ISSN: 2358-8829

ENTRE AS DEFASAGENS E A APRENDIZAGEM: DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO COMPONENTE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA

Layane Juliana Avelino da Silva [1]

INTRODUÇÃO

A consolidação das aprendizagens em Língua Portuguesa constitui um dos desafios persistentes da educação básica brasileira, especialmente quando se observam os dados das avaliações em larga escala. Os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) evidenciam tal desafio: em 2021, 60,5% dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental estavam nos níveis mais baixos da escala de proficiência em língua materna (0 a 3), superando os 58,6% em 2019. Na 3ª série do Ensino Médio, esse percentual passou de 63,0% para 66,1% no mesmo período. Embora os resultados de 2023 indiquem recuperação parcial, os indicadores não retornaram integralmente aos patamares de 2019, revelando a persistência de dificuldades na consolidação das aprendizagens (BRASIL, 2021; 2023; 2025).

No Rio Grande do Norte, a proficiência média em Língua Portuguesa no 9º ano foi de 249,0 pontos em 2019, 250,8 em 2021 e 248,2 em 2023, permanecendo abaixo da média nacional. Na 3ª série do Ensino Médio, as médias foram de 264,6, 264,7 e 266,9 pontos, respectivamente. Embora esses resultados não permitam diagnosticar individualmente as aprendizagens, evidenciam desafios persistentes no desenvolvimento das competências avaliadas e reforçam a necessidade de atenção sistemática à aprendizagem (BRASIL, 2021; 2024; 2025).

O Saeb permite contextualizar a problemática nacionalmente, enquanto o Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (SIMAIS) evidencia o cenário da rede estadual potiguar. No 9º ano do Ensino Fundamental, a proficiência média em Língua Portuguesa variou de 231,4 pontos, em 2019, para 230 em 2022, 236 em 2023 e 2024 e 230 em 2025. Na 3ª série do Ensino Médio, passou de 246,4 pontos, em 2019, para 241 em 2022, 246 em 2023, 249 em 2024 e 244 em 2025. Essas oscilações indicam a persistência de desafios na consolidação das aprendizagens, sobretudo no Ensino Médio, cuja permanência de

[1] Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); especialista em ensino -aprendizagem de língua portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); professora efetiva de língua portuguesa do Estado do Rio Grande do Norte (SEEC), layavelino78@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

parcela expressiva dos estudantes nos padrões de desempenho mais baixos é evidente (RIO GRANDE DO NORTE, 2019; 2022; 2023; 2024; 2025).

A distribuição por padrões de desempenho reforça esse cenário. Em 2025, estavam no padrão Abaixo do Básico 31% dos estudantes do 9º ano e 54% da 3ª série do Ensino Médio. Nesta última etapa, o percentual passou de 50,5% em 2019 para 55% em 2022, caiu para 51% em 2023 e 48% em 2024, mas voltou a subir em 2025. Embora esses dados não permitam acompanhar longitudinalmente os mesmos estudantes, evidenciam que parcela expressiva dos concluintes do Ensino Médio ainda não alcança os níveis de desempenho esperados para a etapa (RIO GRANDE DO NORTE, 2019; 2022; 2023; 2024; 2025).

A recomposição das aprendizagens emerge, no contexto educacional brasileiro, como uma resposta às insuficiências e defasagens que comprometem a consolidação de aprendizagens ao longo da escolarização. Nesse sentido, o Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025, que institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, define a recomposição como um "conjunto de práticas pedagógicas e de gestão educacional que visam garantir os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes" (BRASIL, 2025). A definição evidencia que a recomposição não se restringe a uma ação de recuperação posterior ao processo de ensino, mas se configura como uma perspectiva de organização do trabalho educacional orientada à garantia das aprendizagens necessárias ao desenvolvimento dos estudantes.

