

RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NOS ANOS INICIAIS: ALFABETIZAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CENÁRIO PÓS-PANDÊMICO

LEARNING RECOVERY IN THE EARLY YEARS: LITERACY, TEACHER EDUCATION AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE POST-PANDEMIC CONTEXT

Daiane de Lourdes Alves Velho¹

Sandra Maria dos Santos Vital²

Doraci Magno da Silva³

Edenilda Januário da Silva Gotardi⁴

Ana Cristina Leandro de Lima⁵

Ivanilda Maria Gomes Farias⁶

RESUMO: Após a retomada das atividades presenciais, a recomposição das aprendizagens passou a ocupar lugar central nos debates da educação básica brasileira. Mais do que recuperar conteúdos previstos para determinado ano escolar, esse movimento exige reconhecer o que os estudantes efetivamente aprenderam, identificar conhecimentos ainda não consolidados e reorganizar o trabalho pedagógico de modo que a progressão escolar não aprofunde lacunas já existentes. Este artigo discute a recomposição das aprendizagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na alfabetização, na avaliação diagnóstica, na priorização curricular e na formação continuada dos professores. A pesquisa é de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, construída a partir de estudos que analisam os impactos do período pandêmico na alfabetização, experiências de políticas de recomposição e processos formativos voltados ao professor alfabetizador. A análise evidencia que as dificuldades observadas no retorno presencial não podem ser enfrentadas por meio da simples repetição de conteúdos ou pela aceleração do currículo. A recomposição pressupõe acompanhamento contínuo, intervenções planejadas, diversificação metodológica e decisões pedagógicas orientadas por evidências de aprendizagem. Também se destaca a necessidade de fortalecer a formação docente e a atuação da coordenação pedagógica, criando espaços de estudo, colaboração e análise das práticas. Conclui-se que recompor aprendizagens implica garantir novas oportunidades para que os estudantes avancem, articulando alfabetização e letramento, avaliação e intervenção, currículo e realidade escolar, sem transformar a defasagem em responsabilidade individual da criança.

Palavras-chave: recomposição das aprendizagens. Alfabetização. formação docente. avaliação diagnóstica. anos iniciais.

¹ Doutora em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

² Doutoranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

³ Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

⁴ Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York.

⁵ Mestre em Educação, com especialização em Tecnologias na Educação Digital, pela American Global Tech University (AGTU).

⁶ Mestranda em Educação, com especialização em ESG – Governança, Responsabilidade Social e Meio Ambiente, pela American Global Tech University (AGTU).

ABSTRACT: Learning recovery has become one of the central issues in Brazilian basic education after the return to face-to-face schooling. Rather than merely repeating content expected for a given school year, this process requires identifying what students have actually learned, recognizing knowledge that has not yet been consolidated, and reorganizing pedagogical work so that school progression does not deepen existing gaps. This article discusses learning recovery in the early years of elementary education, emphasizing literacy, diagnostic assessment, curriculum prioritization, and continuing teacher education. The study adopts a qualitative, bibliographic and documentary approach based on research addressing the effects of the pandemic period on literacy, experiences of learning recovery policies, and teacher education processes focused on literacy teachers. The analysis indicates that learning difficulties identified after the return to school cannot be addressed through simple content repetition or curriculum acceleration. Effective recovery requires continuous monitoring, planned interventions, methodological diversification, and pedagogical decisions guided by evidence of student learning. The study also highlights the importance of strengthening teacher education and pedagogical coordination by creating spaces for study, collaboration, and analysis of teaching practices. It concludes that learning recovery means ensuring new opportunities for students to progress, connecting literacy and social uses of written language, assessment and intervention, curriculum and school reality, without assigning responsibility for learning gaps solely to the child.

Keywords: learning recovery. Literacy. teacher education. diagnostic assessment. early years.

1 INTRODUÇÃO

Nas redes de ensino brasileiras, o retorno às atividades presenciais ampliou o debate sobre como enfrentar aprendizagens interrompidas ou não consolidadas. O fechamento prolongado das escolas durante a pandemia alterou rotinas, interrompeu formas de acompanhamento pedagógico e expôs, com maior nitidez, desigualdades que já atravessavam a educação pública. Quando os estudantes voltaram às salas de aula, professores e equipes gestoras encontraram turmas marcadas por percursos muito diferentes: crianças que conseguiram manter algum vínculo com as atividades escolares, outras que participaram de forma irregular e muitas que tiveram pouco acesso às experiências de leitura, escrita e interação pedagógica necessárias à alfabetização.

Marcolano e Schwartz (2026) observam que a suspensão das atividades presenciais atingiu de maneira significativa o processo de alfabetização, sobretudo entre estudantes em situação de vulnerabilidade social. As autoras chamam atenção para dificuldades relacionadas à consciência fonológica, à compreensão do princípio alfabético e às correspondências entre grafemas e fonemas. Esses problemas não surgiram exclusivamente durante a pandemia, mas foram ampliados em um contexto no qual as condições de acesso às tecnologias, o apoio familiar e as possibilidades de mediação pedagógica eram profundamente desiguais.

Os dados reunidos por Damasceno, Chaves e Dias (2022) ajudam a dimensionar esse cenário. Ao discutir o retorno presencial, os autores registram que milhões de crianças e adolescentes tiveram acesso insuficiente ou inexistente às atividades escolares durante o período de isolamento. No campo da alfabetização, apontam o crescimento do número de crianças de seis e sete anos que não sabiam ler e escrever entre 2019 e 2021. Esses indicadores reforçam uma questão que se tornou cotidiana nas escolas: estudantes avançaram de ano, mas nem sempre tiveram condições de consolidar aprendizagens indispensáveis para acompanhar as novas demandas curriculares.

Nesse contexto, a recomposição não pode ser compreendida como um movimento de retorno mecânico ao que ficou para trás. Trata-se de reorganizar o percurso escolar a partir do presente, considerando as aprendizagens já construídas e aquelas que ainda precisam ser desenvolvidas. Isso exige selecionar prioridades, acompanhar avanços e produzir intervenções coerentes com as necessidades reais das crianças. A escola precisa olhar para as defasagens sem reduzir o estudante a elas. O diagnóstico deve servir para orientar o ensino, e não para fixar rótulos ou justificar expectativas reduzidas.

Rocha (2026), ao investigar a formação docente voltada à recomposição e à recuperação contínua da aprendizagem com foco em alfabetização e letramento, mostra que o professor necessita de apoio teórico e metodológico para interpretar as evidências produzidas pelas avaliações e transformá-las em decisões pedagógicas. A formação continuada, nesse sentido, precisa dialogar com situações concretas de sala de aula e favorecer a construção coletiva de conhecimentos profissionais.

Partindo dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a recomposição das aprendizagens nos anos iniciais, destacando seus vínculos com a alfabetização, a avaliação diagnóstica, a priorização curricular, a intervenção pedagógica e a formação docente. Busca-se compreender de que maneira esses elementos podem se articular para favorecer trajetórias escolares mais consistentes e equitativas.

