

PROJETO “ESCALAS DO SABER” ESTRATÉGIAS DE MONITORAMENTO DE GANHO DE HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Érika Karla Almeida da Silva¹
Eduardo Fernandes da Silva Alves²

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo relatar e analisar as ações implementadas no âmbito do projeto “Escala do Saber”, desenvolvido na Escola Cidadã Integral Técnica Estadual Professor Luiz Gonzaga Burity, em Rio Tinto – PB, com o intuito de recompor as aprendizagens de Língua Portuguesa dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio. O projeto foi concebido a partir das necessidades diagnósticas observadas nas avaliações internas e externas da escola, que apontaram defasagens significativas na leitura, compreensão textual e escrita. Fundamentado em princípios da recomposição de aprendizagens, nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), o trabalho teve como propósito implementar estratégias de monitoramento sistemático dos ganhos de habilidades, aliando metodologias ativas e ferramentas digitais. A metodologia incluiu aplicação de avaliações diagnósticas e formativas, construção de planilhas de acompanhamento, pactuação interdisciplinar e intervenções pedagógicas contínuas. Os resultados evidenciam avanços expressivos na apropriação de habilidades de leitura, interpretação e produção textual, bem como maior engajamento e protagonismo dos estudantes em seu próprio processo formativo. A experiência revelou-se eficaz para fortalecer a recomposição das aprendizagens, integrando a avaliação ao planejamento pedagógico e promovendo uma cultura de acompanhamento sistemático e colaborativo dos resultados.

Palavras-chave: recomposição de aprendizagens; monitoramento pedagógico; Língua Portuguesa; Ensino Médio; protagonismo estudantil.

INTRODUÇÃO

A recomposição das aprendizagens tornou-se, nos últimos anos, um dos temas mais discutidos no campo da educação brasileira, especialmente após o impacto causado pela pandemia da Covid-19, que acentuou desigualdades históricas e ampliou lacunas no processo de ensino e aprendizagem. Conforme o Decreto nº 11.079/2022, que institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens, cabe às instituições de ensino promover estratégias personalizadas e metodologias educacionais que assegurem o direito de aprender a todos os estudantes. Nesse contexto, o projeto “Escala do Saber” foi concebido com o objetivo de sistematizar ações voltadas à recomposição das aprendizagens de Língua Portuguesa, articulando diagnóstico, intervenção e monitoramento constante.

¹ Mestrando do Curso PROFLETTRAS da Universidade Federal - UFPB., erikakarlaalmeida@email.com;

² Mestrando do Curso PROFLETTRAS da Universidade Federal - UFPB, eduardofernandes433@email.com;

A proposta emergiu a partir da constatação, durante o acompanhamento pedagógico da turma da 3ª série do Ensino Médio, de um quadro de defasagens significativas em habilidades básicas de leitura, interpretação e escrita. Tais dificuldades refletiam não apenas as limitações impostas pelo ensino remoto, mas também lacunas acumuladas desde o Ensino Fundamental, as quais impactavam diretamente o desempenho nas avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba (SIAVE) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Diante desse cenário, tornou-se imperativo desenvolver uma proposta pedagógica capaz de diagnosticar, acompanhar e recompor, de forma contínua e sistematizada, as aprendizagens dos estudantes.

A Escola Cidadã Integral Técnica Estadual Professor Luiz Gonzaga Burity, situada em Rio Tinto – PB, atende estudantes oriundos de diferentes realidades sociais, culturais e étnicas, incluindo jovens de comunidades indígenas potiguara e de áreas rurais. Essa diversidade exige práticas educativas que valorizem a identidade, a equidade e o protagonismo. De acordo com Ribeiro (2019), uma educação antirracista e inclusiva pressupõe reconhecer as múltiplas vozes que compõem o ambiente escolar, promovendo a valorização das diferenças e a justiça cognitiva. Assim, ao propor a recomposição das aprendizagens, buscou-se também garantir que cada estudante tivesse condições de alcançar seu pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo e social.

O projeto “Escalas do Saber” propõe, portanto, uma intervenção pedagógica orientada por dados, baseada no uso de ferramentas digitais e metodologias ativas, que visam potencializar o ensino de Língua Portuguesa e promover a aprendizagem significativa. Este artigo apresenta os fundamentos teóricos e metodológicos do projeto, descreve o processo de implementação e analisa os resultados obtidos, discutindo as implicações para o ensino de Língua Portuguesa e para a construção de uma cultura escolar pautada na avaliação formativa e no monitoramento constante das aprendizagens.