Essa concepção parte do reconhecimento de que as aprendizagens se constroem de maneira progressiva e articulada e de que lacunas em determinados conhecimentos e habilidades podem repercutir sobre as aprendizagens subsequentes. Por essa razão, a recomposição demanda a identificação das insuficiências e defasagens por meio de processos avaliativos que permitam compreender os diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes e subsidiar as decisões pedagógicas. O Pacto Nacional estabelece, nesse sentido, a avaliação diagnóstica de caráter formativo como uma de suas diretrizes, atribuindo-lhe a função de identificar as insuficiências e acompanhar a progressão das aprendizagens. A avaliação, portanto, deixa de assumir apenas uma função de aferição dos resultados alcançados e passa a constituir elemento orientador do planejamento e da intervenção pedagógica (BRASIL, 2025).

A partir dessa perspectiva, recompor não significa simplesmente recuperar conteúdos anteriormente previstos ou acrescentar momentos de estudo aos estudantes que apresentam dificuldades. Embora ações de recuperação e reforço possam constituir estratégias de apoio à aprendizagem, a concepção de recomposição adotada pelo Pacto assume uma dimensão mais ampla, uma vez que envolve a análise das aprendizagens efetivamente consolidadas, a

ISSN: 2358-8829

definição de prioridades e a reorganização do trabalho pedagógico (BRASIL, 2025). Desse modo, a recomposição pressupõe uma ação intencional sobre aquilo que é fundamental para que o estudante possa dar continuidade ao seu percurso formativo.

Nessa lógica, assumem centralidade as aprendizagens essenciais, entendidas não como uma seleção arbitrária de conteúdos a serem recuperados, mas como conhecimentos, habilidades e competências estruturantes para cada etapa da escolarização. O Decreto nº 12.391/2025 estabelece que os mapas de progressão devem apoiar a identificação das trajetórias de aprendizagem e fundamentar decisões relativas à priorização, à flexibilização e à organização do trabalho pedagógico sobre conteúdos, habilidades e competências estruturantes. Por tanto, o propósito da recomposição é superar defasagens sem interromper a continuidade das aprendizagens, orientando a organização do trabalho pedagógico. Por meio do Pacto, tal concepção norteia as redes quanto ao planejamento das ações com propósitos de recomposição, desde o fomento às escolas de tempo integral à reestruturação do currículo.

No contexto da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte, iniciativas voltadas ao acompanhamento e à intervenção sobre os processos de aprendizagem antecedem a atual institucionalização nacional da recomposição das aprendizagens. O *Projeto Potiguar Ensinar & Aprender: Estratégia para Educação Integral* (PPEA), elaborado pela Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC-RN) em 2020, foi concebido para sistematizar orientações às escolas e aos centros de Educação Profissional de Ensino Médio Integral da rede estadual, com o propósito de promover o avanço da aprendizagem dos estudantes. O projeto fundamenta-se no acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos educandos e articula indicadores da rede e das escolas, avaliações diagnósticas internas e externas e organização curricular como elementos para orientar as estratégias de fortalecimento das aprendizagens (RIO GRANDE DO NORTE, 2020).

A recomposição das aprendizagens já integrava uma estratégia específica da rede estadual do RN para as primeiras séries do Ensino Médio, conforme estabelecido no Projeto Potiguar Ensinar e Aprender (PPEA), de 2020. A organização do PPEA se dava em duas frentes de atuação: enquanto a primeira se desenvolve ao longo do Ensino Médio, tomando como referência indicadores e avaliações para o acompanhamento do processo de aprendizagem; a segunda se dirige especificamente às primeiras séries dessa etapa e prevê a realização de avaliação diagnóstica e a elaboração de um plano de recomposição das aprendizagens específico para cada escola, construído a partir de suas necessidades. O documento estabelece, ainda, que esse plano constitui um dos pilares para a organização das Eletivas Orientadas, estruturadas a partir de competências e habilidades nas áreas de

ISSN: 2358-8829

Linguagens e Matemática, com o objetivo de contribuir para a recomposição das aprendizagens dos estudantes (RIO GRANDE DO NORTE, 2020).