2 RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS: SENTIDOS E DESAFIOS

A expressão recomposição das aprendizagens passou a circular com maior frequência no campo educacional após a pandemia, mas seu significado não se limita ao enfrentamento de perdas produzidas naquele período. A própria ideia de recompor desloca o olhar de uma lógica de simples reposição de conteúdos para a reconstrução de percursos de aprendizagem. Há

estudantes que não tiveram oportunidade de entrar em contato com determinados conhecimentos, outros que os estudaram sem consolidá-los e outros que avançaram parcialmente. Por isso, uma mesma resposta pedagógica não atende a todos (DAMASCENO; CHAVES; DIAS, 2022; ROCHA, 2026).

Damasceno, Chaves e Dias (2022) assinalam que, no retorno presencial, o termo ganhou destaque justamente porque muitas crianças não estavam apenas diante de conteúdos que precisavam ser “recuperados”; em diversos casos, elas sequer haviam vivenciado condições adequadas para aprender. A distinção é importante. Recuperar pode sugerir a retomada de algo anteriormente aprendido e depois esquecido. Recompôr envolve reconhecer lacunas, reorganizar sequências, priorizar habilidades e construir novas oportunidades de aprendizagem.

Essa compreensão modifica o planejamento docente. Se o professor parte apenas do currículo previsto para o ano em curso, corre o risco de avançar sobre bases frágeis. Por outro lado, se retorna indiscriminadamente a todos os conteúdos de anos anteriores, pode transformar a recomposição em repetição e comprometer o tempo pedagógico. O desafio consiste em identificar aprendizagens estruturantes, aquelas que sustentam novos conhecimentos, e articulá-las ao currículo atual (ROCHA, 2026).

A priorização curricular, portanto, não significa ensinar menos por princípio. Significa fazer escolhas pedagógicas fundamentadas. Em uma turma de alfabetização, por exemplo, reconhecer letras, compreender relações sonoras, avançar na escrita alfabética, desenvolver fluência e ampliar a compreensão leitora são aprendizagens que se conectam e exigem continuidade. A seleção de habilidades precisa preservar essa progressão, evitando atividades isoladas que ocupam tempo, mas pouco contribuem para o avanço do estudante.

Rocha (2026) defende que o trabalho de recomposição deve considerar a personalização do ensino a partir dos resultados da avaliação diagnóstica. A autora destaca que o professor precisa saber flexibilizar a demanda curricular, identificar o que a criança já sabe e planejar intervenções capazes de produzir avanço. Essa perspectiva se afasta de propostas padronizadas que tratam a turma como se todos os estudantes estivessem no mesmo ponto.

Outro desafio é evitar que a recomposição seja associada à reprovação. A existência de lacunas não significa que reter o estudante, por si só, produzirá aprendizagem. A questão central é a qualidade das oportunidades pedagógicas oferecidas. Repetir o mesmo percurso, com as mesmas estratégias, pode apenas prolongar dificuldades. Recompôr exige acompanhamento,

intencionalidade, diversificação e tempo de aprendizagem organizado com critérios claros (DAMASCENO; CHAVES; DIAS, 2022; ROCHA, 2026).

Assim, a recomposição precisa integrar o projeto pedagógico da escola. Não é tarefa de um professor isolado nem ação temporária destinada apenas aos estudantes com baixo desempenho. Envolve professores, coordenação pedagógica, gestão e rede de ensino, pois depende de decisões sobre currículo, avaliação, formação, materiais, acompanhamento e organização dos tempos escolares.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CENTRO DA RECOMPOSIÇÃO

Nos anos iniciais, a recomposição das aprendizagens encontra na alfabetização um de seus pontos mais sensíveis. Ler e escrever são aprendizagens que atravessam a vida escolar e condicionam o acesso a conhecimentos de diferentes áreas. Quando a criança apresenta dificuldades persistentes na apropriação do sistema de escrita, os efeitos não permanecem restritos ao componente de Língua Portuguesa. A compreensão de problemas matemáticos, a leitura de enunciados, o registro de observações em Ciências e a participação em práticas sociais de leitura também são afetados (ROCHA, 2026).

Marcolano e Schwartz (2026) tratam a alfabetização como um processo complexo que envolve o domínio do sistema de escrita e a compreensão das relações entre fala e representação gráfica. No cenário analisado pelas autoras, a interrupção da mediação presencial comprometeu aprendizagens que exigem acompanhamento sistemático, retorno imediato e intervenções ajustadas às respostas da criança. O ensino remoto não conseguiu reproduzir, de forma equivalente, as interações que acontecem na sala de aula.

A alfabetização, entretanto, não pode ser reduzida à decodificação. O domínio do sistema alfabético precisa caminhar com experiências reais de leitura e escrita. Rocha (2026) enfatiza a articulação entre alfabetização e letramento como um dos pilares do conhecimento pedagógico do professor alfabetizador. Isso significa ensinar como o sistema funciona sem retirar a língua de seus usos sociais. A criança precisa compreender relações grafofonêmicas e, ao mesmo tempo, participar de situações em que textos tenham finalidade, interlocutor e sentido.

Essa articulação é particularmente importante na recomposição. Quando há defasagem, pode surgir a tendência de oferecer apenas exercícios fragmentados, repetitivos e descontextualizados. Embora atividades de sistematização sejam necessárias, elas ganham maior potência quando fazem parte de uma sequência que permite ler, conversar, escrever,

revisar, comparar e compreender. O estudante que ainda não domina plenamente a escrita não deve ser afastado das práticas de letramento; ao contrário, precisa participar delas com mediação adequada (MARCOLANO; SCHWARTZ, 2026; ROCHA, 2026).

Rocha (2026) destaca conhecimentos relacionados aos gêneros textuais, à fluência leitora e à produção de textos. A autora sustenta que o professor alfabetizador necessita transformar conhecimentos científicos e linguísticos em conteúdos ensináveis, considerando as hipóteses e necessidades das crianças. Essa transformação é um trabalho profissional complexo: envolve escolher exemplos, formular perguntas, observar respostas, propor desafios e decidir quando retomar ou avançar.

Na recomposição, a leitura precisa ocupar lugar diário. Textos curtos, literatura infantil, listas, bilhetes, convites, parlendas, poemas e outros gêneros podem criar situações de aprendizagem nas quais a criança reconhece regularidades, amplia vocabulário, desenvolve fluência e compreende finalidades da escrita. O mesmo vale para a produção textual, que pode ocorrer de forma coletiva, compartilhada ou autônoma, conforme as possibilidades da turma.

Portanto, recompor a alfabetização não é escolher entre ensinar o código ou trabalhar com textos. É organizar uma prática em que ambos se sustentem. O estudante precisa avançar na compreensão do sistema de escrita e, simultaneamente, descobrir que ler e escrever são modos de participar da cultura, comunicar ideias, registrar experiências e acessar conhecimentos (ROCHA, 2026).

