

O QUE HÁ PARA RECOMPOR? EXPERIÊNCIAS COM LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA POLÍTICA DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO CEARÁ

Eliz Nathanael De Oliveira Assunção Cesário¹
Antonia Suelle De Souza Alves Pereira²

RESUMO

Este trabalho analisa a experiência docente da autora, entre agosto e outubro de 2025, na EEEIMF Napoleão Bonaparte Viana, em Maracanaú, Ceará, durante seu vínculo como bolsista do Programa Educa Mais, com estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A experiência envolveu formação pedagógica, aplicação de avaliações diagnósticas, nivelamento dos estudantes e desenvolvimento de atividades de Língua Portuguesa orientadas por habilidades relacionadas ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e ao Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEC). Durante as atividades, algumas situações tensionaram a leitura dos resultados produzidos pelos instrumentos diagnósticos. Ao manter habilidades e modificar textos, autorias, repertórios e formas de mediação, a autora observou que estudantes que apresentavam dificuldades diante de determinadas questões conseguiam se aproximar das habilidades esperadas. Uma das experiências analisadas consistiu na construção de textos com os estudantes e em sua posterior transformação em questões semelhantes às encontradas nas avaliações externas. Ao retomar essa experiência, o trabalho argumenta que o diagnóstico não constitui uma fotografia absoluta da aprendizagem; sim, uma evidência produzida em determinadas condições de texto, repertório, linguagem e avaliação. Para a caminhada, dialoga-se com Luiz Rufino, Paulo Freire e Nego Bispo. Assim, o trabalho interroga modelos pedagógicos uniformizados diante de estudantes cujas experiências, linguagens e modos de ler o mundo são plurais. Ao final, permanece a questão: quando a escola afirma que um estudante precisa recompor suas aprendizagens, o que, afinal, há para recompor?

Palavras-chave: recomposição das aprendizagens; ensino fundamental II; avaliações diagnósticas; prática docente.

Unilab, Instituto de Linguagens e Literaturas, Discente, eliz.nathanael@gmail.com¹
Unilab, Instituto de Linguagens e Literaturas, Docente, suele@unilab.edu.br²



INTRODUÇÃO

A recomposição das aprendizagens ganhou centralidade nas políticas educacionais brasileiras nos últimos anos, principalmente diante dos efeitos da pandemia de Covid-19. A suspensão das atividades presenciais, as desigualdades de acesso às tecnologias e as diferentes condições para acompanhar o ensino remoto atravessaram de formas distintas as trajetórias escolares. No retorno às atividades presenciais, tornou-se necessário lidar também com aquilo que não havia sido aprendido, consolidado ou acessado durante aquele período.

Entretanto, o trabalho adota a compreensão de que as desigualdades de aprendizagem não começaram com a pandemia. Tornou-se evidente, no período, e, em muitos casos, aprofundou problemas que já estavam presentes na educação brasileira. Essa distinção modifica a maneira de compreender a própria recomposição: se o problema não começa exclusivamente na pandemia, recompor não pode significar simplesmente retornar ao ponto em que a educação supostamente estava antes dela.

Há ainda outra questão. Os estudantes que retornaram às escolas depois da experiência pandêmica não permaneceram suspensos no tempo enquanto estiveram distantes da sala de aula. Aprenderam outras coisas, circularam por outras linguagens, desenvolveram outras formas de comunicação e intensificaram relações com ambientes digitais. Comandos escritos, áudios, vídeos, imagens, memes, mensagens instantâneas e diferentes gêneros textuais passaram a circular ainda mais intensamente em suas práticas cotidianas de linguagem.

Isso não significa desconsiderar as desigualdades de acesso às tecnologias que também marcaram a pandemia. Significa reconhecer que a análise das “perdas de aprendizagem” requer cuidado para que aquilo que não foi aprendido segundo determinados parâmetros escolares não seja confundido com um período no qual nenhuma aprendizagem aconteceu. No âmbito nacional, uma das respostas institucionais a esse cenário ocorreu por meio da Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 11.079/2022. Em 2025, o Decreto nº 12.391 instituiu o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, ampliando essa compreensão ao articular currículo, avaliação, mediações pedagógicas, formação e acompanhamento das trajetórias escolares. No Ceará, a avaliação das aprendizagens já ocupava lugar importante nas políticas educacionais. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), ao lado do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e de instrumentos utilizados pelas redes de ensino, produz indicadores que orientam políticas e práticas pedagógicas.