É nesse movimento de transformar os princípios da recomposição em uma organização pedagógica concreta que se situa o componente curricular Recomposição da Aprendizagem. No contexto da rede estadual do Rio Grande do Norte, a criação de uma disciplina específica, em 2020 chamada de Eletiva Orientada, destinada a esse trabalho materializa, no cotidiano escolar, a necessidade de articular diagnóstico, seleção de aprendizagens prioritárias, intervenção pedagógica e acompanhamento da progressão dos estudantes. Essa iniciativa evidencia uma aproximação entre a experiência desenvolvida pela rede e os fundamentos sistematizados no Guia para Implementação da Recomposição das Aprendizagens, publicado pelo Ministério da Educação em 2024, documento que confirma a Rede Estadual do Rio Grande do Norte entre as redes que já desenvolviam iniciativas relacionadas ao diagnóstico e à recomposição das aprendizagens (BRASIL, 2024).

Nesse sentido, a trajetória da rede estadual potiguar constitui um contexto particularmente pertinente para a análise da recomposição das aprendizagens em Língua Portuguesa. O desafio não se limita à constatação das defasagens, mas envolve a transformação das evidências produzidas pela avaliação em decisões pedagógicas. A partir desse contexto, este trabalho objetiva discutir como a implementação desse componente curricular contribui para a ressignificação da prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa, especialmente quanto aos desafios enfrentados, como o planejamento orientado por habilidades, o uso da avaliação diagnóstica e as intervenções voltadas à consolidação das aprendizagens essenciais.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvida a partir da análise de documentos normativos e orientadores da Recomposição da Aprendizagem e de um relato de experiência decorrente da implementação do componente curricular Recomposição da Aprendizagem em Língua Portuguesa em três turmas da 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada no município de São Gonçalo do Amarante, Rio Grande do Norte, que oferta educação em tempo integral. O componente possui carga horária de duas aulas semanais.

O percurso pedagógico foi organizado em duas sequências didáticas compostas por ciclos de diagnóstico, intervenção e acompanhamento, com revisão contínua das ações propostas no planejamento. As habilidades prioritárias foram selecionadas conforme as

ISSN: 2358-8829

orientações da Recomposição da Aprendizagem, considerando aprendizagens de leitura, análise linguística e produção textual, sobretudo essenciais para a etapa do ensino médio.

No primeiro ciclo, o trabalho concentrou-se inicialmente na leitura crítica e na compreensão de textos multissemióticos. Foram desenvolvidas atividades diagnósticas com memes e charges, incluindo dinâmica rotações por estações de leitura e atividade objetiva composta por diferentes gêneros textuais. A partir das evidências produzidas, foram realizadas intervenções voltadas à compreensão de informações implícitas, efeitos de sentido, humor, ironia, crítica e, posteriormente, à diferenciação entre fato e opinião. O ciclo também contemplou a produção de memes, possibilitando observar a mobilização, pelos estudantes, dos recursos discursivos trabalhados.

No segundo ciclo, o percurso foi reorganizado em torno do gênero crônica. Foram realizadas atividades de leitura, identificação das características do gênero e dos elementos da narrativa, seguidas de produção textual. A análise das produções permitiu identificar necessidades recorrentes de aprendizagem e selecionar aspectos prioritários para as intervenções subsequentes.