4 EFEITOS DO PERÍODO PANDÊMICO E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

A pandemia não atingiu todos os estudantes da mesma forma. A interrupção das aulas presenciais ocorreu em um país marcado por desigualdades econômicas, territoriais e educacionais. Assim, as possibilidades de acompanhar atividades remotas variaram de acordo com acesso à internet, disponibilidade de equipamentos, condições de moradia, escolaridade dos familiares e organização das redes de ensino. A experiência escolar vivida em casa foi profundamente desigual (DAMASCENO; CHAVES; DIAS, 2022; MARCOLANO; SCHWARTZ, 2026).

Damasceno, Chaves e Dias (2022) mostram que o ensino remoto foi uma alternativa necessária para manter algum vínculo educacional, mas também evidenciou limites concretos. Para parte dos estudantes, havia conexão, dispositivos e apoio familiar; para outros, o contato

com a escola ficou restrito a materiais impressos e orientações esporádicas. Em situações ainda mais graves, houve ausência de participação nas atividades propostas.

Marcolano e Schwartz (2026) relacionam essas condições às dificuldades observadas no retorno presencial. As autoras apontam que as perdas foram mais intensas entre estudantes em situação de vulnerabilidade social, justamente porque a mediação docente e o acesso a experiências de leitura e escrita não puderam ser substituídos de maneira uniforme. A desigualdade digital, nesse caso, somou-se a desigualdades já existentes (MARCOLANO; SCHWARTZ, 2026).

É importante considerar que a expressão “perda de aprendizagem” pode ocultar trajetórias distintas. Algumas crianças interromperam aprendizagens em andamento; outras tiveram menos oportunidades de iniciar determinados processos; outras avançaram, mas em ritmo diferente. O trabalho pedagógico precisa reconhecer essas diferenças. Uma avaliação que apenas classifica o estudante abaixo do esperado não explica de que apoio ele necessita.

O retorno às aulas presenciais tornou visível uma heterogeneidade que sempre existiu, mas que se ampliou. Em uma mesma turma, passaram a conviver crianças com níveis muito diferentes de leitura e escrita. Essa situação exige planejamento flexível e acompanhamento mais próximo. Não é possível organizar a recomposição supondo uma turma homogênea ou esperando que todos respondam da mesma maneira a uma única atividade (DAMASCENO; CHAVES; DIAS, 2022; MARCOLANO; SCHWARTZ, 2026).

A desigualdade também precisa ser considerada quando se analisam resultados. O desempenho escolar não é produzido exclusivamente pelo esforço individual do estudante ou do professor. Condições de oferta, acesso a materiais, estabilidade das equipes, tempo de planejamento, formação e políticas de apoio interferem no processo. Por isso, responsabilizar a criança por não ter aprendido durante um período de ruptura social significa ignorar o contexto em que a aprendizagem ocorreu.

A redução das desigualdades depende da ampliação de oportunidades justamente para os estudantes que mais necessitam de apoio. Isso pressupõe reconhecer diferenças sem naturalizá-las. O diagnóstico deve conduzir a ações concretas: agrupamentos temporários, intervenções específicas, ampliação do tempo de aprendizagem, materiais adequados e acompanhamento frequente. Equidade, nesse sentido, não é oferecer exatamente o mesmo a todos, mas garantir condições para que todos avancem (MARCOLANO; SCHWARTZ, 2026).

5 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E ACOMPANHAMENTO CONTÍNUO

Entre os elementos que orientam esse trabalho, a avaliação diagnóstica tem função decisiva. Antes de decidir o que retomar, é necessário compreender o que os estudantes sabem, como resolvem as tarefas, quais estratégias utilizam e onde se encontram as dificuldades. Um diagnóstico útil não se resume a uma nota ou percentual. Ele precisa produzir informação pedagógica que possa ser transformada em intervenção (ROCHA, 2026).

Rocha (2026) apresenta a avaliação diagnóstica como referência para a personalização do ensino. No caso da alfabetização, a autora exemplifica que não basta registrar que uma criança está em determinado nível de escrita. É preciso observar o repertório de letras, o reconhecimento do próprio nome, a direção da escrita, as relações iniciais entre fonemas e grafemas e outros indícios que permitam compreender o percurso da criança. Quanto mais precisa for a leitura pedagógica, mais intencional poderá ser a intervenção.

A experiência analisada por Damasceno, Chaves e Dias (2022) também evidencia a importância do diagnóstico. No Ceará, o SPAECE Diagnóstico foi utilizado para identificar níveis de aprendizagem e orientar propostas de intervenção. A partir desses resultados, foram organizadas ações de priorização curricular e materiais destinados à recomposição. A avaliação, portanto, não aparece como etapa final, mas como ponto de partida para decisões sobre ensino.

Na escola, o acompanhamento precisa ser contínuo. Uma avaliação aplicada no início do bimestre perde parte de sua função se seus resultados não forem retomados ao longo das semanas. O professor necessita observar se a intervenção proposta produziu avanço, se a criança ainda apresenta a mesma dificuldade ou se novas necessidades surgiram. Esse movimento transforma a avaliação em parte do processo de ensinar (DAMASCENO; CHAVES; DIAS, 2022; ROCHA, 2026).

Registros simples podem ter grande valor quando são usados de forma sistemática. Quadros de acompanhamento, fichas de observação, amostras de escrita, leitura individual, pequenos ditados reflexivos, produção de frases e resolução comentada de atividades permitem acompanhar mudanças que nem sempre aparecem em uma prova convencional. O importante é que o registro responda a perguntas pedagógicas concretas.

A coordenação pedagógica pode contribuir para que os dados não permaneçam isolados. Ao reunir professores para analisar produções dos estudantes, comparar evidências e discutir intervenções, cria-se uma cultura de acompanhamento compartilhado. O foco deixa de ser

apenas “quem está abaixo” e passa a incluir “o que essa criança já consegue fazer” e “qual será o próximo passo possível” (ROCHA, 2026).

A avaliação diagnóstica também precisa evitar a cristalização de expectativas. O resultado representa um momento do percurso, não uma identidade. Crianças aprendem em ritmos diferentes e podem avançar rapidamente quando encontram uma intervenção adequada. Por isso, os agrupamentos devem ser flexíveis e revistos com frequência. Avaliar, na recomposição, significa produzir conhecimento para ensinar melhor.

6 PRIORIZAÇÃO CURRICULAR: ESCOLHER PARA GARANTIR APRENDIZAGEM

Nesse cenário, a priorização curricular constitui uma estratégia para conciliar lacunas anteriores e objetivos do ano em curso. Diante de lacunas acumuladas e de um currículo extenso, não é possível simplesmente acrescentar conteúdos anteriores ao planejamento atual sem reorganizar tempos e objetivos. A escola precisa decidir quais aprendizagens são estruturantes e quais relações podem ser estabelecidas entre habilidades de diferentes anos (DAMASCENO; CHAVES; DIAS, 2022).