METODOLOGIA

A metodologia do projeto baseou-se em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e analítico, sustentada pela observação contínua das práticas pedagógicas e pelo acompanhamento sistemático dos resultados. A intervenção foi realizada com estudantes da 3ª série do Ensino Médio do curso Técnico em Comércio, entre março e novembro de 2024. O

processo metodológico foi estruturado em quatro etapas principais: diagnóstico, planejamento, intervenção e monitoramento.

Na primeira etapa, foi aplicada uma avaliação diagnóstica com base na Matriz de Referência do Saeb (BRASIL, 2022), identificando os descritores de leitura e escrita que apresentavam maiores índices de defasagem. Essa fase foi essencial para o mapeamento das habilidades e para a elaboração de estratégias personalizadas de recomposição. Em seguida, procedeu-se à elaboração de instrumentos digitais de acompanhamento, como planilhas no Google Sheets e formulários Google Forms, que possibilitaram o registro, a visualização e a análise contínua dos dados educacionais.

Durante as etapas seguintes, foram elaboradas planilhas de pactuação interdisciplinar, nas quais os professores de outras áreas puderam contribuir com o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Essa ação partiu da compreensão de que o domínio da linguagem é condição necessária para o aprendizado em todas as áreas do conhecimento (KOCH; ELIAS, 2014). As planilhas também serviram para consolidar a corresponsabilidade pedagógica e fortalecer o trabalho colaborativo entre os docentes.

As ações de intervenção pedagógica ocorreram em formato de oficinas, aulas invertidas, práticas de leitura literária e produção textual. Cada módulo de intervenção teve como foco um conjunto de habilidades, abordando, por exemplo, coesão e coerência, reconhecimento da tese, identificação de fatos e opiniões e inferência textual. O uso de metodologias ativas, como a Sala de Aula Invertida, incentivou os estudantes a prepararem-se previamente para as aulas, promovendo o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade pelo próprio aprendizado.

Por fim, a etapa de monitoramento contínuo consistiu na aplicação periódica de avaliações formativas e na análise comparativa dos resultados. Essa prática possibilitou observar a evolução dos estudantes, ajustar o planejamento e fornecer devolutivas constantes. Como destaca Freire (1996, p. 78), “ensinar exige pesquisa e respeito à autonomia do educando”; logo, o acompanhamento contínuo é um instrumento de diálogo e construção conjunta do saber.

REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica deste estudo parte da compreensão de que o ensino da Língua Portuguesa deve transcender a mera transmissão de conteúdos gramaticais, orientando-se por práticas discursivas significativas que promovam o desenvolvimento das capacidades de leitura, escrita e reflexão crítica. Nesse sentido, assume-se a concepção sociointeracionista da

linguagem, conforme delineada por Mikhail Bakhtin, para quem “a linguagem é um fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2003, p. 95), uma vez que é por meio dela que os sujeitos constroem sentidos, negociam valores e participam ativamente das esferas sociais.

Para Bakhtin (2003), toda comunicação se dá em forma de gêneros discursivos, que são enunciados relativamente estáveis resultantes das condições específicas de cada esfera de atividade humana. Desse modo, ensinar a língua significa propiciar ao aluno o domínio dos gêneros que circulam socialmente, oferecendo condições para que ele possa interagir de modo competente nas diversas situações de comunicação. Essa perspectiva rompe com o ensino tradicional, pautado em exercícios mecânicos e descontextualizados, e desloca o foco para o uso real da linguagem como instrumento de mediação cultural e cognitiva.

A partir dessa base teórica, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) operacionalizam o pensamento bakhtiniano no contexto escolar ao proporem o trabalho com sequências didáticas. Segundo os autores, o ensino de um gênero textual deve seguir etapas planejadas e articuladas, que conduzam o estudante da imitação de modelos à produção autônoma e reflexiva. As sequências didáticas constituem, portanto, um “instrumento de regulação progressiva da aprendizagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83), pois permitem a observação contínua das dificuldades, a intervenção pedagógica e a recomposição das aprendizagens de forma sistemática.