Os registros produzidos ao longo das atividades e as ações pedagógicas constituíram o material de análise da experiência, considerando-se as respostas dos estudantes, o levantamento de acertos e erros em atividades objetivas, as produções textuais e as observações realizadas durante o desenvolvimento das propostas. O percurso foi acompanhado por meio de devolutivas aos estudantes e de replanejamento das ações, buscando articular diagnóstico, intervenção e acompanhamento das aprendizagens.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para Luckesi (2011), os educadores de hoje precisam aprender a avaliar. No entanto, “nosso senso comum, na vida escolar, é de examinadores e não de avaliadores”(p. 29). Quando surge a proposta da Recomposição da aprendizagem em Língua Portuguesa, o primeiro questionamento a ser feito é: como saber o que devemos recompor? Como docentes de Recomposição devemos aprender a avaliar aprendizagens. Essa tarefa é, indubitavelmente, a engrenagem principal desse componente.

Não se trata, porém, de aprender a avaliar o que ensinamos ao longo de um período bimestral ou semestral, por exemplo, mas de uma avaliação diagnóstica cujo objetivo é identificar lacunas no processo de aprendizagem realizado anteriormente. Com base nisso, a resposta à pergunta inicial desta seção pode nos remeter ao início do ano letivo em que é comum falar-se sobre atividades diagnósticas, uma vez que precisamos identificar quais são

ISSN: 2358-8829

as defasagens apresentadas pelos novos estudantes. Ao reviver tal memória, podemos chegar a outros questionamentos: o que fazemos com o que identificamos com esses diagnósticos? O planejamento bimestral, pensado para aquele período, sofrerá alteração em decorrência das lacunas identificadas?

Em consonância com Luckesi (2011), o ponto de partida para aprender a avaliar é ressignificar os conceitos, abandonando a lógica da verificação e tomando o ato de avaliar como um processo diagnóstico por natureza. Ao usarmos a verificação por meio de exames, o nosso foco está no produto, e sobre ele não interessa fazer nenhum ajuste, porque é o final do processo. Quando entendemos – e agimos – a avaliação como processo diagnóstico, nosso foco também recai sobre o que não foi aprendido, mas deveria. Esse movimento nos "indica a necessidade da intervenção de reorientação [...]. Alguma coisa que necessita de ser aprendida, como essencial, não pode permanecer não aprendida." (LUCKESI, 2011, p. 63).

É pertinente expor que, segundo este autor, a escolha dos instrumentos de coleta também deve passar por ressignificação, uma vez que precisam ser instrumentos de coleta de dados para investigação. Essa mudança de paradigma evita que adotemos um discurso de avaliação diagnóstica, no entanto ainda com prática permeada pelo uso de instrumentos punitivos e classificatórios que vão de encontro ao que desejamos (LUCKESI, 2011).

A função diagnóstica da avaliação ganha sentido pedagógico quando as informações produzidas passam a orientar a organização do ensino e o acompanhamento das aprendizagens. Nessa perspectiva, Perrenoud (2000) amplia essa discussão ao situar a avaliação no processo de administração da progressão das aprendizagens. Para o autor, a ação docente não se limita ao cumprimento de uma sequência previamente estabelecida de conteúdos, uma vez que administrar a aprendizagem implica considerar os diferentes percursos dos estudantes e tomar decisões pedagógicas a partir do que eles efetivamente demonstram aprender. Entre as competências relacionadas a essa dimensão do trabalho docente, o autor destaca a necessidade de "adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino" (PERRENOUD, 2000, p. 42), bem como de "observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem" (PERRENOUD, 2000, p. 42).

Essa perspectiva apresenta especial pertinência para a Recomposição da Aprendizagem, uma vez que o trabalho docente nesse componente não pode se restringir à retomada de conteúdos previstos para determinada etapa escolar. Se o ponto de partida é a identificação de aprendizagens não consolidadas, torna-se necessário considerar o percurso anterior dos estudantes e reorganizar as situações de ensino de acordo com as necessidades evidenciadas. Nessa direção, a competência de "fazer balanços periódicos de competências e

ISSN: 2358-8829

tomar decisões de progressão" (PERRENOUD, 2000, p. 42) permite compreender o acompanhamento da aprendizagem como processo contínuo, no qual as informações produzidas pela avaliação subsidiam novas decisões pedagógicas.