Damasceno, Chaves e Dias (2022) descrevem o Plano Curricular Prioritário do projeto Paic Voando Mais Alto como um recurso criado para apoiar redes municipais na continuidade da recomposição. A proposta buscou priorizar habilidades e competências essenciais da Base Nacional Comum Curricular, flexibilizando o currículo para contemplar aprendizagens não consolidadas nos anos anteriores e, simultaneamente, permitir o desenvolvimento das aprendizagens do ano em curso.

Esse princípio ajuda a superar uma compreensão equivocada de priorização como empobrecimento curricular. Priorizar não é retirar oportunidades de aprendizagem, mas organizar uma sequência possível e coerente. Em alfabetização, por exemplo, determinadas habilidades são pré-requisitos ou sustentam aprendizagens posteriores. Se uma criança ainda não compreende aspectos fundamentais do sistema alfabético, avançar apenas porque o conteúdo pertence ao ano seguinte pode aumentar a dificuldade (ROCHA, 2026).

A priorização exige conhecimento curricular. O professor precisa compreender o que é central, o que pode ser articulado, o que demanda retomada imediata e o que pode ser desenvolvido em situações integradas. Rocha (2026) ressalta que, no contexto da recomposição, o tempo é um fator relevante e que a seleção de gêneros textuais e habilidades precisa estar vinculada às necessidades observadas. A autora sugere que gêneros frequentes na vida cotidiana

podem ser trabalhados em sequências que articulem função social, leitura, interpretação, análise linguística e produção textual.

Uma prática coerente de priorização também evita o excesso de atividades desconectadas. Quando o planejamento se transforma em uma lista de habilidades, o estudante pode realizar muitas tarefas sem compreender relações entre elas. A recomposição demanda continuidade: o professor precisa retomar uma habilidade em diferentes situações, variar os contextos e acompanhar o avanço até que haja maior autonomia.

É igualmente importante que a priorização seja discutida coletivamente. Professores do mesmo ano, de anos consecutivos e a coordenação pedagógica podem construir referências comuns sobre aprendizagens essenciais. Esse diálogo ajuda a evitar rupturas entre etapas e permite que a escola acompanhe a progressão dos estudantes ao longo do tempo (DAMASCENO; CHAVES; DIAS, 2022).

Desse modo, priorizar o currículo significa proteger o direito de aprender. A escolha pedagógica deve estar orientada por evidências, pela progressão das aprendizagens e pela realidade da turma. Não se trata de acelerar o percurso, mas de construir uma base suficientemente sólida para que o estudante possa continuar avançando.

7 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS E DIVERSIFICAÇÃO METODOLÓGICA

Depois de diagnosticar e definir prioridades, a recomposição se concretiza nas intervenções pedagógicas. É nesse momento que as informações sobre aprendizagem se transformam em propostas de ensino. A qualidade da intervenção depende da clareza do objetivo, da adequação da atividade e da capacidade do professor de observar as respostas dos estudantes para decidir os próximos passos (MARCOLANO; SCHWARTZ, 2026; ROCHA, 2026).

Marcolano e Schwartz (2026) defendem a importância de práticas sistemáticas e intencionais na alfabetização. As autoras destacam atividades voltadas à consciência fonológica, às relações grafema-fonema e à leitura guiada, além do uso de estímulos visuais, auditivos e cinestésicos. A perspectiva apresentada reforça que determinadas aprendizagens exigem frequência e continuidade, e não apenas ações pontuais.

Rocha (2026) acrescenta que variar estratégias e metodologias é indispensável quando as crianças não avançam com a proposta inicialmente utilizada. Jogos, músicas, cartazes, materiais visuais e diferentes recursos didáticos podem favorecer a participação e oferecer outras formas

de acesso ao conteúdo. A diversificação, contudo, precisa manter intencionalidade. O recurso não é um fim em si mesmo; ele deve estar relacionado à habilidade que se pretende desenvolver.

Em turmas heterogêneas, agrupamentos flexíveis podem ser uma alternativa. O professor pode reunir temporariamente crianças com necessidades semelhantes para uma intervenção mais focalizada, sem transformar esses grupos em categorias fixas. Enquanto um grupo realiza leitura orientada, outro pode desenvolver atividade de escrita, jogo linguístico ou tarefa autônoma já conhecida. Essa organização exige planejamento, mas permite maior proximidade com os processos de aprendizagem (ROCHA, 2026).

Sequências didáticas organizadas em níveis crescentes de complexidade também favorecem a retomada de habilidades. Em vez de uma atividade única, o professor pode organizar um conjunto de situações articuladas. Um gênero textual, por exemplo, pode ser lido coletivamente, analisado quanto à função e estrutura, utilizado para explorar palavras e regularidades do sistema de escrita e, posteriormente, servir de referência para produção textual.

O erro precisa ser compreendido como fonte de informação. Na alfabetização, a escrita produzida pela criança revela hipóteses, relações que já compreende e aspectos que ainda precisa construir. Corrigir apenas o produto final não permite compreender o raciocínio. A intervenção ganha qualidade quando o professor pergunta, compara, solicita justificativas e cria situações em que o estudante possa rever sua própria produção (MARCOLANO; SCHWARTZ, 2026; ROCHA, 2026).

Intervir, portanto, não significa fazer pelo estudante. Significa criar condições para que ele pense, teste, compare e avance com apoio. A recomposição exige presença docente ativa, mas também precisa ampliar progressivamente a autonomia da criança. O objetivo final não é a dependência de ajuda constante, e sim a construção de conhecimentos que permitam enfrentar novas situações.

8 FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Esse processo também torna mais complexas as demandas do trabalho docente. O professor precisa interpretar avaliações, compreender processos de alfabetização, selecionar prioridades curriculares, organizar intervenções diferenciadas e acompanhar avanços em turmas heterogêneas. Essas tarefas não podem ser tratadas como responsabilidade individual

sustentada apenas pela experiência acumulada. Elas demandam formação e condições institucionais de trabalho (ROCHA, 2026).

A pesquisa de Rocha (2026) oferece contribuição importante ao analisar uma proposta formativa voltada à recomposição e recuperação contínua da aprendizagem. A autora mostra que processos colaborativos podem favorecer novas concepções, ressignificações teórico-metodológicas e reflexões sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor alfabetizador. A formação ganha sentido quando dialoga com os problemas concretos encontrados no cotidiano.

Uma formação continuada centrada apenas em exposições gerais tende a produzir pouca relação com as necessidades específicas das turmas. Rocha (2026) argumenta que propostas formativas deveriam partir de diagnósticos das necessidades dos próprios professores, reconhecendo que os níveis de conhecimento profissional também são diferentes. A mesma lógica utilizada para pensar a aprendizagem dos estudantes pode inspirar a formação: conhecer o ponto de partida, definir objetivos e acompanhar o desenvolvimento.

O professor alfabetizador precisa dominar conhecimentos sobre o sistema de escrita, leitura, produção textual, gêneros e processos de aprendizagem. Contudo, dominar conceitos não basta. É necessário saber transformá-los em situações de ensino. Esse movimento, associado ao conhecimento pedagógico do conteúdo, aparece na tese de Rocha (2026) como elemento central da profissionalidade docente.

