

RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID

Felipe Noronha de Lima¹

Marliane Azevedo Lira de Medeiros²

Gianka Bezerril de Bastos Gomes³

RESUMO

Neste relato, registramos a experiência como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em uma turma de escola pública do 2º ano do Ensino Médio, na disciplina de Recomposição de Aprendizagem em Língua Portuguesa (RALP), criada com objetivo de retomar e aprofundar o aprendizado dos discentes, mitigando déficits e disparidades educacionais, decorrentes de questões socioambientais, socioemocionais, sociohistóricas, cognitivas, etc. Discorreremos acerca das principais atividades desenvolvidas: sequência didática – leitura e produção de textos – e provas diagnósticas e, assim, avaliaremos o desenvolvimento da turma ao longo do processo. Consideramos as diretrizes para a recomposição de aprendizagem de Brasil (2025c), para conceitos fundamentais como o de ensino de língua portuguesa, baseamo-nos em Irandé Antunes (2003), bem como em Isabel Solé (2014), ainda, partimos da concepção de leitura de Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2008). A experiência no desenrolar desse trabalho permitiu uma melhor compreensão acerca da proposta de “recomposição de aprendizagem”, possibilitando o apontamento de êxitos e dificuldades dessa prática em sala de aula.

Palavras-chave: Recomposição de Aprendizagem, Ensino de português, PIBID.

INTRODUÇÃO

Este relato registra a experiência de um bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁴ juntamente com a professora supervisora de campo. A experiência ocorreu em uma turma de escola pública do 2º ano do Ensino Médio, na disciplina de Recomposição de Aprendizagem em Língua Portuguesa (RALP).

¹ Graduando do curso de Letras - Línguas Portuguesa e Literaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, felipenoronha315@gmail.com;

² Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, marlianecosta@hotmail.com;

³ Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e Coordenadora de área do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência UFRN/CAPES, giankabezerril2019@gmail.com.

⁴ Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).





A disciplina de RALP surge como uma das iniciativas do Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (Brasil, 2025a) instituído pelo Decreto nº 12.391/2025, de modo que passou a fazer parte da matriz curricular para todas as escolas do Ensino Médio em 2025.

O pacto promovido pelo Ministério da Educação (MEC) visa cooperar com estados e municípios para o enfrentamento dos déficits educacionais na Educação Básica (EB) decorrentes de questões socioambientais, socioemocionais, sociohistóricas, cognitivas dentre outras, isso por meio de diversas iniciativas como envio de recursos, formações continuadas, materiais de apoio pedagógico etc. (Brasil, 2025b)

O decreto oficial define o conceito de recomposição de aprendizagem como o “[...] conjunto de práticas pedagógicas e de gestão educacional que visam garantir os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes [...]” (Brasil, 2025a, Art. 2º). O Guia de Avaliação e Medições Pedagógicas para Recomposição das Aprendizagens, um dos materiais de apoio pedagógico disponibilizados, esclarece que:

A recomposição das aprendizagens transcende a simples recuperação de conteúdos. Trata-se de um processo que envolve a retomada da confiança do estudante em sua capacidade de aprender, bem como o fortalecimento do engajamento escolar. [...] a recomposição busca atender às necessidades específicas de cada estudante, promovendo não apenas o aprendizado, mas também a valorização de sua autonomia e seu protagonismo. (Brasil, 2025c, p. 8)

Assim, o objetivo da RALP, é priorizar conteúdos específicos fundamentais para a progressão do aprendizado de acordo com a demanda educacional verificada por meio de uma sondagem inicial. Em outras palavras, busca-se garantir a continuidade do ensino e aprendizagem ao possibilitar a recomposição de conteúdos centrais, sem os quais, inviabiliza-se essa progressão dos estudos.

A recomposição, portanto, é uma ideia ampla, na qual se insere a noção de reforço e de recuperação. Enquanto esta retoma conteúdos ao final de um ciclo de ensino-aprendizagem e aquela consolida e aprofunda conteúdos ao longo de todo ano letivo, a recomposição





articula essas noções para reestruturar a base da aprendizagem, garantindo a continuidade do aprendizado (SEEC RN, 2025).