A compreensão da avaliação como elemento orientador da ação docente implica, portanto, reconhecer que o diagnóstico das aprendizagens precisa repercutir sobre a organização do ensino. Nessa perspectiva, Perrenoud (2000) relaciona o trabalho docente à capacidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem, mobilizando competências que ultrapassam o domínio dos conteúdos disciplinares. Entre elas, destacam-se o conhecimento dos conteúdos a ensinar e sua tradução em objetivos de aprendizagem, o trabalho a partir das representações dos alunos, dos erros e dos obstáculos à aprendizagem, a construção e o planejamento de dispositivos e sequências didáticas e o envolvimento dos estudantes em atividades de pesquisa e projetos de conhecimento.

No contexto da Recomposição da Aprendizagem, tais competências assumem particular relevância, uma vez que o professor se depara com estudantes que apresentam diferentes níveis de consolidação das aprendizagens e, portanto, necessita reorganizar o ensino a partir das evidências produzidas pelo diagnóstico. A definição dos objetivos de aprendizagem, por exemplo, articula-se à priorização das habilidades essenciais; o reconhecimento das representações, dos erros e dos obstáculos permite compreender as necessidades que fundamentam a intervenção; e o planejamento de sequências didáticas e de situações de aprendizagem constitui uma possibilidade de transformar essas informações em ações pedagógicas intencionais. Desse modo, a recomposição não demanda apenas a identificação das lacunas, mas a capacidade docente de convertê-las em referências para o planejamento e para a intervenção.

A reorganização do ensino a partir das necessidades de aprendizagem identificadas no diagnóstico também exige uma reflexão acerca dos próprios objetivos do ensino de Língua Portuguesa. Antunes (2003) questiona a fragmentação tradicional dos conteúdos e propõe que o ensino da língua esteja orientado para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Para a autora, as aulas de Português devem contemplar práticas de falar, ouvir, ler e escrever textos, considerando o desenvolvimento já alcançado pelos alunos em cada uma dessas habilidades. Nesse sentido, o estudo da língua deve estar relacionado aos seus usos efetivos, uma vez que é "no uso da língua, que somente acontece em textos" que se efetiva o estudo relevante da linguagem (ANTUNES, 2003, p. 111).

Essa compreensão permite ampliar a discussão sobre a definição das aprendizagens a serem retomadas no contexto da Recomposição. A identificação de uma habilidade não

ISSN: 2358-8829

consolidada não implica simplesmente selecionar conteúdos anteriormente trabalhados e reapresentá-los aos estudantes. É necessário estabelecer objetivos de aprendizagem coerentes com a necessidade diagnosticada e selecionar atividades capazes de favorecer o desenvolvimento da competência que se pretende consolidar. Ao discutir a relação entre objetivos e atividades, Antunes (2003) destaca que o trabalho pedagógico precisa estar orientado por finalidades definidas e que a seleção das atividades deve guardar relação com aquilo que se pretende desenvolver nos alunos.

Ao tratar da gradação dos conteúdos, Antunes (2003) ressalta que sua organização deve considerar o desenvolvimento efetivamente observado nos alunos, o que implica rever não apenas os conteúdos, mas também os objetivos e os procedimentos de ensino. No contexto da Recomposição, essa concepção assume particular relevância, pois o planejamento não pode ser entendido como uma sequência rígida de conteúdos a cumprir, mas como uma organização pedagógica suscetível de ser modificada a partir das evidências produzidas pelo acompanhamento das aprendizagens.

