos(os) professoras(as) na sala de aula regular.

Durante cada bimestre, o(a) professor(a) responsável pelo projeto na escola fará o registro, em instrumento próprio, da frequência, das sequências didáticas e das avaliações realizadas com os(as) estudantes. Ao final de cada bimestre, serão realizadas avaliações de desempenho em leitura, produção de texto, fluência leitora e resolução de problemas, de modo que a equipe pedagógica da escola tenha condições de realizar ações de controle e de avaliação das ações pedagógicas em desenvolvimento. Ao final do ano letivo, os(as) professores(as) realizarão uma avaliação do projeto com os(as) estudantes e com a equipe gestora, a fim de refletir sobre as ações realizadas e avaliar o que deu certo e o que precisa ser revisto.

Para implementar o projeto, partimos da análise e da reflexão dos resultados das avaliações nacionais de desempenho em leitura, escrita, fluência leitora e raciocínio (em Matemática e Ciências da Natureza) realizadas com a participação dos(as) nossos estudantes, bem como dos resultados das avaliações diagnósticas realizadas pela equipe pedagógica da escola. De posse desses dados, e levando em consideração o lugar onde queremos chegar, delimitamos o público alvo do projeto, elaboramos os níveis de referência de desenvolvimento dos atos de ler, de escrever e de pensar por meio de conceitos científicos, delimitamos um caminho teórico-metodológico coerente com o

nosso objetivo para ensinar os atos de ler, de escrever e de pensar teoricamente e, por fim, apresentamos o cronograma de realização das ações propostas.

A seguir, apresentamos o público alvo do projeto.

2.1 Público alvo

Os participantes iniciais¹² do presente projeto são 37 estudantes que apresentam grandes dificuldades de aprendizagem em leitura, escrita, fluência leitora e raciocínio por meio de conceitos científicos. Alguns deles foram atendidos por este mesmo projeto no ano de 2025 e, ainda assim, não conseguiram vencer suas dificuldades completamente. Também há estudantes não alfabetizados que foram matriculados na escola recentemente, estudantes que encontram-se em situação de distorção idade-série, estudantes com deficiências e estudantes que aguardam definição de laudos médicos e que, por isso, não são atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Outro aspecto importante a ser considerado em relação aos(as) estudantes participantes do projeto é sua trajetória escolar nos últimos 6 anos, a qual foi prejudicada pela pandemia de COVID-19. Não há dúvida entre os estudiosos de que ocorreram graves prejuízos à educação, com reflexos diretos na aprendizagem dos(as) estudantes. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep, 2022), mais de 70% das escolas brasileiras registraram defasagem significativa no desempenho dos alunos, especialmente, em Matemática e em Língua Portuguesa. A Pesquisa "Perda de Aprendizagem na Pandemia" (Fundação Lemann *et al.*, 2021) revelou que 4 em cada 10 estudantes do Ensino Fundamental não alcançaram os conhecimentos esperados para seu ano escolar. Estima-se uma perda equivalente a 1,5 ano letivo (Banco Mundial, 2022), agravando a evasão e o abandono escolar.

A seguir, apresentamos o nome, o ano escolar, a idade e a situação de cada um(a) dos(as) estudantes participantes do projeto.

Nome	Ano escolar	Idade	Situação
1. Adryan Kawê Alvim da Silva	8º ano	16 anos	Possui dificuldade de aprendizagem (distorção idade/ano escolar). Encontra-se no processo de aprimoramento dos atos de ler e de escrever. Transição entre os níveis "leitor

¹² Ao longo do ano letivo ocorrem mudanças em relação ao público atendido no projeto.

			inicial” e “leitor fluente”.
2.Alessandro Gomes de Oliveira Júnior	9º ano	14 anos	Possui defasagem na aprendizagem de conceitos científicos de Geometria.
3.Ana Sophia Souza dos Santos	9º ano	14 anos	Possui defasagem na aprendizagem de conceitos científicos de Matemática e Geometria.
4.Anthony Gabriel Martins Silva	3º ano	8 anos	Participou do projeto em 2025. Encontra-se no processo de transição entre os níveis “leitor inicial” e “leitor fluente”. Elegível na estratificação; aguardando agendamentos da saúde.
5.Anthony Gabriel da Silva	1º ano	6 anos	Não conhece as letras do alfabeto
6.Aylla Vitória Lima de Souza	3º ano	8 anos	Não está alfabetizada.
7.Benício Pereira da Silva	1º ano	6 anos	Não conhece as letras do alfabeto
8.Bryan Pereira da Silva	5º ano	11 anos	Participou do projeto em 2025. Não apresenta fluência em leitura; escreve pequenos textos com muita dificuldade
9.Davy Angelo Marcelino de Freitas Rosa	3º ano	8 anos	Não está alfabetizado. Matrícula na escola: fevereiro de 2026.
10.Davi Vieira Gomes	9º ano	15 anos	Possui defasagem na aprendizagem de conceitos científicos de Matemática e Geometria.
11.David Luiz Lima Nascimento	6º ano	11 anos	Possui defasagem na aprendizagem de conceitos científicos de Geometria.
12.Deivid Dominic da Silva Romão	1º ano	6 anos	Não conhece as letras do alfabeto. Encontra-se em investigação por suspeita de deficiência intelectual. Relatório Circunstanciado em processo de elaboração pelo professor da Educação Especial.
13.Ester Bárbara dos Santos	6º ano	11 anos	Possui defasagem na aprendizagem de conceitos