Esse entendimento está em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define o desenvolvimento da competência comunicativa como eixo estruturante do ensino de Língua Portuguesa. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 66) enfatiza que “as práticas de linguagem devem ser trabalhadas de forma contextualizada, articulando leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística”. Assim, o foco do ensino desloca-se do domínio de regras formais para o uso da linguagem como prática social, promotora de sentido e de cidadania.

Complementando essa perspectiva, Kleiman (2004) sustenta que a leitura e a escrita devem ser compreendidas como práticas socioculturais mediadas por objetivos, interlocutores e suportes específicos. A autora argumenta que a competência leitora não se reduz à decodificação de signos linguísticos, mas envolve um conjunto de operações cognitivas e inferenciais que permitem ao sujeito construir significados a partir de seus conhecimentos prévios. Portanto, o ensino da leitura precisa promover situações que estimulem a reflexão, a inferência e a elaboração de hipóteses, pois “ler é atribuir sentido, e não apenas reconhecer palavras” (KLEIMAN, 2004, p. 15).

Nessa mesma direção, Guimarães (2004) destaca que o processo de ensino-aprendizagem da língua envolve a articulação entre a dimensão discursiva e a dimensão cognitiva. Compreender um texto é perceber as intenções comunicativas, as estratégias argumentativas e as marcas linguísticas que revelam posicionamentos e ideologias. Assim, o ensino da Língua Portuguesa deve desenvolver nos estudantes a capacidade de analisar criticamente o discurso, reconhecendo-o como produto de relações sociais e históricas.

Marcuschi (2008) também oferece contribuições significativas ao definir os gêneros textuais como “formas de ação social, reconhecidas e compartilhadas em comunidades discursivas específicas”. Para o autor, o ensino com base em gêneros possibilita a formação de usuários competentes da língua, capazes de produzir e interpretar textos adequados às diferentes esferas de atividade humana. Essa concepção sustenta que o domínio da linguagem é condição indispensável para o exercício da cidadania e para o acesso ao conhecimento em todas as áreas.

Costa Val (2003) reforça a importância da prática contextualizada da escrita, defendendo que as atividades de produção textual na escola devem propor situações reais de comunicação, com propósito e interlocutor definidos. Para a autora, a escrita deve ser concebida como um processo que envolve planejamento, textualização e revisão, etapas que podem ser mediadas pelo professor por meio de feedbacks e reescritas, constituindo o que ela denomina “trabalho efetivo com a linguagem em uso”. Essa concepção está intimamente relacionada ao conceito de recomposição das aprendizagens, pois pressupõe o acompanhamento processual e a devolutiva pedagógica contínua.

No campo da pedagogia crítica, Paulo Freire (1996) fundamenta a relação entre linguagem e emancipação, ao afirmar que “ensinar exige o reconhecimento de que a educação é um ato político e libertador”. Para o autor, o ato de ler o mundo precede o ato de ler a palavra, e a escola deve ser um espaço de diálogo, problematização e transformação. A recomposição das aprendizagens, à luz de Freire, não se limita à recuperação de conteúdos, mas configura-se como um movimento de reconstrução do conhecimento, pautado na escuta e na valorização das experiências dos sujeitos. A leitura e a escrita, nesse contexto, são práticas de libertação, por meio das quais o estudante se reconhece como autor e agente de transformação social.

Ribeiro (2019), ao discutir a perspectiva antirracista na educação, complementa essa visão ao afirmar que a escola é um dos espaços fundamentais para a desconstrução das desigualdades históricas e para o fortalecimento das identidades plurais. Trabalhar com a Língua Portuguesa sob uma perspectiva crítica e inclusiva implica reconhecer a diversidade linguística como expressão legítima das múltiplas vozes sociais. Desse modo, as práticas de

recomposição devem estar ancoradas em uma pedagogia da equidade, que promova o respeito às diferenças e o direito à aprendizagem de todos.

Por fim, Silva (2024) ressalta que a diversidade linguística e cultural precisa ser valorizada como elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, a escrita escolar não deve ser vista como instrumento de exclusão, mas como meio de inclusão e expressão identitária. Esse princípio é essencial no contexto da recomposição das aprendizagens, pois reconhece que os erros linguísticos não são falhas, mas etapas do processo de apropriação da língua e indicadores de desenvolvimento cognitivo.