Nesse contexto, entre agosto e outubro de 2025, a autora atuou como professora bolsista do Programa Educa Mais na EEEIMF Napoleão Bonaparte Viana, em Maracanaú, Ceará, com estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Antes da entrada em sala de aula, a autora participou de momentos formativos promovidos pela educação municipal. As formações apresentavam concepções sobre recomposição das aprendizagens e propunham oficinas e modelos de atividades que poderiam ser desenvolvidos posteriormente com os estudantes. Algumas experiências eram inventivas e buscavam ampliar as possibilidades metodológicas: atividades com varal, diferentes organizações da aula e estratégias que deslocavam momentaneamente a centralidade da exposição tradicional. Havia movimento. Havia tentativa.

Mas, quando a formação encontrava a escola, aparecia também uma distância.

As oficinas ainda partiam, muitas vezes, da possibilidade de elaborar modelos que pudessem ser replicados para grupos de estudantes muito diferentes entre si. Na sala de aula, porém, as educadoras encontravam sujeitos cujas trajetórias, repertórios, relações com a escrita, experiências digitais e modos de produzir sentidos dificilmente cabiam em um único modelo. Nessa tensão, a experiência relatada neste trabalho ganha

outra dimensão.

A escola já possuía uma organização para a recomposição. Havia habilidades a serem observadas, instrumentos, expectativas e uma dinâmica de atendimento. A autora não chegou a um espaço vazio no qual pudesse desenvolver livremente uma proposta pedagógica. Havia uma política em curso, uma formação recebida e modos previstos para realizá-la.

A autora desenvolvia o trabalho dentro dessa estrutura.

Essa estrutura, contudo, continha brechas.

Aqui, “brechas pedagógicas” são os espaços em que, sem abandonar a habilidade que precisava ser trabalhada, tornava-se possível modificar o método que a escola já mobilizava: trocar um texto, apresentar outra autoria, conversar antes de escrever, recorrer a uma experiência digital, ler coletivamente uma questão ou construir com a turma o próprio exercício.

Luiz Rufino (2018), ao propor uma Pedagogia das Encruzilhadas, provoca a educação a confrontar a primazia de uma única forma de conhecer e a perceber os caminhos produzidos justamente nas fronteiras, nos cruzamentos e naquilo que escapa à razão dominante. Essa perspectiva permite compreender as “brechas pedagógicas” não como insuficiência do planejamento. Trata-se de reconhecê-la como um lugar possível de criação na prática docente. Foi dentro delas que surgiu a pergunta que orienta este relato. Durante os diagnósticos e as atividades seguintes, estudantes que pareciam distantes de determinadas habilidades em uma questão conseguiam se aproximar delas quando a mediação modificava o texto, a autoria, o repertório ou a própria forma de construir a atividade.

Se a habilidade aparecia em uma situação e parecia desaparecer em outra, o que exatamente a avaliação diagnosticava?

Este trabalho tem como objetivo, portanto, analisar uma experiência docente em Língua Portuguesa desenvolvida no âmbito do Programa Educa Mais, com estudantes do 6º ao 9º ano da EEEIMF Napoleão Bonaparte Viana, em Maracanaú, Ceará, entre agosto e outubro de 2025.

O estudo buscou compreender, portanto, o papel das avaliações diagnósticas na organização das ações de recomposição; refletir sobre as relações entre a formação recebida e as situações concretas encontradas na escola; descrever estratégias construídas durante a atuação docente; analisar as brechas pedagógicas encontradas dentro de uma proposta previamente organizada; e problematizar os limites de tomar o desempenho apresentado em determinado instrumento como representação suficiente daquilo que um estudante sabe ou não sabe.