			científicos de Geometria.
14.Fernando Almeida Mendonça	7º ano	14 anos	Possui defasagem na aprendizagem de conceitos científicos de Geometria, Matemática e Ciências da Natureza.
15.Franciaele Souza dos Santos	5º ano	13 anos	Não está alfabetizada. Encontra-se em investigação por suspeita de deficiência intelectual. Relatório Circunstanciado em processo de elaboração pelo professor da Educação Especial. Matrícula na escola: fevereiro de 2026.
16.Francyne Souza Justa	1º ano	6 anos	Não conhece as letras do alfabeto
17.Gabriel Vieira	2º ano	7 anos	Não está alfabetizado.
18.Gustavo Vieira Cruz	7º ano	13 anos	Possui defasagem na aprendizagem de conceitos científicos de Ciências da Natureza.
19.Henrique Gabriel Carvalho de Morais	9º ano	16 anos	Participou do projeto em 2025 por algumas semanas. Conhece algumas letras do alfabeto (possui laudo de deficiência intelectual).
20.Isabella Rodrigues da Silva	5º ano	11 anos	Possui defasagem na aprendizagem de conceitos científicos de Matemática.
21.John Lenon Pessoa Rocha	5º ano	11 anos	Participou do projeto em 2025. Não apresenta fluência em leitura; escreve pequenos textos com muita dificuldade.
22.José Antônio Bispo Santos Melo	6º ano	11 anos	Possui defasagem na aprendizagem de conceitos científicos de Ciências da Natureza.
23.Lavínia Pereira Silva	5º ano	11 anos	Ato de escrever em transição de “alfabético inicial” para “alfabético completo”.
24.Lavínnya Gabriela Galvão de Souza	5º ano	11 anos	Possui defasagem na aprendizagem de conceitos científicos de Matemática.

25.Manuela Andrade Rodrigues	8° ano	13 anos	Possui defasagem na aprendizagem de conceitos científicos de Geometria.
26.Maria Alice Garcês da Silva	5° ano	11 anos	Possui defasagem na aprendizagem de conceitos científicos de Matemática.
27.Maria Eduarda Santos Machado	9° ano	15 anos	Possui defasagem na aprendizagem de conceitos científicos de Matemática e Geometria.
28.Mariane Marcelino Pereira de Paula	1° ano	6 anos	Não conhece as letras do alfabeto
29.Matheus Moura Gabriel	4° ano	9 anos	Participou do projeto em 2025. Encontra-se no processo de transição entre os níveis “leitor inicial” e “leitor fluente”.
30.Mayra Eduarda Ferreira de Souza	7° ano	13 anos	Possui defasagem na aprendizagem de conceitos científicos de Ciências da Natureza, Geometria e de Matemática.
31.Miguel Silva Araújo de Jesus	7° ano	12 anos	Possui defasagem na aprendizagem de conceitos científicos de Ciências da Natureza e de Matemática.
32.Millena Pereira Fernandes	5° ano	10 anos	Possui defasagem na aprendizagem de conceitos científicos de Matemática.
33.Nicolly Gabrielly de Castro Andrade	8° ano	13 anos	Possui defasagem na aprendizagem de conceitos científicos de Geometria.
34.Nikollas Silva Santos	2° ano	6 anos	Não conhece as letras do alfabeto.
35.Pedro Miguel Rodrigues de Oliveira	3° ano	8 anos	Não está alfabetizado. Matrícula na escola: fevereiro de 2026.
36.Quenã Eugênio de Freitas Santos	8° ano	14 anos	Possui defasagem na aprendizagem de conceitos científicos de Ciências da Natureza, Geometria e Matemática.
37.Thiago William da Silva Leitão	5° ano	10 anos	Possui defasagem na aprendizagem de conceitos científicos de Matemática; fluência leitora em processo de

			transição de “leitor inicial” para “leitor fluente”.
--	--	--	--

2.2 Níveis de referência de desenvolvimento dos atos de ler, de escrever e de pensar

Com base em nossa experiência e nos ensinamentos de Soares (2017; 2018) e de Capovilla (2004; 2005; 2007), estabelecemos cinco níveis de desenvolvimento dos atos de ler e de escrever. São eles:

a) Nível inicial 1 - estudantes que conhecem muitas letras do alfabeto, mas que conseguem estabelecer poucas relações entre grafemas e fonemas sem a ajuda de alguém mais experiente. São estudantes que precisam consolidar seus conhecimentos a respeito das relações entre os fonemas e os grafemas.

b) Nível inicial 2 - estudantes que conhecem muitas letras do alfabeto e que conseguem estabelecer algumas relações entre grafemas e fonemas sem a ajuda de alguém mais experiente (relações grafofonêmicas simples). São estudantes que precisam consolidar seus conhecimentos a respeito do processo de composição de palavras por meio de agrupamentos considerados simples.