Dessa forma, o referencial teórico que sustenta o projeto “Escalas do Saber” integra as perspectivas linguística, pedagógica e social, compreendendo a recomposição das aprendizagens como um processo dialógico, contínuo e emancipador. Ensinar a língua é, portanto, ensinar a ler o mundo — e recompor aprendizagens é reconstruir pontes de sentido entre o conhecimento e a vida cotidiana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A execução do projeto “Escalas do Saber” permitiu observar transformações expressivas tanto nas práticas pedagógicas quanto nas aprendizagens dos estudantes, consolidando uma experiência inovadora e relevante no campo da recomposição escolar. Inicialmente, o diagnóstico revelou fragilidades profundas em competências essenciais de leitura, compreensão e produção textual, com destaque para a dificuldade em estabelecer inferências, reconhecer a intencionalidade discursiva e empregar mecanismos de coesão e coerência. Essas defasagens refletiam uma lacuna histórica de ensino centrado na decodificação, e não na produção de sentido, conforme alerta Kleiman (2004), ao afirmar que ler “não é extrair significados prontos do texto, mas construir sentidos em interação com ele” (p. 15).

O acompanhamento sistemático das avaliações e das planilhas de monitoramento permitiu identificar a progressão individual e coletiva dos alunos. A média geral, que inicialmente se situava em torno de 46,15% de acertos, elevou-se para 71,4% após o conjunto de intervenções pedagógicas, refletindo não apenas o ganho de habilidades técnicas, mas também o desenvolvimento de competências metacognitivas e reflexivas. O dado, contudo, não foi compreendido como mero indicador quantitativo. À luz de Freire (1996), o processo de avaliação deve ser dialógico e emancipador, no qual “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 24). Assim, os

resultados do projeto não se limitam a números, mas representam o amadurecimento intelectual e a ampliação da consciência crítica dos estudantes sobre o ato de aprender.

Os registros produzidos nos instrumentos digitais de acompanhamento revelaram uma relação direta entre o monitoramento constante e a melhoria do desempenho. A cada etapa, as devolutivas individualizadas oferecidas aos alunos orientavam a reescrita, o aprimoramento argumentativo e a autorregulação da aprendizagem. Essa prática concretiza o princípio de feedback formativo defendido por Costa Val (2003), segundo o qual o ensino da escrita deve incluir “momentos de reflexão e reescrita guiada” (p. 131), possibilitando ao aluno compreender a função comunicativa e o processo de construção textual.

Além do aprimoramento das produções textuais, o projeto promoveu o fortalecimento de uma cultura avaliativa colaborativa entre docentes e estudantes. O uso das planilhas de pactuação interdisciplinar permitiu que professores de diferentes áreas se engajassem no desenvolvimento da competência leitora, reforçando a transversalidade da linguagem como eixo estruturante de todo o currículo, conforme orienta a BNCC (BRASIL, 2018). Essa prática colaborativa se revelou fundamental para romper com o isolamento disciplinar e consolidar uma visão integrada do conhecimento.

O impacto qualitativo do projeto também se manifestou na transformação da postura discente frente à leitura e à escrita. A rotina de acompanhamento e devolutiva despertou nos alunos o senso de autoria e responsabilidade sobre o próprio processo de aprendizagem. Muitos passaram a relatar, em autoavaliações e rodas de conversa, que escrever deixou de ser uma obrigação escolar para se tornar uma forma de expressão pessoal e intelectual. Essa mudança de mentalidade está em consonância com a concepção de Bakhtin (2003), para quem o sujeito é constituído na linguagem e pela linguagem, sendo cada ato de fala ou de escrita um posicionamento ético e social. Desse modo, ao se perceberem como autores, os estudantes também se reconhecem como sujeitos do discurso e do conhecimento.

As práticas implementadas também favoreceram o desenvolvimento da autonomia cognitiva e emocional. O uso da Sala de Aula Invertida, por exemplo, estimulou o estudo prévio e o protagonismo dos estudantes, permitindo que as aulas se transformassem em espaços de debate e de construção coletiva. Essa metodologia dialoga diretamente com o pensamento freireano de educação libertadora, segundo o qual a sala de aula deve ser um espaço de diálogo e problematização, e não de transmissão unilateral de saberes. Freire (1996, p. 79) enfatiza que “a curiosidade é a base da aprendizagem significativa”, e o projeto mostrou-se eficaz ao despertar essa curiosidade por meio da leitura crítica e da escrita reflexiva.