A pergunta que costura o trabalho é: a partir de quais condições a escola reconhece uma aprendizagem como consolidada ou como algo que precisa ser recomposto?

METODOLOGIA

Este trabalho constitui um relato de experiência, de abordagem qualitativa e reflexiva, elaborado a partir da atuação como professora bolsista do Programa Educa Mais na EEEIMF Napoleão Bonaparte Viana, em Maracanaú, Ceará, entre agosto e outubro de 2025. O ingresso no programa ocorreu por meio de processo seletivo que compreendeu análise curricular, entrevista e produção de uma redação. Na etapa escrita, enquanto candidata, discuti questões relacionadas às metodologias de ensino e às dificuldades enfrentadas pela educação no período pós-pandemia. Após a seleção, as educadoras participaram de momentos formativos promovidos pela educação municipal, nos quais discutiram concepções de recomposição das aprendizagens e conheceram oficinas, modelos de aula e estratégias metodológicas para atuação nas escolas.

A experiência envolveu estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em turmas compostas por

aproximadamente 30 a 40 estudantes. Parte das ações também acontecia com grupos menores, definidos a partir das necessidades identificadas no diagnóstico.

O primeiro movimento na escola foi o mapeamento das aprendizagens. A professora aplicou atividades diagnósticas relacionadas às habilidades presentes nas matrizes utilizadas pelas avaliações externas, especialmente Saeb e SPAECE. A partir dos resultados, nivela-se os estudantes, e aqueles que apresentavam maiores necessidades podiam participar de atendimentos específicos.

Os bolsistas também assumiam turmas completas em determinadas situações da rotina escolar, como nos momentos de ausência de professores. Nessas ocasiões, não se tratava de substituir o conteúdo planejado pelo docente ausente, mas de desenvolver atividades próprias de recomposição relacionadas à área de atuação. Em Língua Portuguesa, a autora desenvolveu atividades de leitura, interpretação e produção textual.

Uma das estratégias consistiu na substituição de textos utilizados como suporte para determinadas questões. A atividade mantinha a habilidade a ser mobilizada, enquanto a autora alterava o texto-base, a autoria ou o repertório.

Outra experiência consistiu na construção de textos com os próprios estudantes e em sua posterior transformação em questões semelhantes às encontradas nas avaliações. A autora retoma essas experiências a partir do lugar de professora-pesquisadora, interessada para além dos resultados, porém, nas condições em que determinadas aprendizagens se tornavam, ou não, visíveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as primeiras atividades diagnósticas, a situação começou a se repetir. Alguns estudantes que apresentavam dificuldade para responder determinado item demonstravam outras possibilidades de leitura quando a turma trabalhava o texto coletivamente ou quando a mesma habilidade aparecia por meio de outro repertório. Uma das primeiras mudanças realizadas, portanto, ocorreu nos textos que acompanhavam algumas questões.

Não se tratava de abandonar a habilidade prevista. O exercício era justamente mantê-la e perguntar: o que acontece quando a mediação modifica o texto?

A autora substituiu uma autoria e um repertório. Em alguns momentos, também mudava o gênero. E alguma coisa também mudava na resposta.

Estudantes anteriormente distantes da resposta esperada conseguiam construir relações, realizar inferências e apresentar interpretações que a questão anterior não havia conseguido evidenciar.

Isso não permitia afirmar que a habilidade estava plenamente consolidada. Mas também tornava insuficiente afirmar simplesmente que aquele estudante “não sabia”. Havia alguma coisa entre o saber e o não saber que o resultado da questão, sozinho, não conseguia nomear. Uma das experiências mais significativas foi a construção de um texto com os estudantes e sua posterior transformação em uma questão semelhante às encontradas nas avaliações externas. Depois de produzir e discutir aquele texto, a turma passou a perguntar: como isso vira uma questão de prova?