c) Nível inicial 3 - estudantes que dominam as letras do alfabeto, que conseguem estabelecer relações entre fonemas e grafemas em agrupamentos simples, mas que não conseguem ler/escrever algumas palavras, devido à sua complexidade. São estudantes que precisam consolidar seus conhecimentos das relações entre fonemas e grafemas em agrupamentos complexos (por exemplo, a palavra “prato”), bem como o processo de composição das palavras que contenham esses agrupamentos.

d) Nível intermediário 1 - estudantes que conseguem utilizar seus conhecimentos do sistema de escrita para escrever textos com função social. São estudantes que precisam consolidar seus conhecimentos a respeito da prática de ler e de escrever enunciados veiculados socialmente.

e) Nível intermediário 2 - estudantes que conseguem utilizar seus conhecimentos do sistema de escrita e de atividade epilinguística (refletir sobre a linguagem) para

escrever textos bem elaborados com função social, com pouca dependência de alguém mais experiente culturalmente. São estudantes que seguirão seus estudos no Ensino Médio com a necessidade de consolidar seus conhecimentos em leitura, escrita e atividade epilinguística com base em conceitos científicos mais complexos da Língua Portuguesa.

Depois, com base em nossa experiência e nos ensinamentos de Vigotski (1997; 2009), estabelecemos quatro níveis de desenvolvimento do pensamento teórico:

a) Nível de pensamento predominantemente cotidiano - estudantes que, geralmente, pensam e se mobilizam para resolver problemas com base em conceitos que aprenderam no cotidiano, sem elaboração teórica.

b) Nível 1 de pensamento teórico em desenvolvimento - estudantes que, geralmente, pensam e se mobilizam para resolver problemas com base em conceitos que aprenderam no cotidiano, mas que sabem que existem conceitos mais elaborados que precisam ser aprendidos com a ajuda de pessoas mais experientes culturalmente.

c) Nível 2 de pensamento teórico em desenvolvimento - estudantes que, geralmente, pensam e se mobilizam para resolver problemas com base em conceitos que aprenderam no cotidiano, mas que são capazes de resolver alguns problemas no ambiente escolar com o uso de um conceito científico e dos modos de fazer ligados a eles, depois de terem realizado uma atividade de estudo de conceitos com a ajuda do(a) professor(a).

d) Nível 3 de pensamento teórico em desenvolvimento - estudantes que são capazes de resolver alguns problemas no ambiente escolar com o uso de conceitos científicos e dos modos de fazer ligados a eles, de maneira autônoma, isto é, com o uso de ferramentas apresentadas pelo(a) professor(a), mas sem a presença dele(a).

O estabelecimento desses níveis de referência de desenvolvimento dos atos de ler, de escrever e de pensar teoricamente nos ajudará a realizar cerca de seis agrupamentos de estudantes (turmas).

2.3 Método de ensino-aprendizagem dos atos de ler e de escrever

Conforme expusemos na parte introdutória do nosso projeto, temos como referência o princípio de que a linguagem deve ser ensinada como prática social, isto é, como ferramenta para estabelecer diálogo com outras pessoas. Nessa perspectiva da linguagem viva, o ensino da técnica da escrita é feito com base na instrução fônica. Trata-se de uma abordagem de alfabetização adotada pela Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (SME) no Programa Pacto Pela Alfabetização que tem como princípio o ensino explícito à criança dos princípios e processos utilizados pela humanidade para formar as palavras que são utilizadas nas situações comunicativas (Uberlândia, 2025).

Nessa perspectiva, nossas ações serão norteadas por, pelo menos, nove passos que consideramos ser fundamentais para possibilitar às crianças e aos(as) adolescentes aprenderem os modos culturais de codificar e decodificar as “palavramundo”¹³ e os atos de ler e de escrever textos com função social (Freire, 2011). São eles:

1 - Criar um ambiente alfabetizador com recursos diversos para atender os(as) estudantes de acordo com suas necessidades particulares, como cadernos nominais para os(as) estudantes utilizarem no contexto do projeto, folhas brancas A3 e A4, papel colorido, cartazes pedagógicos, lousa branca e pincéis para uso dos professores e dos(as) estudantes, chromebooks, tablets, jogos pedagógicos etc.

2 - Conversar com as crianças para compreender sua realidade social e cultural.

3- Durante a conversa, anotar, em um caderno, algumas “palavramundo” das crianças. Exemplo: cavalo, vaca, leite, fazenda, ônibus, família, escola etc.