A partir disso, nossa experiência em sala de aula consistiu no desenvolvimento de atividades que trabalhassem fundamentos linguísticos essenciais para o desenvolvimento dos estudantes, com foco na leitura conforme a necessidade verificada em uma avaliação inicial. O trabalho se desenvolveu em três etapas: avaliação inicial; estudo conceitual e aprendizagem de estratégias de leitura, numa série de quatro encontros.

Com isso, objetivamos discorrer sobre cada etapa realizada para compartilhar os caminhos percorridos, bem como os êxitos obtidos e os desafios encontrados. Dessa forma, este relato é de singular importância, uma vez que contribui com as discussões vigentes sobre recomposição de aprendizagem. Neste trabalho, pudemos observar, em certa medida, a natureza dos déficits linguísticos dos alunos, além de conferir a eficácia de uma metodologia de ensino expositivo-dialogada que entrelaça aprendizagens conceituais e práticas.

METODOLOGIA

Nosso trabalho é cunho qualitativo, uma vez que se baseia em uma análise crítica e interpretativa da experiência relatada: “Os métodos qualitativos são aqueles nos quais é importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo” (Pereira *et al.* 2018, p.67). Assim, visamos trazer apontamentos sobre a realidade registrada para desdobramentos significativos no relato. A partir disso, procederemos com a explanação da experiência, discorrendo sobre as três etapas desenvolvidas no percurso, a fim de detalharemos as atividades desenvolvidas e a fim de refletirmos sobre os êxitos e sobre os desafios da nossa vivência.

REFERENCIAL TEÓRICO

Baseamos nossa prática pedagógica na concepção de ensino de português defendida por Irandé Antunes (2003), na qual o objetivo do ensino deve ser a ampliação das





competências interativo-comunicativas dos alunos, para a fluência, a adequação e a relevância do uso da língua por meio de textos orais ou escritos. A autora traz a noção interacionista da

linguagem, que considera a língua como atividade de interação social, que se materializa por meio de textos produzidos por indivíduos concretos, em situações concretas, sob condições específicas de produção (Koch, 2023).

Nessa perspectiva, o texto é o lugar de interação entre autor e leitor e a leitura é definida como uma atividade de construção de sentido, para além de uma simples decodificação linguística (Koch; Elias, 2008). Logo, ler não é apenas a captação da intenção do autor ou de um sentido único presente no texto, ler é a produção de sentido a partir de um trabalho complexo com fatores linguísticos e extralinguísticos, relacionados ao texto, ao autor e ao próprio leitor.

Essa competência é adquirida pelo estudo do processo de leitura, que evidenciará a necessidade de estratégias para o seu desenvolvimento, conforme explica Isabel Solé (2014). A autora afirma que estratégias de leitura devem ser ensinadas para o desenvolvimento de um leitor ativo, competente em construir o sentido textual. Estratégias são um tipo de procedimento, habilidade, técnica: um conjunto de ações organizadas com um determinado fim (Solé, 2014). Solé esclarece que as estratégias se destacam por não por prescreverem totalmente o curso de uma ação, ou seja, não são modelos estanques: “[...] as estratégias são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir.” (Solé, 2014, p. 94).

Conforme o exposto, nossa atuação em sala objetivou o desenvolvimento da competência leitora por meio de estratégias para a construção de sentido do texto. Ainda orientados por Solé (2014), como docentes, assumimos a postura de “guia” no processo de ensino-aprendizagem, na qual o docente direciona o estudante em caminhos para que ele construa seu aprendizado. Assim, “[...] embora o aluno seja o protagonista, o professor também desempenhará um papel de destaque.” (p. 102).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ação, desenvolvida em três momentos, iniciou-se com uma avaliação diagnóstica por meio de uma atividade exploratória a fim de avaliar as aprendizagens da turma acerca do





texto e da leitura. Conforme as diretrizes do Guia de Avaliação e Medições Pedagógicas para Recomposição das Aprendizagens, “A avaliação diagnóstica tem como principal objetivo

identificar o estado atual das aprendizagens dos estudantes, mapeando conhecimentos prévios, lacunas e potenciais que podem ser explorados.” (Brasil, 2025c, p. 7). Com isso, propomos uma atividade de leitura que se desenvolveu em dois encontros.