A partir desse viés, a avaliação deixa de ocupar uma posição posterior ao ensino e passa a integrar o próprio processo de organização da ação pedagógica. Ao discutir a avaliação no ensino de Língua Portuguesa, Antunes (2003) estabelece uma relação de interdependência entre ensinar e avaliar, destacando que os resultados obtidos pelos estudantes devem repercutir sobre as ações posteriores do professor. Assim, o diagnóstico não se encerra na identificação das dificuldades: seus resultados precisam produzir consequências sobre o planejamento, a seleção das atividades e as intervenções realizadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme o objetivo deste trabalho, a discussão a seguir aborda os desafios e implicações da implementação do componente curricular Recomposição de Aprendizagem na prática docente.

A concepção de Recomposição e a ressignificação da avaliação diagnóstica

A experiência evidenciou que a implementação do componente exigiu superar a ideia de recomposição como mera retomada de conteúdos, adotando o diagnóstico como base para a seleção de habilidades prioritárias e o replanejamento do ensino. Nesse movimento, a avaliação deixou de ocupar apenas uma função de verificação dos resultados e passou a constituir o ponto de partida para a tomada de decisões sobre o ensino.

Essa mudança dialoga diretamente com Luckesi (2011), para quem avaliar pressupõe superar a lógica da verificação e compreender a avaliação como processo diagnóstico, capaz

ISSN: 2358-8829

de produzir informações para orientar intervenções. Na experiência analisada, essa concepção produziu uma alteração concreta na prática docente: o planejamento é construído ao longo do percurso, pois os resultados obtidos pelos estudantes passam a constituir elementos para sua organização.

A necessidade de selecionar aquilo que efetivamente deveria ser recomposto também aproximou a prática das competências docentes discutidas por Perrenoud (2000), especialmente aquelas relacionadas à capacidade de traduzir conteúdos em objetivos de aprendizagem, trabalhar a partir das representações dos estudantes e dos obstáculos encontrados e construir dispositivos e sequências didáticas adequados às necessidades identificadas. Essa postura conferiu ao diagnóstico uma função diferente daquela que anteriormente ocupava na prática docente: produzir informações capazes de orientar como e o que será ensinado posteriormente.

Fronteira entre diagnóstico e a intervenção

Durante a implementação das quatro atividades diagnósticas do primeiro ciclo, evidenciou-se a importância de pensar em instrumentos diagnósticos que se relacionem com mais de um eixo de língua portuguesa. A convergência entre os quatro procedimentos — a observação qualitativa das respostas nas estações, o levantamento quantitativo dos itens da atividade objetiva, seguido da diferenciação entre fato e opinião e da produção do meme — foi particularmente importante para a definição dessas prioridades. O cruzamento das evidências permitiu perceber que determinadas dificuldades não constituíam ocorrências isoladas de uma atividade, mas apareciam de forma recorrente em situações distintas de leitura, oralidade, análise linguística e escrita.

O diagnóstico, contudo, não se encerrou na identificação das lacunas. As devolutivas realizadas às turmas foram acompanhadas de intervenções sobre as próprias habilidades identificadas como frágeis. Desse modo, a atividade diagnóstica passou a produzir, simultaneamente, oportunidades de aprendizagem. A experiência mostrou, posteriormente, que a fronteira entre diagnosticar e intervir não se manteve tão rígida quanto havia sido inicialmente planejada.

Esse movimento aproxima-se da concepção de avaliação defendida por Luckesi (2011), na medida em que o diagnóstico somente adquire sentido pedagógico quando produz encaminhamentos para a reorientação da aprendizagem. Também se aproxima de Perrenoud (2000), especialmente da perspectiva de trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem: aquilo que inicialmente aparece como erro ou dificuldade passa a constituir informação para a tomada de decisões sobre o ensino.

ISSN: 2358-8829

O trabalho com fato e opinião aprofundou esse percurso diagnóstico. As atividades, realizadas progressivamente com frases, trechos e textos mais extensos, mostraram inicialmente uma dificuldade recorrente em justificar as classificações por meio de elementos presentes no próprio texto. Respostas como “acho que é opinião” revelavam que os estudantes conseguiam, em alguns casos, chegar a uma classificação, mas ainda não conseguiam sustentar sua interpretação por evidências linguísticas. Nas atividades seguintes, observou-se maior mobilização de indícios textuais para fundamentar as respostas. Esse movimento reforçou a compreensão de que o próprio percurso diagnóstico pode produzir momentos de intervenção durante as atividades.