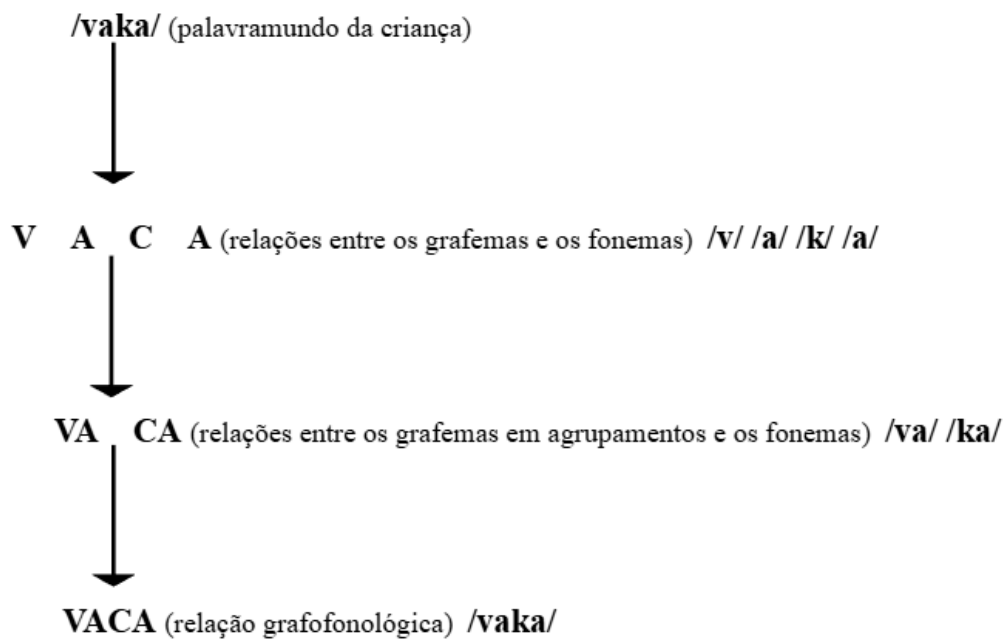
4 - Escolher uma “palavramundo” e apresentar às crianças utilizando letras de imprensa; em seguida, perguntar se elas reconhecem a palavra indicada.

5 - Depois de ouvir algumas sugestões, se houver, analisar com as crianças as partes integrantes da “palavramundo”, mostrando como cada letra possui um nome e um som correspondente. Nesse momento, entendemos que as crianças precisam desenvolver a consciência fonêmica das letras apresentadas, ou seja, precisam conhecer os nomes de cada letra e os sons que emitimos pela fala correspondentes a cada uma delas.

¹³ Palavramundo são palavras que fazem parte da realidade social e cultural dos indivíduos e que, por isso, são significativas para eles (Freire, 2011).

6 - Em seguida, coletivamente, relacionar as letras em conjuntos (sílabas) para, então, chegarem à palavra. Nesse momento, as crianças precisam compreender que cada letra “faz” um som e, que, ao se juntarem, as letras “fazem” o som da palavra que elas conhecem.

Exemplo:



7- Depois, realizar o mesmo procedimento com outras palavras que contenham sílabas similares, a fim de otimizar a aprendizagem das relações grafofonêmicas aprendidas. É fundamental que as crianças conheçam os significados das palavras utilizadas.

Exemplos:

- VAGALUME, AVÓ, VELA
- FACA, CASA, COLA

8- No momento oportuno, de acordo com as possibilidades de desenvolvimento do(a) estudante, conversar e, coletivamente, decidir envolver-se em uma situação comunicativa de leitura e/ou de escrita. Exemplos: escrever um bilhete para alguém querido, ler uma história.

9- Ler junto com o(a) estudante e ajudá-lo(a) a estabelecer relações entre o que está

escrito e a sua realidade social e cultural, a fim de compreender o texto; escrever junto com o(a) estudante, ajudá-lo(a) a refletir sobre sua linguagem e arrumar o texto, a fim de que possa ser encaminhado ao seu interlocutor de modo apropriado.

2.4 Método de ensino-aprendizagem do ato de pensar por meio de conceitos científicos

Conforme expusemos no título e na parte introdutória do nosso projeto, nos guiamos pelo princípio vigotskiano de que o pensamento por conceitos científicos (pensamento teórico) é mais elaborado que o pensamento por conceitos cotidianos. Nessa perspectiva, a capacidade de pensar de forma independente, ou seja, “a capacidade de propor questões corretamente [...] de julgar se um determinado caso encaixa-se previamente ou não nas ‘regras’ dominadas [...]” (Ilyenkov, 2007, p. 17) pode ser desenvolvida por meio da atividade de estudo de conceitos científicos.

De acordo com Vigotski (1996) e Elkonin (1987), dos sete aos doze/treze anos de idade a atividade que mobiliza e orienta o desenvolvimento da criança é a atividade de estudo. Nessa atividade, motivada pela necessidade de compreender e apropriar-se dos processos que envolvem as ações humanas ligadas aos objetos socialmente elaborados, e dos modos contidos nessas relações, “[...] tem lugar uma intensa formação de forças intelectuais e cognoscitivas da criança” (Elkonin, 1987, p. 119), que criam as condições e as necessidades para a apropriação dos conhecimentos científicos e a ampliação da capacidade de compreensão do mundo, porque, por meio dessa formação, ou seja, da atividade de estudo, a criança experiencia ações de reflexão, análise, síntese, planejamento entre outras, nas relações com os parceiros mais experientes com os quais convive.