No primeiro encontro, apresentamos à classe o livro *Carta a Minha Filha*, de Maya Angelou. O livro mescla o estilo de relato confessional com poesia, estabelecendo um diálogo entre uma mãe, que seria Maya, e sua filha, personagem fictícia da obra. A autora registra em forma de cartas suas vivências e suas impressões como mulher negra, artista e ativista política. Foi solicitado à turma que lesse individualmente a carta “Vulgaridade” e registrasse no caderno a temática da carta, bem como o significado de palavras desconhecidas.

No segundo encontro, prosseguindo a atividade avaliativa, a leitura de *Vulgaridade* foi feita de forma coletiva. Posteriormente, iniciamos uma discussão sobre a carta, na qual os alunos deveriam compartilhar o sentido global (Antunes, 2003) da carta, apresentando a temática e discorrendo sobre as impressões da autora acerca do assunto. A carta tratava sobre a “vulgaridade” na arte, ou seja, a arte produzida a partir de uma linguagem vulgar e grosseira, criticada negativamente pela autora.

A discussão prosseguiu então para a compreensão da tese defendida pela autora. Nesse momento, percebemos, a partir do retorno dado pelos alunos, uma dificuldade em identificar o assunto central da carta e sintetizá-lo para o compartilhamento. Também notamos a falta de atenção a aspectos extratextuais como conhecimentos de mundo referenciados pelo texto para a argumentação defendida. Desse modo, pudemos verificar a deficiência de estratégias leitoras, as quais “[...] envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.” (Solé, 2014, p. 94), de forma que são imprescindíveis para a leitura.

Com as estratégias de leitura, o leitor ativo desenvolve meios de construir o sentido do texto, por meio de ações como: definir um objetivo de leitura; ativar conhecimentos prévios; levantar previsões; selecionar informações principais; verificar as previsões; contrapor informações; recapitular o que foi lido; reformular as estratégias etc. Mecanismos como esses é que possibilitam a compreensão global do texto: a identificação do assunto central e os principais argumentos em textos opinativos.



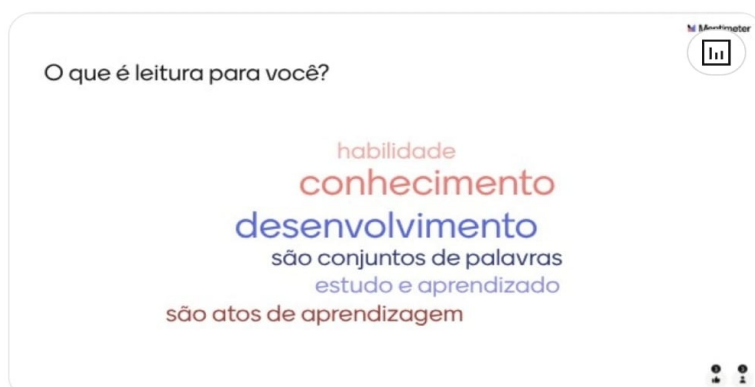


A partir disso, iniciamos a segunda etapa no terceiro encontro. Em uma aula expositivo-dialogada, desenvolvemos a aprendizagem de conceitos fundamentais sobre o

texto e a leitura. Estudamos noções fundamentais sobre o ato de ler, objetivando a aprendizagem de estratégias leitoras, posteriormente, na última etapa.