Processos colaborativos ajudam a aproximar teoria e prática. Analisar produções de estudantes, discutir casos de ensino, observar registros de aula, compartilhar intervenções e planejar coletivamente são estratégias que valorizam o conhecimento produzido na escola. A experiência do professor deixa de ser apenas individual e passa a compor um repertório coletivo.

Também é importante reconhecer que a formação não resolve, sozinha, problemas estruturais. Tempo de planejamento, estabilidade das equipes, acesso a materiais, tamanho das turmas e apoio pedagógico interferem diretamente na possibilidade de aplicar o que foi estudado. O desenvolvimento profissional precisa ser compreendido de maneira ampla, relacionado às condições de exercício da docência e à valorização da profissão (ROCHA, 2026).

Assim, investir na formação continuada para a recomposição significa criar espaços permanentes de estudo e reflexão. Não se trata de oferecer respostas prontas, mas de fortalecer a capacidade dos professores de analisar situações, tomar decisões e avaliar os efeitos de suas

escolhas. A formação que parte do cotidiano e retorna a ele pode produzir mudanças mais consistentes na prática pedagógica.

9 O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Ao articular currículo, avaliação, formação e acompanhamento do trabalho docente, a coordenação pedagógica assume função estratégica nesse processo. Em escolas com grande diversidade de níveis de aprendizagem, o coordenador pode contribuir para que as ações não se transformem em iniciativas isoladas de cada professor, favorecendo uma linha de trabalho comum e coerente (ROCHA, 2026).

Rocha (2026) chama atenção para a necessidade de formações específicas destinadas aos coordenadores pedagógicos. Segundo a autora, esses profissionais têm responsabilidade importante na formação continuada realizada no interior da escola e no acompanhamento pedagógico das aulas, mas muitas vezes participam apenas de formações genéricas, semelhantes às oferecidas aos professores. Reconhecer as especificidades da função é essencial para fortalecer a implementação das políticas educacionais.

No processo de recomposição, uma das primeiras tarefas da coordenação é apoiar a leitura dos dados. Resultados de avaliações externas, diagnósticos internos, registros de leitura e escrita e observações de sala precisam ser organizados de modo que ajudem a responder perguntas. Quais habilidades apresentam maior fragilidade? Quais estudantes avançaram? Onde as intervenções não produziram o efeito esperado? Quais práticas podem ser compartilhadas entre as turmas?

O coordenador também pode ajudar a estabelecer uma rotina de acompanhamento que não seja burocrática. Reunir planilhas sem discutir seu significado pouco contribui para a aprendizagem. O registro precisa servir ao planejamento. Em reuniões pedagógicas, amostras reais de atividades podem ser mais reveladoras do que números isolados, pois permitem observar estratégias, erros recorrentes e formas de raciocínio (ROCHA, 2026).

Outro campo de atuação é a organização da formação na escola. A recomposição oferece temas concretos para estudo: hipóteses de escrita, fluência leitora, consciência fonológica, produção textual, avaliação formativa, agrupamentos produtivos, priorização curricular e intervenção. A escolha dos temas pode partir das dificuldades identificadas pelos professores e dos resultados observados nas turmas.

A coordenação ainda exerce papel de mediação entre orientações da rede e realidade escolar. Documentos curriculares e programas de recomposição precisam ser interpretados e contextualizados. A aplicação literal de materiais, sem considerar o nível das crianças e o planejamento da escola, pode reduzir a autonomia docente. Cabe à equipe pedagógica compreender a finalidade das propostas e decidir como integrá-las ao trabalho em andamento (ROCHA, 2026).

Quando a coordenação assume essa função formativa e articuladora, a recomposição deixa de ser um conjunto de ações emergenciais e passa a compor uma cultura de acompanhamento. A escola aprende a observar seus próprios resultados, discutir práticas e construir respostas coletivas, fortalecendo a responsabilidade compartilhada pela aprendizagem.

10 EXPERIÊNCIAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS: CONTRIBUIÇÕES DO MAIS PAIC

As ações desenvolvidas pela escola, embora essenciais, precisam estar articuladas ao apoio das redes de ensino. Redes de ensino precisam oferecer referências curriculares, formação, materiais e sistemas de acompanhamento que apoiem o trabalho pedagógico. A experiência do Ceará, analisada por Damasceno, Chaves e Dias (2022), permite observar como diferentes componentes podem ser articulados em uma política de apoio aos municípios (DAMASCENO; CHAVES; DIAS, 2022).

14

O Programa Mais PAIC tem origem em uma política voltada à alfabetização e foi ampliado ao longo do tempo. No contexto pós-pandêmico, o projeto Paic Voando Mais Alto foi organizado com foco na recomposição das aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática. A proposta buscou apoiar professores por meio de materiais, orientações e priorização curricular, considerando os diferentes níveis de aprendizagem encontrados no retorno presencial.

Um aspecto relevante dessa experiência é a relação entre diagnóstico e planejamento. Segundo Damasceno, Chaves e Dias (2022), a avaliação diagnóstica subsidiou a construção de propostas interventivas e do Plano Curricular Prioritário. Em vez de tratar avaliação e currículo como dimensões separadas, a política procurou aproximar os resultados observados das decisões sobre o que ensinar (CEARÁ, 2022; DAMASCENO; CHAVES; DIAS, 2022).

Os materiais do projeto também incluíram propostas diversificadas, como cadernos de Língua Portuguesa e Matemática, jogos e dinâmicas educacionais. Essa variedade aponta para a

necessidade de oferecer ao professor recursos que possam ser adaptados às condições da turma. Materiais estruturados podem apoiar o planejamento, especialmente em contextos de grande demanda, desde que não substituam a análise profissional do docente.

Outro elemento é o regime de colaboração. A experiência cearense envolve articulação entre estado e municípios, característica importante em um país no qual as responsabilidades educacionais são compartilhadas. Programas de recomposição exigem continuidade, acompanhamento e capacidade de chegar às escolas. A produção de documentos, isoladamente, não garante mudança; é necessário criar condições para que as orientações sejam compreendidas e utilizadas (DAMASCENO; CHAVES; DIAS, 2022).

A experiência também mostra que a recomposição precisa dialogar com o currículo vigente. O objetivo não é criar um currículo paralelo para estudantes considerados defasados, mas reorganizar aprendizagens essenciais de modo que elas se conectem ao percurso atual. Essa perspectiva evita separar a criança do trabalho da turma e favorece intervenções que mantenham vínculo com as expectativas do ano escolar.

Políticas públicas de recomposição podem, portanto, apoiar as escolas quando articulam diagnóstico, currículo, formação, materiais e acompanhamento. Sua efetividade, porém, depende da capacidade de considerar as diferenças locais e de reconhecer o professor como

II RECOMPOSIÇÃO, INCLUSÃO E RESPEITO AOS DIFERENTES PERCURSOS

A diversidade dos percursos de aprendizagem exige que esse trabalho seja pensado também sob uma perspectiva inclusiva. Crianças aprendem em tempos e modos distintos, e as dificuldades podem decorrer de múltiplos fatores. Uma política de recomposição que estabelece um único caminho para todos corre o risco de produzir novas exclusões, especialmente quando transforma diferenças de percurso em incapacidade (ROCHA, 2026).