Ao realizarem a atividade de estudo de determinado conceito, as crianças podem aprender, gradualmente, os conceitos científicos e os modos generalizados de utilizá-los para resolver problemas. Por exemplo, as ações de uma atividade de estudo do conceito “conto” podem promover, gradativamente, condições para que as crianças planejem e criem seus próprios contos de forma bem elaborada. Segundo Ilyenkov (2007), esse é o modo pelo qual se desenvolve o pensamento teórico, isto é, o poder de julgamento das crianças.

Sendo assim, a atividade de estudo de conceitos científicos torna-se fundamental para o desenvolvimento da personalidade da criança em idade escolar, porque o pensamento racional, organizado por conceitos elementares, se desenvolve na criança em

idade escolar à medida que ela realiza atividades vinculadas a essa função psíquica, ou seja, atividades de estudo de conceitos científicos.

Segundo Davídov (1986), há seis ações essenciais para o cumprimento da atividade de estudo de conceitos científicos:

Para iniciar o domínio de determinado conceito, professores e crianças precisam analisar o conteúdo do objeto a ser estudado – um conto, por exemplo -, buscando identificar e registrar sua propriedade principal, aquilo que exprime a origem e a ideia geral do objeto. Analisam-se, também, junto com as crianças, outros objetos semelhantes para identificar as regularidades da ideia geral, de modo a obter uma generalização do conceito e, assim, determinar, pela capacidade de síntese, o núcleo do conceito, separando as propriedades acessórias das substanciais (universais). O objetivo é possibilitar que as crianças construam uma abstração geral e substancial do objeto em estudo. Na segunda ação, é feita a modelação do núcleo do conceito encontrado. Trata-se de trabalhar com um modelo visual que represente a organização estrutural do conceito. Para o conceito de conto, pode-se construir junto com as crianças um desenho, ou um esquema que represente a ideia principal dele. Esses modelos ajudam as crianças a generalizar e abstrair as propriedades implícitas e explícitas, gerais e específicas, do conteúdo do conceito. Eles são formas diferentes de representar a relação universal organizadora do objeto encontrada na primeira ação de estudo, por meio de diferentes linguagens – gráfica, simbólica, plástica –, fixando, por esse meio, as características internas do objeto.

Na terceira ação, o modelo construído é transformado de modo que suas propriedades sejam estudadas. O estudo de um modelo visual que representa a forma estrutural de um conto pode ser feito por meio do desmembramento de suas partes, quebrando sua sequência lógica, e da análise das implicações da reordenação delas; e, também, por meio da desconstrução e construção do texto para evidenciar a importância da posição de determinados elementos, como os conectivos temporais etc.

Na quarta ação, constrói-se uma tarefa particular relacionada ao conceito elaborado de forma colaborativa e sistemática. Considerando ainda o exemplo dado, pode-se realizar a construção de um texto no gênero conto, garantindo que o professor e as crianças trabalhem juntos para cumprir a tarefa com sucesso mediante o uso de signos (ferramentas) e a interação com as formas culturais elaboradas (finais) presentes no contexto do processo de ensino e de aprendizagem.

Por fim, o controle e a avaliação constituem duas ações importantes para a realização de todas as ações anteriores, pois possibilitam às crianças julgarem e

(re)organizarem suas ações durante a atividade de estudo – por exemplo, diante de hipóteses formuladas pelos professores que precisam ser refutadas – e, também, determinarem a eficácia do próprio processo de assimilação do procedimento geral estudado.

Ao desenvolver as seis ações da tarefa de estudo, a criança percebe as mudanças e as reestruturações ocorridas na tarefa de estudo, provocando generalizações e abstrações das propriedades gerais e específicas do conteúdo dela. Além disso, com a ajuda do professor e de outros parceiros mais experientes, a criança estabelece relações com os novos modos e possibilidades de ações e operações envolvidas na solução da tarefa (análise-síntese, reflexão, ação no plano mental), construindo seu sistema estrutural básico de resolução, para posteriormente utilizá-lo na resolução de situações similares.

Na atividade de estudo, a ação, antes experimentada, passa a ser uma ação pensada, torna-se uma ação do pensamento, condição que promove a aprendizagem da criança para além de suas percepções imediatas da realidade, indo ao encontro dos sentidos e significados implícitos e explícitos na ação, tornando-a cada vez mais consciente.

Nessa perspectiva, para ajudar as crianças e os(as) adolescentes a desenvolverem o pensamento teórico, gradativamente, nossas ações serão norteadas por, pelo menos, nove passos. São eles:

1. Perceber verbalmente a necessidade de saber determinado conceito. Faremos perguntas para levá-los(as) a tomar consciência de que precisam aprender determinado conceito, bem como as maneiras de utilizá-lo para resolver problemas.

2. Apresentar um quadro de perguntas (quadro 1) e informar que se trata de um quadro que construímos (Corrêa, 2024) para ajudar a estudar os reais significados das coisas. Utilizaremos esse quadro como guia para realizar, coletivamente, as ações de estudo de conceitos científicos ao longo da realização do presente projeto.