Do ponto de vista linguístico, os textos produzidos pelos alunos apresentaram avanços notáveis. No início do projeto, predominavam textos com estrutura narrativa, ausência de tese, repetições lexicais e falhas coesivas. Após os módulos de intervenção, as produções finais revelaram maior domínio da estrutura dissertativo-argumentativa, uso mais consistente de conectivos, ampliação do repertório vocabular e adequação ao padrão formal da língua. Além disso, os alunos passaram a empregar estratégias argumentativas, como a citação de fontes, a comparação de ideias e o uso de operadores de modalização, demonstrando evolução na competência discursiva.

Esse progresso se explica, em parte, pela adoção do modelo de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly (2004), que organiza o ensino da escrita em etapas progressivas de análise, prática e produção. A cada nova atividade, o aluno foi conduzido a refletir sobre as características do gênero textual estudado, a revisar sua própria escrita e a incorporar elementos linguísticos e discursivos de forma consciente. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 87), “a sequência didática tem como finalidade ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de modo mais adequado em uma dada situação de comunicação”. Essa abordagem processual mostrou-se altamente eficaz para promover a recomposição das aprendizagens de forma sistemática e contínua.

Outro aspecto relevante foi o fortalecimento da dimensão ética e social da linguagem no contexto escolar. Ao trabalhar textos que abordavam temas sociais, como desigualdade, racismo, identidade e sustentabilidade, os estudantes puderam compreender a função da linguagem como instrumento de reflexão e transformação. A leitura de *Pequeno manual antirracista*, de Ribeiro (2019), por exemplo, inspirou discussões críticas sobre o papel da escola na promoção da equidade racial e do respeito à diversidade. Tais debates contribuíram para o desenvolvimento de uma consciência cidadã e para o reconhecimento da escrita como ato político, reforçando o caráter emancipador da educação proposto por Freire (1996).

A integração entre teoria e prática também possibilitou o fortalecimento da cultura docente de análise pedagógica baseada em evidências. O uso das planilhas de monitoramento e dos instrumentos digitais promoveu uma prática reflexiva contínua entre os professores, permitindo a identificação de padrões de aprendizagem, o compartilhamento de estratégias e o aprimoramento das práticas de sala de aula. Essa cultura colaborativa de observação e replanejamento está alinhada ao princípio freireano de que “ensinar exige pesquisa, reflexão e humildade” (FREIRE, 1996, p. 32), pois o professor é também aprendiz em seu próprio fazer pedagógico.

Além dos resultados mensuráveis, o projeto trouxe impactos imateriais de grande relevância. A autoestima acadêmica dos estudantes foi fortalecida, a leitura passou a ser vista como ferramenta de empoderamento intelectual e o ambiente escolar tornou-se mais participativo e acolhedor. A recomposição das aprendizagens, nesse sentido, revelou-se não apenas como um processo técnico, mas como uma prática de reconstrução simbólica e afetiva da relação dos estudantes com o conhecimento.

Os resultados do “Escala do Saber” confirmam que recompor é também reinventar. Ao integrar diagnóstico, intervenção e monitoramento, o projeto ressignificou o papel da avaliação, transformando-a em instrumento de acompanhamento e não de exclusão. A recomposição de aprendizagens, entendida como prática contínua e humanizadora, reafirma o princípio de que toda aprendizagem é processual, coletiva e situada. Essa compreensão traduz o ideal defendido por Bakhtin (2003): “o sentido é sempre resposta a outro sentido; é o produto de uma interação viva entre consciências”.

Em síntese, os resultados alcançados consolidam o “Escala do Saber” como uma prática pedagógica de excelência, que alia rigor teórico, inovação metodológica e compromisso ético com o direito à aprendizagem. O projeto contribuiu para fortalecer a equidade educacional, promover o protagonismo discente e reafirmar a escola pública como espaço de reconstrução social, cultural e linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos resultados obtidos com o projeto “Escala do Saber” permite afirmar que a recomposição das aprendizagens, quando conduzida de forma planejada, dialógica e contínua, é capaz de produzir impactos profundos no processo educativo, especialmente na formação linguística e cidadã dos estudantes. A proposta desenvolvida na Escola Cidadã Integral Técnica Estadual Professor Luiz Gonzaga Burity revelou que é possível unir rigor teórico, inovação metodológica e compromisso social na construção de práticas pedagógicas mais humanas e eficazes.