Exploramos questões como a definição de leitura – abaixo há o resultado de uma tempestade de ideias que registrou as impressões dos alunos (figura 1). Observa-se que a noção de leitura ora se aproxima da leitura como construção de sentido em respostas como: “habilidade” e “atos de aprendizagem”; ora se distancia para a noção equivocada de leitura com decodificação em respostas como: “conjunto de palavras”.

Figura 1: tempestade de ideias



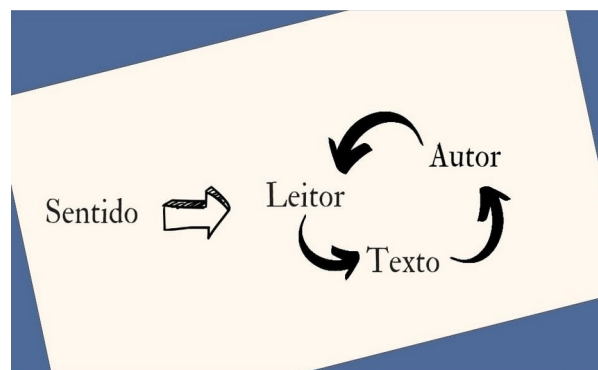
Fonte: acervo dos autores.

Após as discussões, esclarecemos com a turma a definição de leitura como “atividade de construção de sentidos”, segundo os postulados de Koch e Elias (2008). Por meio de exemplos de textos de diferentes gêneros, exploramos a amplitude dessa definição, concluindo que o sentido do texto é construído em um trabalho ativo, que conjuga leitor, texto e autor, como pode ser conferido abaixo, em slides usados como suporte para a aula.

Figuras 2 e 3 – Slides: definição de leitura



- Ler é construir sentido
- Considerar os sinais do texto + Conhecimentos do leitor + Autor (contexto).
- Para o sentido é preciso usar diversas estratégias: criticar, contradizer, avaliar, inferir, comparar e perguntar.
- Quem escreveu? Qual contexto? Qual linguagem? Qual época? Para quem? O que é dito (tema)? Como é dito? Qual gênero textual? Qual suporte?



Fonte: elaboração dos autores.

Na terceira etapa, no quarto e último encontro, promovemos uma aprendizagem prática na elaboração de estratégias de leitura e sua aplicação na leitura do artigo de opinião “Instabilidade e desumanização digital impulsionam ansiedade no Brasil”, de Wankes Leandro. O objetivo era o ensino do procedimento das estratégias e seu aprendizado prático pela turma. O seguinte quadro esboça os passos estratégicos apresentados aos alunos para a leitura do artigo:

Figura 4: Estratégias de leitura



Fonte: elaboração dos autores.





O artigo trata da relação entre a instabilidade social contemporânea, a desumanização digital e a ansiedade no Brasil. Seguindo o modelo estratégico elaborado, primeiramente, foi

solicitado que os estudantes selecionassem o título e o subtítulo, antes da leitura completa, como informações iniciais para o levantamento de inferências. A partir dessas informações, os alunos deveriam responder duas questões principais: 1. Qual é o assunto do texto?; 2. O que significa “desumanização digital”? As respostas, anotadas no quadro, apresentaram o seguinte: 1. assunto – “redes sociais”; “mundo digital”; 2. desumanização – “falta de ética”, “pessoas más”; “fake news”; “preconceitos”; “cyberbullyng”.

Partindo da seleção e das inferências, os passos estratégicos seguiram para a verificação, isto é, o momento de validar ou não as inferências iniciais por meio de microestratégias, ou seja, passos mais específicos como comparações, avaliações, contraposições e indagações na leitura integral do texto.

Ao decorrer da leitura do artigo, elementos extratextuais como conhecimentos de mundo, alguns do repertório sociocultural dos alunos e outros não, eram constantemente destacados e explanados. Informações contidas no texto como “polarização política”; “O cisne negro”; “startups”; “DeepSeek”; “Lei More” e “Web 3.0” foram discutidas. Os alunos puderam perceber a importância de fatores extratextuais como esses para a construção do sentido.