O diagnóstico e a tomada de decisão

No segundo ciclo, a leitura de diferentes crônicas e a posterior produção textual permitiram ampliar o diagnóstico para outras dimensões da aprendizagem. A análise das produções evidenciou dificuldades relacionadas à organização do texto escrito, entre elas pontuação, organização dos parágrafos, ortografia e acentuação. A pontuação, entretanto, destacou-se como necessidade recorrente nas amostras inicialmente analisadas das três turmas e, por essa razão, foi selecionada como prioridade para a intervenção subsequente. A experiência então demonstrou que tentar intervir simultaneamente sobre todas as dificuldades poderia comprometer a sistematização do ensino. A Recomposição exige, portanto, escolhas pedagógicas fundamentadas sobre quais aprendizagens são mais essenciais e quais podem constituir objetos de trabalho posteriores. Essa abordagem dialoga com a perspectiva de Perrenoud (2000) de reorganizar as situações de aprendizagem a partir dos obstáculos identificados.

A necessidade de selecionar a pontuação entre diversas outras dificuldades observadas também revelou uma dimensão importante da Recomposição: diagnosticar produz, muitas vezes, mais necessidades de aprendizagem do que aquelas que o tempo pedagógico permite abordar simultaneamente. A atuação docente passa, então, a envolver não apenas a identificação das lacunas, mas sua hierarquização e a tomada de decisões acerca daquilo que deve ser priorizado em determinado momento.

Desafios e possibilidades da prática de Recomposição

A experiência evidenciou que a organização do trabalho a partir de diagnóstico e intervenção produz mudanças significativas na prática docente, mas também impõe desafios que não podem ser desconsiderados. O primeiro deles está relacionado ao tempo pedagógico. Com duas aulas semanais, atividades diagnósticas, análise dos resultados, devolutivas, intervenções e novas produções precisam ocorrer em um intervalo reduzido. A análise de

ISSN: 2358-8829

produções textuais, sobretudo, exige tempo significativo do professor, que precisa identificar padrões, selecionar prioridades e elaborar respostas pedagógicas antes do próximo encontro com a turma.

Outro desafio diz respeito à heterogeneidade das turmas. As atividades foram planejadas a partir de habilidades consideradas prioritárias para a etapa, mas os resultados evidenciaram diferentes níveis de aprendizagem entre os estudantes. Essa heterogeneidade torna mais complexa a elaboração de intervenções que atendam simultaneamente àqueles que apresentam dificuldades pontuais e aos que possuem defasagens mais acentuadas.

Esse desafio torna-se ainda mais complexo diante da presença de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE). Nas três turmas, em diferentes proporções, encontram-se estudantes com necessidades específicas de aprendizagem, incluindo estudantes com transtorno do espectro autista, deficiência intelectual e estudantes que ainda não dominam habilidades básicas de leitura e escrita. Nesses casos, as estratégias utilizadas com os demais estudantes não se mostraram suficientes para produzir, da mesma maneira, um diagnóstico ou uma intervenção adequada às suas necessidades.

Essa constatação trouxe uma questão particularmente desafiadora para a experiência: como promover a recomposição da aprendizagem de um estudante que chega à 1ª série do Ensino Médio sem dominar habilidades básicas de leitura e escrita? A questão desloca o problema da simples escolha das habilidades prioritárias para a necessidade de reconhecer diferentes pontos de partida dentro de uma mesma turma. Para tais estudantes, a recomposição não poderia seguir exatamente o mesmo percurso construído para os demais, uma vez que determinadas aprendizagens constituem condições para a participação nas práticas de linguagem propostas ao grupo.