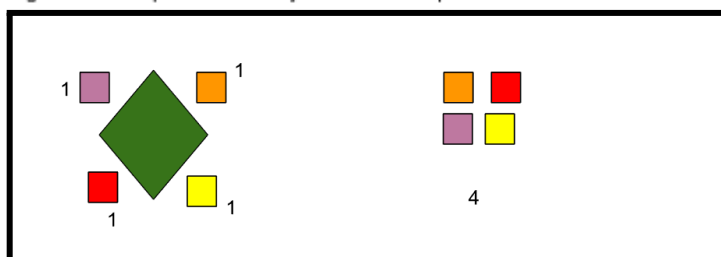
Quadro 1: Ficha de perguntas para estudar conceitos científicos

Quadro de perguntas para estudar os significados das coisas
Quero saber o que realmente é <input type="text"/> .
1 – O que parece ser a coisa mais importante em um <input type="text"/> ?
2 – Essa ideia mais importante aparece em outros <input type="text"/> ?
3 – Consigo fazer um desenho da ideia mais importante do <input type="text"/> ?
4 – Se eu desmontar esse desenho em partes, consigo montar na ordem correta e explicar como fiz? O que aconteceria se as partes de um conto fossem colocadas fora de ordem? Experimente e descubra.
5 – Agora eu sei o que realmente é um <input type="text"/> ? Como isso me ajuda?

Fonte: Corrêa, 2024.

3. Ajudar os(as) estudantes a pensarem sobre as perguntas propostas e a realizarem as ações implicadas nelas, de modo a aprenderem o caminho seguido pelo grupo para estudar conceitos científicos. Por exemplo, ao estudarem o conceito matemático de perímetro, a primeira pergunta do quadro orientará as crianças do 4º ano do Ensino Fundamental durante a formulação de uma ideia principal de perímetro. Para isso, o(a) professor(a) e as crianças observarão uma situação que representa o conceito de perímetro e buscarão dizer aquilo que parece ser o mais importante:

Figura 1: Exemplo de formulação da ideia de perímetro



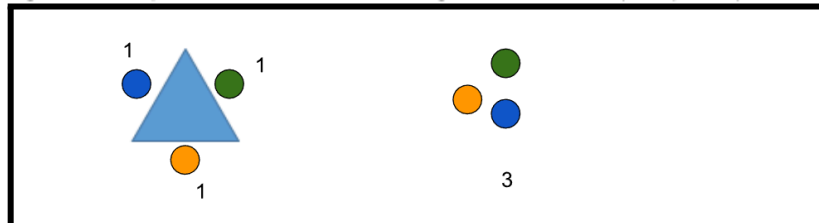
Fonte: Os autores do presente projeto, 2026.

Depois de observarem essa situação, o grupo precisará discutir e registrar em um cartaz¹⁴ a ideia principal que foi identificada, por exemplo:

- perímetro é quando se junta em um só lugar aquilo que está em cada um dos lados de uma figura;
- a figura precisa ter sido desenhada no papel, no chão, na mesa etc.

4. A segunda pergunta ajudará as crianças a identificarem, em outras situações, a regularidade da ideia principal de perímetro que foi formulada coletivamente, possibilitando que comecem a consolidar o conceito científico de perímetro.

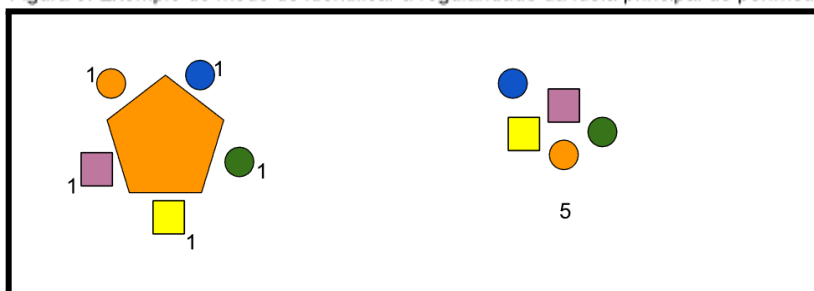
Figura 2: Exemplo do modo de identificar a regularidade da ideia principal de perímetro



Fonte: Os autores do presente projeto, 2026.

¹⁴ É importante que o cartaz, ou qualquer outro suporte que tenha sido utilizado, seja colocado em um local da sala de aula em que as crianças consigam visualizá-lo toda vez que precisarem.

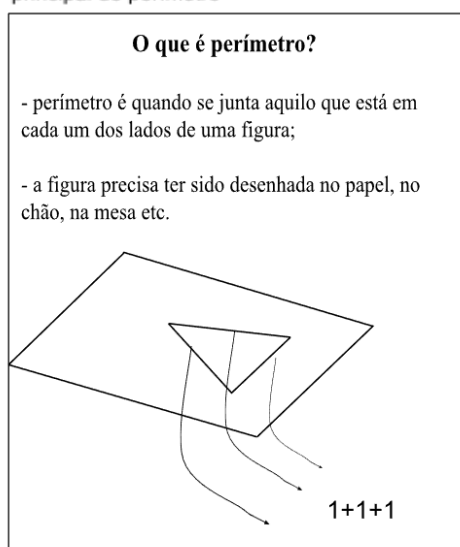
Figura 3: Exemplo do modo de identificar a regularidade da ideia principal de perímetro



Fonte: Os autores do presente projeto, 2026.