A avaliação diagnóstica deve ajudar a compreender necessidades, não a separar permanentemente estudantes. Agrupamentos por nível podem ser úteis para intervenções específicas, mas precisam ser temporários e flexíveis. Quando se tornam fixos, podem criar expectativas reduzidas e limitar oportunidades. O estudante deve circular por diferentes experiências, interagir com colegas e participar das propostas coletivas da turma.

Rocha (2026) ressalta a importância da personalização do ensino e da diversificação de recursos. Essa orientação dialoga com uma prática inclusiva porque reconhece que a mesma explicação ou atividade pode não ser suficiente para todos. Recursos visuais, jogos, músicas, materiais manipuláveis e outras formas de mediação podem ampliar o acesso ao conteúdo, desde que sejam escolhidos a partir de objetivos claros.

Na alfabetização, respeitar diferentes percursos não significa abandonar expectativas de aprendizagem. Significa oferecer apoios variados para alcançar objetivos comuns e, quando necessário, ajustar metas intermediárias. A criança que ainda está construindo relações básicas do sistema de escrita precisa de intervenções compatíveis com esse momento, ao mesmo tempo em que participa de práticas de leitura e produção textual com os colegas (ROCHA, 2026).

Também é necessário evitar uma leitura das dificuldades centrada exclusivamente no déficit do estudante. Perguntar apenas “o que a criança não sabe?” produz uma visão incompleta. É igualmente necessário perguntar quais oportunidades foram oferecidas, quais estratégias já foram tentadas, como a criança responde a diferentes mediações e que condições favorecem sua participação. Essa mudança de foco amplia as possibilidades de intervenção.

A parceria com as famílias pode contribuir, desde que não transfira para elas a responsabilidade pelo ensino escolar. Durante a pandemia, a expectativa de mediação familiar revelou profundas desigualdades. No retorno presencial, a escola precisa reconstruir vínculos, compartilhar informações sobre o desenvolvimento da criança e orientar formas possíveis de apoio, sem pressupor que todas as famílias disponham do mesmo tempo, escolaridade ou recursos (ROCHA, 2026).

Uma recomposição comprometida com inclusão busca ampliar oportunidades e participação. Seu objetivo não é fazer todos aprenderem do mesmo modo e no mesmo tempo, mas garantir que nenhum estudante seja abandonado diante das dificuldades. Isso exige planejamento flexível, acompanhamento próximo e confiança na possibilidade de avanço.

12 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A escolha dessa abordagem decorre do objetivo de compreender concepções, estratégias e implicações pedagógicas relacionadas à recomposição das aprendizagens nos anos iniciais, com ênfase na alfabetização e na formação docente. Não se pretende produzir

generalizações estatísticas, mas analisar contribuições presentes em estudos e documentos que abordam o tema em diferentes perspectivas.

O corpus principal foi constituído por três produções disponibilizadas para a elaboração deste artigo. A primeira é o estudo de Marcolano e Schwartz (2026), dedicado aos desafios da alfabetização no cenário pós-pandêmico, com discussão sobre impactos, desigualdades e caminhos para a recomposição. A segunda é a tese de Rocha (2026), que investiga a formação docente na área de recomposição e recuperação contínua da aprendizagem com foco na alfabetização e no letramento. A terceira é o artigo de Damasceno, Chaves e Dias (2022), que analisa a recomposição da aprendizagem a partir do Programa Mais PAIC e do projeto Paic Voando Mais Alto.

A leitura foi orientada por cinco eixos: compreensão do conceito de recomposição; impactos do período pandêmico sobre alfabetização e desigualdades; avaliação diagnóstica e priorização curricular; práticas de intervenção; e formação e acompanhamento docente. Esses eixos permitiram aproximar estudos com objetos distintos, preservando suas especificidades.

O procedimento de análise envolveu leitura integral e fichamento temático das produções, comparação de argumentos e reorganização interpretativa dos achados. As ideias dos autores foram apresentadas por paráfrase acadêmica, com indicação de autoria e ano, reservando-se as formulações deste artigo à síntese crítica do corpus. Foram evitadas transcrições extensas e a simples reprodução da estrutura argumentativa das fontes, de modo a preservar a autoria intelectual dos trabalhos consultados e a distinguir a contribuição analítica deste estudo.

A pesquisa documental também considerou, nos materiais analisados, referências a políticas e documentos educacionais mobilizados pelos autores, especialmente a Base Nacional Comum Curricular e iniciativas de recomposição descritas no contexto do Ceará. Esses elementos foram tratados conforme apresentados nas fontes, sem a pretensão de realizar uma avaliação independente de sua implementação.

Por se tratar de estudo bibliográfico e documental, não houve participação direta de sujeitos, aplicação de questionários ou produção de dados em campo. Os resultados correspondem a uma síntese interpretativa das produções selecionadas e, por essa razão, as afirmações derivadas do corpus são acompanhadas das respectivas citações. Essa delimitação é necessária para não atribuir aos documentos conclusões que eles não sustentam e para diferenciar a análise desenvolvida neste artigo dos resultados originais de cada pesquisa.

A opção por esse percurso metodológico permite reunir elementos teóricos e práticos que ajudam a compreender a recomposição como processo articulado. Ao aproximar alfabetização, avaliação, currículo e formação docente, a análise busca oferecer uma leitura que dialogue com problemas presentes no cotidiano dos anos iniciais e com decisões que precisam ser tomadas por professores, coordenadores e gestores.

13 ANÁLISE E DISCUSSÃO: DO DIAGNÓSTICO À INTERVENÇÃO

A análise das três produções evidencia uma convergência: a recomposição precisa partir do conhecimento do estudante real, e não apenas do currículo idealmente previsto. Marcolano e Schwartz (2026) destacam o diagnóstico pedagógico contínuo; Rocha (2026) relaciona a avaliação à personalização do ensino; Damasceno, Chaves e Dias (2022) mostram uma experiência em que resultados diagnósticos orientaram prioridades curriculares e materiais de intervenção.

Essa convergência permite compreender que diagnóstico, planejamento e intervenção formam um ciclo. Avaliar sem modificar o ensino produz apenas informação. Planejar sem considerar evidências pode repetir propostas que já não responderam às necessidades da turma. Intervir sem acompanhar resultados impede saber se a estratégia foi adequada. A recomposição se fortalece quando essas etapas se alimentam mutuamente (MARCOLANO; SCHWARTZ, 2026; ROCHA, 2026; DAMASCENO; CHAVES; DIAS, 2022).

18

Nas práticas de alfabetização, esse ciclo pode ser observado em situações simples. Ao analisar escritas espontâneas, o professor identifica regularidades e dificuldades. Em seguida, planeja atividades que desafiem a criança a refletir sobre sons, letras, palavras e textos. Depois da intervenção, novas produções permitem observar mudanças. O registro dessas mudanças orienta a continuidade do trabalho.