A experiência, portanto, evidenciou que a heterogeneidade não se manifesta apenas em diferentes níveis de domínio de uma mesma habilidade. Há estudantes cujas necessidades exigem outro percurso de recomposição, com objetivos, estratégias, materiais e formas de acompanhamento diferenciados. Esse aspecto constituiu um dos limites da experiência desenvolvida, uma vez que o tempo e as condições pedagógicas disponíveis nem sempre permitiram construir, paralelamente ao percurso da turma, intervenções individualizadas capazes de responder a todas essas demandas.

Desse modo, a experiência reforça que a recomposição das aprendizagens não pode ser compreendida como a aplicação de um conjunto uniforme de atividades destinadas a estudantes que apresentam defasagens. O diagnóstico precisa considerar o que cada estudante já sabe, o que ainda não sabe e quais condições necessita para avançar, tornando a revisão do

ISSN: 2358-8829

planejamento uma tarefa permanente da prática docente. Tal concepção pressupõe agir como conceptor e dirigente de situações de aprendizagem, conforme Perrenoud (2000).

Os resultados do percurso evidenciam uma mudança relevante na prática docente. O planejamento passou a ser continuamente reorganizado a partir das evidências produzidas pelas atividades; os erros deixaram de representar apenas resultados a serem contabilizados e passaram a constituir informações para novas intervenções; e as atividades foram progressivamente estruturadas de acordo com as necessidades reveladas pelos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência analisada evidencia que a implementação do componente Recomposição da Aprendizagem em Língua Portuguesa ultrapassa a perspectiva de retomada de conteúdos e produz implicações diretas sobre a prática pedagógica docente. O diagnóstico das aprendizagens passou a constituir referência para a seleção de habilidades prioritárias, a organização das situações de ensino, a definição das intervenções e o replanejamento das ações. Ao longo do percurso, observou-se ainda que diagnóstico e intervenção não se configuram como etapas rigidamente separadas, uma vez que as próprias situações diagnósticas produziram oportunidades de aprendizagem e novos elementos para a tomada de decisões pedagógicas.

Por outro lado, a experiência evidencia limites relacionados ao tempo pedagógico, à heterogeneidade das turmas e à necessidade de construção de percursos diferenciados para estudantes com necessidades educacionais específicas e diferentes níveis de domínio da leitura e da escrita. Os resultados apresentados são parciais e não permitem afirmar a superação das defasagens identificadas, mas permitem reconhecer a possibilidade de uma mudança na lógica do trabalho docente, orientada pelo acompanhamento sistemático das aprendizagens e pela revisão contínua das estratégias de ensino. Desse modo, a continuidade da experiência poderá contribuir para ampliar a compreensão sobre as condições necessárias à efetivação da Recomposição e sobre seus efeitos no desenvolvimento das aprendizagens em Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Recomposição da Aprendizagem, Língua Portuguesa, Avaliação Diagnóstica, Prática Pedagógica, Planejamento por Habilidades.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2023.

ISSN: 2358-8829

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório de resultados do Saeb 2019**: volume 1: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório de resultados do Saeb 2021**: volume 1: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório de resultados do Saeb 2023**: volume 1: dados de proficiência. Brasília, DF: Inep, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia para implementação da recomposição das aprendizagens.** Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens/GuiaParaImplementacaoDaRecomposicaoDeAprendizagens.pdf. Acesso em: 5 set. 2026.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Projeto Potiguar Ensinar & Aprender**: estratégia para educação integral. Natal: SEEC-RN, 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer. **SIMAIS – 2019**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, 2019. v. 3.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer. **SIMAIS – 2022**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, 2022. v. 1.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer. **SIMAIS – 2023**: revista da rede. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, 2023. v. 1.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer. **SIMAIS – 2024**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, 2024. v. 1.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer. **SIMAIS – 2025.** Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, 2025. v. 3.