5. A terceira pergunta orientará as crianças a fazerem um desenho da ideia principal de perímetro. Ao responderem à terceira pergunta e se colocarem em ação, fazendo um desenho da ideia geral de perímetro, ou seja, transformando a ideia inicial em uma forma diferente de linguagem (o desenho, que é uma linguagem gráfica), as crianças poderão ter melhores condições de dominar o conceito estudado. O desenho elaborado poderá ser fixado no cartaz em que estiver a ideia principal de perímetro. Exemplo:

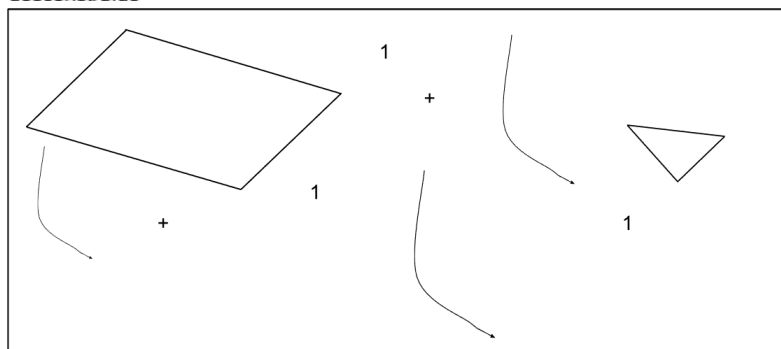
Figura 4: Exemplo de transformação da ideia principal de perímetro



Fonte: Os autores do presente projeto, 2026.

7. A quarta pergunta colocará à prova o conhecimento das crianças sobre o conceito de perímetro. No quadro branco da sala, o(a) professor(a) apresentará o desenho desconstruído em partes menores (figura 5). Em seguida, as crianças serão orientadas a reconstruí-lo, redesenhando-o ao lado sem olhar no cartaz elaborado pelo grupo. Além disso, elas serão orientadas a dizer em voz alta os modos como agiram para realizar essa tarefa. Esse momento é importante, porque as crianças terão oportunidades de avaliar seus conhecimentos sobre o conceito estudado e de sanar dúvidas.

Figura 5: Ideia principal do conceito de perímetro no formato de desenho desconstruído

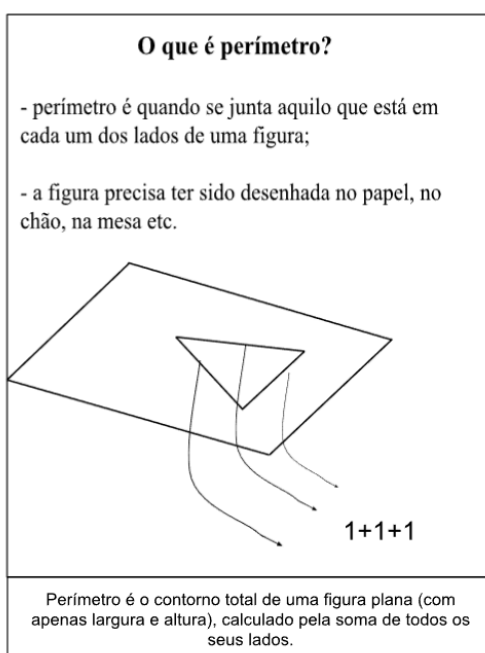


Fonte: Os autores do presente projeto, 2026.

Depois disso, o(a) professor(a) deve conversar com a turma a respeito da importância da organização das partes, para que a ideia principal do conceito de perímetro tenha sentido.

8. Por fim, a quinta pergunta possibilitará às crianças perceberem como compreenderam o significado do conceito de perímetro e como podem utilizar seus conhecimentos para resolver problemas. Trata-se de um momento em que o(a) professor(a) e os(as) estudantes registram a definição do conceito no cartaz (figura 6) e o(a) professor(a) proporá uma situação-problema para oportunizar às crianças mobilizarem as aprendizagens realizadas na atividade de estudo de conceitos para resolvê-la (figura 7). São elas: o conceito de perímetro e os modos generalizados de descobrir o perímetro a partir de figuras planas.

Figura 6: Ideia principal do conceito de perímetro no formato de desenho desconstruído



Fonte: Os autores do presente projeto, 2026.

Figura 7: Ideia principal do conceito de perímetro no formato de desenho desconstruído



Fonte: Os autores do presente projeto, 2026.

Durante o momento de resolução da situação-problema apresentada, o(a) professor(a) ajudará as crianças a avaliarem seus conhecimentos a respeito do conceito de perímetro, dos modos de descobrir o perímetro a partir de figuras planas e a controlarem suas ações com a ajuda do cartaz produzido pelo grupo. Caso seja necessário, o(a) professor(a) poderá retomar algumas informações para consolidar a aprendizagem do conceito estudado.

Agora que expusemos os métodos de ensino-aprendizagem adotados no âmbito do presente projeto, apresentamos o cronograma de realização das atividades propostas.

2.5 Cronograma de realização do projeto

Conforme mencionamos no início desta seção, a previsão para iniciar o projeto é março de 2026; a previsão para finalizar todas as atividades é dezembro de 2026.