Ao fim da leitura, as questões iniciais foram recapituladas para a verificação da validade das inferências feitas. As hipóteses sobre o assunto do texto se mostraram críveis, enquanto as concernentes ao significado de “desumanização digital” não foram validadas. Na verificação dessa última questão, os próprios estudantes chegaram a conclusão de que a “desumanização” referia-se ao crescente fluxo de atividade digital de robôs, o que, segundo o autor, cria a chamada “internet morta” que prejudica a conexão humana orgânica, contribuindo para a configuração de um ambiente virtual hostil à saúde mental. Assim, “desumanização” não correspondida a ideia de violência, tal como pensado nas inferências iniciais.

Por último, como estratégia de leitura mais específica para o artigo de opinião, a classe deveria responder aos seguintes tópicos: 1. Qual é o problema do artigo? 2. Qual é a tese? 3. Quais são os principais argumentos? 4. Qual foi a solução apresentada? 5. Quais foram





as estratégias argumentativas usadas? Surpreendentemente as respostas dos alunos foram bem precisas e adequadas ao texto, contrastando com a etapa inicial de avaliação diagnóstica, na qual havia uma deficiência considerável em compreender o texto e identificar o seu sentido

global. Assim, verificamos a eficácia do ensino de estratégias de leitura para a formação de um leitor competente e apto em construir o sentido de um texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as diretrizes educacionais para a RALP (Brasil, 2025c), nossa sequência de atividades na turma de 2º ano do Ensino Médio atendeu à priorização de conteúdos fundamentais para a continuidade do aprendizado da turma. Além disso, conforme nossos referenciais teóricos, pudemos constatar a produtividade de um ensino de leitura em uma perspectiva interacional da linguagem para a formação de um leitor eficiente.

AGRADECIMENTOS

Nosso reconhecimento ao PIBID e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por proporcionar essa experiência de extensão universitária aos graduandos em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas. Também nosso agradecimento à Escola Estadual Berilo Wanderley pelo acolhimento.

Ainda, nossa menção honrosa à coordenadora do PIBID de Letras, na UFRN, Gianka Bezerril de Bastos Gomes, bem como à profa. supervisora de campo, Marliane Azevedo Lira de Medeiros, pela instrução e apoio.

REFERÊNCIAS

- ANGELOU, Maya. **Carta a Minha Filha**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL. **Decreto n. 12.391, de 28 de fevereiro de 2025**. Institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 de março de 2025a.





Seção 1, edição 43, p. 4. Disponível em: <https://www.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.391-de-28-de-fevereiro-de-2025-615748999>. Acesso em: 1 de Out. de 2025.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **Governo institui Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens**. Brasília, 6 de março de 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/03/governo-institui-pacto-nacional-pela-recomposicao-das-aprendizagens>. Acesso em: 1 de Out. de 2025.

BRASIL. **Guia de Avaliação e Medições Pedagógicas para Recomposição das Aprendizagens**. 2025c.

KOCH, Ingedore Villaça. **A Inter-ação pela linguagem**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2023.

KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

LEANDRO, Wankes. **Instabilidade e desumanização digital impulsionam ansiedade no Brasil**. Folha de S. Paulo. São Paulo, 3 de março 2025. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2025/03/instabilidade-e-desumanizacao-digital-impulsionam-ansiedade-no-brasil.shtml>. Acesso em: 7 de out. de 2025.

PEREIRA, Adriana Soares. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Santa Maria: UFSM, 2018. Ebook. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15824>. Acesso em 19 de out. de 2025.

SEEC RN. **Recomposição da Aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Médio Potiguar**. Publicado em 22 de abr. de 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JEeN83MEwco&t=3545s>. Acesso em: 1 de Out. de 2025.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 2014. Ebook. Disponível em: <https://minhabiblioteca.com.br/catalogo/livro/75755/estrat-gias-de-leitura/>. Acesso em 7 de out. de 2025.