Os materiais também convergem quanto à necessidade de priorização. Não é possível responder às defasagens apenas aumentando a quantidade de tarefas. A seleção de habilidades essenciais permite concentrar esforços naquilo que sustenta aprendizagens posteriores. Entretanto, essa seleção não pode resultar em um ensino empobrecido. A criança continua precisando de experiências significativas de leitura, escrita, oralidade e interação (ROCHA, 2026).

Outro ponto comum é o papel da mediação docente. O retorno presencial mostrou que materiais, plataformas e atividades não substituem a intervenção profissional do professor.

Marcolano e Schwartz (2026) enfatizam a importância do feedback e da instrução intencional; Rocha (2026) discute o conhecimento necessário para transformar conteúdos em propostas ensináveis; Damasceno, Chaves e Dias (2022) mostram políticas que procuram apoiar o professor com materiais e formação.

A análise também indica que a recomposição não deve ser tratada como ação de curto prazo. As lacunas produzidas ou aprofundadas durante a pandemia se somam a desafios históricos da alfabetização. Mesmo quando os indicadores melhoram, permanece a necessidade de acompanhar estudantes que avançam com ritmos diferentes. A recomposição pode, assim, deixar de ser apenas resposta emergencial e contribuir para consolidar práticas permanentes de avaliação formativa e intervenção.

Em síntese, a passagem do diagnóstico à intervenção depende de uma escola capaz de observar, registrar, discutir e agir. A qualidade da recomposição está menos na quantidade de instrumentos aplicados e mais na capacidade de transformar evidências em decisões pedagógicas consistentes (MARCOLANO; SCHWARTZ, 2026; ROCHA, 2026; DAMASCENO; CHAVES; DIAS, 2022).

14 ANÁLISE E DISCUSSÃO: FORMAÇÃO DOCENTE COMO CONDIÇÃO DE SUSTENTABILIDADE

19

Os estudos analisados também permitem afirmar que a recomposição não se sustenta sem investimento na formação docente. A complexidade das dificuldades encontradas nas turmas exige mais do que materiais prontos. O professor precisa compreender por que determinada habilidade é prioritária, como ela se desenvolve, quais sinais indicam avanço e que intervenções podem ser realizadas quando o estudante não responde à proposta (ROCHA, 2026).

Rocha (2026) demonstra que a formação colaborativa pode favorecer ressignificações importantes. Em sua pesquisa, professores participaram de uma proposta formativa voltada à alfabetização, ao letramento e à recomposição, mobilizando narrativas, casos de ensino e redes de conversação. Os resultados apontam para a construção de conhecimentos teórico-práticos e para reflexões sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Essa perspectiva é relevante porque desloca a formação de um modelo baseado apenas na transmissão de técnicas. Professores já possuem conhecimentos construídos na experiência e precisam ter espaço para confrontá-los com novas referências, analisar situações e produzir

interpretações. A formação se torna mais potente quando reconhece o docente como profissional que pensa sobre o próprio trabalho.

Para a recomposição, alguns temas são especialmente importantes: avaliação diagnóstica, análise de produções infantis, relações entre alfabetização e letramento, fluência leitora, consciência fonológica, gêneros textuais, planejamento de intervenções, priorização curricular e acompanhamento. Esses conteúdos precisam ser estudados em relação a casos concretos, evitando a distância entre teoria e prática (ROCHA, 2026).

Rocha (2026) também ressalta a necessidade de ouvir os professores e diagnosticar suas necessidades formativas. Essa recomendação ajuda a evitar programas genéricos que oferecem o mesmo conteúdo a todos, independentemente das demandas existentes. Uma escola que deseja personalizar o ensino dos estudantes também precisa reconhecer a diversidade de trajetórias profissionais de sua equipe.

A coordenação pedagógica é decisiva nesse processo. Ao organizar momentos de estudo, análise de registros e planejamento coletivo, pode transformar reuniões em espaços de desenvolvimento profissional. Isso exige tempo protegido, continuidade e foco. Formações esporádicas, desconectadas do acompanhamento das turmas, tendem a produzir menos impacto.

A sustentabilidade da recomposição depende, portanto, de uma cultura profissional baseada em colaboração. Quando professores compartilham dúvidas, analisam práticas e constroem respostas coletivas, a escola amplia sua capacidade de enfrentar problemas complexos. A formação deixa de ser evento e passa a integrar o modo como a instituição aprende sobre o próprio trabalho (ROCHA, 2026).

20

15 ANÁLISE E DISCUSSÃO: TEMPO, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

Um dos dilemas mais frequentes na recomposição diz respeito ao tempo. Professores precisam desenvolver o currículo do ano em curso e, simultaneamente, retomar aprendizagens anteriores. Quando essa tarefa é interpretada como soma de conteúdos, o planejamento se torna inviável. A solução passa pela reorganização curricular e pela identificação de conexões entre o que precisa ser retomado e o que está previsto para o presente (DAMASCENO; CHAVES; DIAS, 2022; ROCHA, 2026).

Damasceno, Chaves e Dias (2022) discutem o continuum curricular e a priorização de habilidades como respostas construídas no contexto pós-pandêmico. A lógica é de continuidade: aprendizagens não consolidadas não desaparecem porque o ano letivo mudou. Elas precisam ser

incorporadas ao novo percurso de forma planejada, evitando que o estudante acumule dificuldades sucessivas.

Na alfabetização, essa continuidade é evidente. Uma criança que chega ao ano seguinte sem domínio suficiente da leitura e da escrita continuará precisando desenvolver essas habilidades enquanto participa das propostas curriculares atuais. Separá-la completamente do trabalho da turma pode limitar suas experiências; ignorar sua necessidade de apoio pode aprofundar a defasagem. A organização pedagógica precisa equilibrar participação coletiva e intervenção específica (ROCHA, 2026).

O uso do tempo também precisa ser analisado dentro da sala. Atividades extensas e repetitivas nem sempre produzem mais aprendizagem. Uma intervenção curta, frequente e bem focalizada pode ser mais efetiva do que longos períodos de exercícios sem mediação. Rotinas de leitura, momentos de escrita, jogos linguísticos e pequenos grupos podem ser distribuídos ao longo da semana de modo a garantir continuidade.

A escola pode reorganizar tempos coletivos para apoiar esse trabalho. Reuniões pedagógicas, horários de planejamento e acompanhamento individual precisam estar vinculados às prioridades da aprendizagem. Quando a equipe dispõe de momentos para analisar dados e planejar em conjunto, reduz-se a sensação de que cada professor precisa resolver sozinho todos os problemas (DAMASCENO; CHAVES; DIAS, 2022; ROCHA, 2026).

21

Os materiais analisados também sugerem que currículo e recomposição não devem ser tratados como campos separados. A recomposição é uma forma de reorganizar o currículo a partir das necessidades reais dos estudantes. Ela exige escolhas, mas essas escolhas devem manter horizonte de progressão e garantir acesso a conhecimentos relevantes.