Ação / Mês	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Elaboração do projeto	x									
Aplicação dos diagnósticos	x									

Encontros diários de 50 minutos		x	x	x	x	x	x	x	x	x
Registro da frequência e das sequências didáticas em instrumental próprio	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Avaliações de desempenho em leitura, escrita e fluência leitora				x			x		x	
Avaliação do projeto pelas crianças, pelos(as) professores(as) e pela equipe gestora.										x

CONCLUSÃO

Para realizar nosso propósito de estabelecer um caminho para favorecer o desenvolvimento dos atos de ler, de escrever e de pensar teoricamente das crianças e dos(as) adolescentes participantes do nosso projeto, partimos da análise de dados de avaliações governamentais que buscaram avaliar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos atos de ler e de escrever em nossa escola e, diante da reflexão dos resultados apontados, bem como da análise dos resultados das nossas avaliações diagnósticas, estabelecemos o objetivo de criar condições favoráveis ao desenvolvimento de 37 estudantes.

Por meio de três perspectivas teórico-metodológicas cientificamente embasadas, que apontam o desenvolvimento da linguagem como prática social, a aprendizagem de conceitos científicos como meio de desenvolvimento do pensamento teórico e a instrução fônica como método de ensino-aprendizagem dos princípios básicos da leitura e da escrita, nos guiamos para planejar e realizar os encontros com os(as) estudantes.

Com uma proposta didático-pedagógica de intervenção na realidade planejada da maneira como propusemos no presente projeto, e que será realizada sob a coordenação de um(a) professor(a) especialista em alfabetização, esperamos poder contribuir com condições desenvolvimentes para que os(as) 37 estudantes atendidos em nosso projeto elevem seus atos de ler, de escrever textos e de pensar a níveis cada vez mais complexos e, gradualmente, impulsionem seu desenvolvimento social e cultural.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Informação e documentação: Citações em documentos*. São Paulo: ABNT, 2023.

BANCO MUNDIAL. *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*. Washington, DC: World Bank, 2022. Disponível em: <https://www.worldbank.org/>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Notas sobre o Brasil no Pisa 2022*. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Nota sobre o Brasil no PISA 2022*. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/re_sultados/2022. Acesso em: 8 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Sistema SAEB: Boletim 2023*. Brasília, DF, 2025a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF). *Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica de Minas Gerais: SIMAVE*. 2025b. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 12 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF). *Plataforma de Avaliação e Acompanhamento das Aprendizagens*. 2025c. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 12 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF). *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*. 2025d. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 12 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2025e. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Resultados*. 2025e. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ide>

b/res ultados>. Acesso em: 22 mai. 2025.

22

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra et al. Alfabetização: método fônico. São Paulo: Memnon, 2004.

CAPOVILLA, Alessandra G.S.; CAPOVILLA, Fernando. Alfabetização Fônica: construindo competências de leitura e escrita. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CAPOVILLA, Alessandra G.S.; CAPOVILLA, Fernando. Alfabetização: Método Fônico. São Paulo: Memnon, 2007.

FISCHER, E. R. *História da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FUNDAÇÃO LEMANN; INSTITUTO NATURA; ITAÚ SOCIAL. *Perda de Aprendizagem na Pandemia*. São Paulo: Fundação Lemann, 2021. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso em: 20 maio 2025.

ILYENKOV, E. V. Nossas escolas devem ensinar a pensar. *Journal of Russian and East European Psychology*, Moscow, v. 45, n. 4, p. 9-49, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: 2022*. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 20 maio 2025.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Lei nº 12.209, de 26 de junho de 2015. *Aprova o Plano Municipal de Educação para o Decênio 2015/2025 e dá outras providências*. 2017. Disponível em: <<https://www.uberlandia.mg.gov.br/educacao/legislacao-educacao/>>. Acesso em: 14 mai. 2025.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações para as ações pedagógicas 2025*. Uberlândia: CEMEPE, 2025.

RAIAR, I. *Pacto pela Alfabetização: Gestão dos Municípios*. Brasília, 2025. Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiOGE0NGY4MzQtNjg3ZC00YjRlLThiYWYtNjWRkNWMYm2UzNjk4IiwidCI6IjA2ODlkNmI3LWE3Y2QtNDZlZS05YzI1LTc0NjBhMWJhYzViYSJ9&embedImagePlaceholder=true>>. Acesso em: 23 mai. 2025.

RAIAR, I. *Pacto pela Alfabetização: Gestão de Municípios*. Brasília, 2026. Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNDU3YzgwNGEtNGY3Ny00NzRmLTkxMzMtZGRhZmMxNmI1MWJkIiwidCI6IjA2ODlkNmI3LWE3Y2QtNDZlZS05YzI1LTc0NjBhMWJhYzViYSJ9>>. Acesso em 08 mar. 2026.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. A Reinvenção da Alfabetização. Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/magda_soares_reinvencao.pdf. Acesso em 01/12/2018.

VIGOTSKI, L. S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____. Obras escogidas, 2. Ed. Madrid: Visor, 1997. 3v. p. 11-46.

VIGOTSKI, L. S. Estudo Experimental do desenvolvimento dos conceitos. In: _____. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 151-239.