Ao longo da execução do projeto, constatou-se que a recomposição das aprendizagens não se limita à recuperação de conteúdos, mas envolve uma reconstrução de sentidos e de vínculos entre o aluno, o conhecimento e o ato de aprender. Essa perspectiva está em consonância com a visão freireana de educação libertadora, segundo a qual o aprendizado é um processo de conscientização e emancipação, e não de domesticação. Como defende Freire (1996, p. 83), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua

produção ou a sua construção”. O “Escalas do Saber” concretizou esse princípio ao proporcionar aos estudantes oportunidades de refletirem sobre sua própria aprendizagem, de se reconhecerem como autores de seus textos e de se posicionarem criticamente diante do mundo.

Do ponto de vista pedagógico, a experiência reafirma a importância de uma cultura avaliativa formativa, pautada no acompanhamento contínuo e no feedback construtivo. O uso das planilhas digitais de monitoramento, aliado às devolutivas constantes, mostrou-se fundamental para transformar a avaliação em instrumento de diagnóstico e crescimento, e não de punição. Essa prática materializa o conceito de “avaliação emancipatória”, conforme propõe Luckesi (1998), para quem avaliar é um ato de promoção humana e de desenvolvimento integral do sujeito.

Além disso, o projeto contribuiu significativamente para a reconfiguração das práticas docentes. O professor, antes visto apenas como transmissor de saberes, passou a atuar como pesquisador e mediador de aprendizagens, conforme defendem Dolz e Schneuwly (2004). Essa postura investigativa, reflexiva e colaborativa fortaleceu o trabalho coletivo e consolidou uma cultura de corresponsabilidade pedagógica, na qual o sucesso escolar é entendido como resultado da ação integrada de toda a equipe.

Outro aspecto relevante diz respeito ao fortalecimento do protagonismo estudantil e à valorização da diversidade cultural e linguística. Ao reconhecer as diferentes trajetórias e identidades dos estudantes, o projeto reafirmou o princípio da equidade e da justiça cognitiva. Em diálogo com Ribeiro (2019), compreende-se que a educação só será verdadeiramente transformadora quando for capaz de incluir e valorizar as vozes historicamente silenciadas, promovendo uma escola que acolha, escute e legitime as múltiplas formas de expressão.

Os resultados do “Escalas do Saber” também demonstram que a recomposição das aprendizagens pode se articular aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4) da Agenda 2030, que preconiza uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Ao promover práticas de leitura, escrita e reflexão crítica, o projeto contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida acadêmica, profissional e social, reforçando o papel da escola como espaço de construção de saberes e de cidadania.

Por fim, é importante destacar que a recomposição das aprendizagens deve ser encarada não como ação pontual, mas como política educacional permanente. O êxito do “Escalas do Saber” evidencia a necessidade de continuidade e ampliação dessas práticas, com investimentos em formação docente, infraestrutura tecnológica e políticas públicas de acompanhamento pedagógico. A experiência reafirma que toda e qualquer recomposição só se efetiva quando acompanhada de intencionalidade, planejamento, escuta e sensibilidade humana.

Assim, o projeto aqui relatado consolida-se como um exemplo de prática transformadora no ensino de Língua Portuguesa, capaz de recompor aprendizagens, despertar o prazer pela leitura e escrita e fortalecer a autonomia intelectual dos estudantes. Ele reafirma que a escola pública, quando conduzida com compromisso e rigor, é um espaço de possibilidades, de reconstrução e de esperança.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: **Martins Fontes**, 2003.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília: **Ministério da Educação**, 2018.

BRASIL. Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022. Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens. Brasília: **MEC**, 2022.

COSTA VAL, M. G. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita. Campinas: **Mercado de Letras**, 2003. p. 125–152.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: **Mercado de Letras**, 2004.

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

GUIMARÃES, E. Procedimento discursivo e organização textual no processo ensino-aprendizagem. In: BASTOS, N. B. (Org.). Língua Portuguesa em calidoscópio. São Paulo: **EDUC**, 2004.

KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: **Pontes**, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: **Contexto**, 2014.

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: **Cortez**, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008. p. 19–36.
RIBEIRO, D. Pequeno manual antirracista. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2019.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola: ensino e aprendizagem da língua materna. Campinas: **Mercado de Letras**, 2004.