Assim, o tempo da recomposição não é simplesmente um período extra. É um modo diferente de organizar o tempo escolar, com maior atenção às evidências de aprendizagem, às prioridades e à continuidade. Quando essa organização se torna parte da rotina da escola, o trabalho deixa de ser emergencial e passa a constituir uma prática pedagógica mais responsiva (ROCHA, 2026).

16 POSSIBILIDADES PARA O COTIDIANO DOS ANOS INICIAIS

A literatura analisada permite reunir algumas possibilidades para o cotidiano escolar sem transformá-las em receita. A primeira é estabelecer uma rotina de diagnóstico e acompanhamento que seja simples o suficiente para ser mantida. Em vez de produzir muitos

registros, a equipe pode definir poucos indicadores relevantes e revisá-los periodicamente, observando avanços e necessidades (ROCHA, 2026).

A segunda possibilidade é organizar objetivos de curto prazo. Uma habilidade ampla pode ser desdobrada em metas observáveis para algumas semanas. Isso ajuda o professor a perceber mudanças e evita que a recomposição se torne um projeto sem horizonte definido. As metas precisam ser revistas conforme os estudantes avançam.

A terceira é utilizar agrupamentos flexíveis. Crianças com necessidades semelhantes podem participar de intervenções específicas durante determinados momentos, mas os grupos devem mudar de acordo com novas evidências. Essa flexibilidade reduz o risco de rotulação e permite que o professor ajuste o ensino (MARCOLANO; SCHWARTZ, 2026; ROCHA, 2026).

A quarta possibilidade é integrar leitura e escrita às diferentes áreas. A recomposição da alfabetização não precisa ocorrer apenas em momentos isolados de Língua Portuguesa. Ler instruções, registrar descobertas, interpretar problemas e produzir pequenos textos em Ciências, Matemática, História e Geografia amplia as oportunidades de uso da linguagem escrita.

A quinta é diversificar estratégias mantendo clareza de objetivo. Jogos, materiais manipuláveis, músicas, textos, cartões e recursos visuais podem enriquecer a intervenção, desde que o professor saiba qual aprendizagem está sendo mobilizada. O recurso mais atraente não é necessariamente o mais adequado; sua escolha precisa estar vinculada ao que se deseja ensinar (ROCHA, 2026).

A sexta possibilidade é fortalecer a análise coletiva das práticas. Reuniões podem incluir produções reais de estudantes, relatos de intervenções e comparação de estratégias. Esse tipo de discussão aproxima formação e acompanhamento e ajuda a construir uma linguagem comum na equipe.

Por fim, é necessário manter altas expectativas acompanhadas de apoio. Reconhecer uma dificuldade não significa concluir que a criança não aprenderá. A recomposição se apoia na ideia de que trajetórias podem ser reconstruídas quando existem intervenções adequadas, tempo, acompanhamento e oportunidades. O foco deve permanecer no avanço possível e no direito de cada estudante participar de experiências de aprendizagem significativas (MARCOLANO; SCHWARTZ, 2026; ROCHA, 2026).

17 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As demandas evidenciadas no período pós-pandêmico deram maior visibilidade à necessidade de recompor aprendizagens, embora esse trabalho não se restrinja a uma resposta emergencial. Os estudos analisados mostram que a escola precisa desenvolver capacidade permanente de identificar dificuldades, reorganizar o currículo, intervir e acompanhar avanços. Essa dinâmica é especialmente importante nos anos iniciais, quando a alfabetização sustenta grande parte das aprendizagens posteriores.

Os impactos do afastamento presencial foram desiguais. Crianças com menor acesso a tecnologias, materiais e mediação tiveram suas oportunidades de aprendizagem mais comprometidas. Por isso, a recomposição precisa ser orientada por uma perspectiva de equidade. Oferecer exatamente a mesma proposta a estudantes que tiveram experiências muito diferentes não garante igualdade de condições.

A avaliação diagnóstica aparece como elemento central, desde que utilizada para orientar o ensino. Seu valor está na capacidade de mostrar o que o estudante já sabe, o que ainda precisa construir e que tipo de intervenção pode favorecer o avanço. A avaliação precisa ser contínua e articulada ao planejamento, evitando classificações permanentes (ROCHA, 2026; DAMASCENO; CHAVES; DIAS, 2022).

A priorização curricular também se mostra necessária. Recompor não significa repetir todo o currículo anterior nem acelerar conteúdos para cumprir um programa. Significa selecionar aprendizagens estruturantes e conectá-las ao percurso atual. Essa escolha exige conhecimento curricular, diálogo entre professores e acompanhamento da progressão.

No campo da alfabetização, a análise reforça a necessidade de articular apropriação do sistema de escrita e práticas de letramento. Crianças com dificuldades precisam de ensino sistemático, mas também de textos, leitura, produção escrita e situações comunicativas significativas. A recomposição não deve empobrecer a experiência escolar justamente para quem mais precisa ampliá-la (ROCHA, 2026; MARCOLANO; SCHWARTZ, 2026).

A formação docente constitui condição para que essas ações tenham continuidade. Professores necessitam de espaços de estudo, análise de casos, discussão de práticas e planejamento colaborativo. A coordenação pedagógica pode desempenhar papel decisivo ao transformar dados em questões pedagógicas e reuniões em espaços de desenvolvimento profissional (ROCHA, 2026).

Por fim, recompor aprendizagens é reconstruir possibilidades. O estudante não pode ser definido pelo que não aprendeu em determinado momento. Cabe à escola organizar novas oportunidades, acompanhar os efeitos das intervenções e ajustar caminhos. Quando currículo, avaliação, formação e prática pedagógica se articulam, a recomposição deixa de ser uma ação emergencial e passa a fortalecer o próprio compromisso da escola com o direito de aprender.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

DAMASCENO, Gerviz Fernandes de Lima; CHAVES, Edmilson Rodrigues; DIAS, Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa. Recomposição da aprendizagem: caminho e/ou possibilidade através do Programa Mais PAIC. *Revista Epistemologia e Práxis Educativa - EPEDuc*, Piauí, v. 5, n. 3, p. 1-17, 2022.

MARCOLANO, Adriana de Medeiros; SCHWARTZ, Cleonara Maria. O desafio da alfabetização no cenário pós-pandêmico: impactos, desigualdades e caminhos para a recomposição da aprendizagem. *Missioneira, Santo Ângelo*, v. 28, n. 7, p. 345-353, 2026. DOI: 10.46550/ab94ks33.

ROCHA, Rosineide de Andrade. A formação docente na área de recomposição e recuperação contínua de aprendizagem com foco na alfabetização e no letramento. 2026. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2026.

24

CEARÁ. Governo do Estado. Lei n. 14.026, de 17 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC. Ceará, 2007.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Projeto Paic Voando Mais Alto. Fortaleza: SEDUC, 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota técnica: impactos da pandemia na alfabetização de crianças. São Paulo: Todos Pela Educação, 2022.