Que pergunta pode nascer daqui? O que ela quer saber? O que está escrito e o que precisa ser inferido? Como uma alternativa é construída? Por que uma resposta parece correta e, ainda assim, não responde exatamente ao comando? Ao construir a questão, a turma também começava a desmontá-la. A prova deixava, por alguns instantes, de ser apenas aquilo que examinava o estudante. Tornava-se também algo que o estudante podia examinar. Essa inversão permitiu observar que responder a uma avaliação envolve mais do



Nos Olhos
Do
SITE
XI SEMANA
UNIVERSITÁRIA

**Diversidade,
Inclusão e
Transformação Social**

que possuir ou não determinada habilidade. É necessário lidar com o texto apresentado, compreender a linguagem do comando, reconhecer o gênero, relacionar repertórios e compreender a própria gramática daquele instrumento. A experiência formativa anterior à chegada à escola voltou, então, como questão. As oficinas que as educadoras haviam realizado eram interessantes enquanto possibilidades metodológicas, mas a sala de aula mostrava que nenhum modelo poderia anteceder completamente os sujeitos que encontrariam. Os estudantes não chegavam vazios à recomposição.

Chegavam depois de uma pandemia, mas chegavam também depois de anos vivendo, conversando, assistindo, ouvindo, escrevendo mensagens, enviando áudios, pesquisando, jogando, criando códigos e circulando por diferentes ambientes digitais. Isso não significa que todos possuíam o mesmo acesso ou o mesmo nível de letramento digital. Significa apenas que suas experiências de linguagem eram mais amplas do que aquilo que uma única atividade diagnóstica poderia registrar.

Paulo Freire, ao afirmar a anterioridade da leitura do mundo em relação à leitura da palavra, oferece uma chave para compreender esse movimento. A leitura escolar não começa em um sujeito sem leitura. Os sujeitos leem mundos antes, durante e para além daquilo que a escola reconhece formalmente como texto.

Antônio Bispo dos Santos também contribui para essa reflexão quando confronta a hierarquização dos modos de produção e circulação dos saberes e reivindica oralidade, experiência, memória e diferentes formas de existência como lugares de conhecimento. A questão não está em substituir uma forma de saber por outra, mas em evitar que apenas uma delas possa decidir, sozinha, quem sabe e quem não sabe. Luiz Rufino (2018) permite acrescentar ainda a ideia da encruzilhada: diante de um mundo múltiplo, a educação pode menos procurar um caminho único e mais aprender a lidar com cruzamentos, movimentos e possibilidades. A brecha pedagógica, nesse sentido, aproxima-se de uma ginga. Não é ausência de planejamento. É a capacidade de deslocar o corpo pedagógico quando a realidade não cabe no movimento previamente ensaiado.

Foi a sala de aula que exigiu essa ginga.

Por isso, a experiência sustenta como principal reflexão que o diagnóstico não constitui uma fotografia absoluta da aprendizagem. Ele é evidência produzida sob determinadas condições de texto, repertório, linguagem e avaliação. O Saeb, o SPAECE e os instrumentos diagnósticos cumprem funções importantes. Na experiência relatada, ajudaram a organizar o trabalho, identificar dificuldades e estabelecer prioridades. Mas a sala de aula acrescentou outras evidências. Entre a resposta marcada e o estudante, uma professora lia com ele, ouvia como havia chegado àquela conclusão, mudava um texto, fazia outra pergunta e descobria, algumas vezes, que outro caminho podia revelar uma habilidade aparentemente ausente. A mediação docente não precisa competir com o diagnóstico: pode fazê-lo girar.

CONCLUSÕES

A experiência como professora bolsista do Programa Educa Mais começou com uma tarefa aparentemente objetiva: diagnosticar aprendizagens e contribuir para a recomposição das habilidades que o diagnóstico apontava como não consolidadas. A política estruturava previamente o processo por meio de formação, instrumentos, modelos de aula e diagnóstico. Então, a política encontrou a escola. Quando esses elementos encontraram estudantes concretos, as certezas precisaram dividir espaço com as perguntas. As atividades mostraram que modificar textos, autorias, repertórios e formas de mediação podia alterar a maneira como determinadas habilidades apareciam. A construção de um texto com os estudantes e sua posterior transformação em uma questão de prova tornou esse movimento especialmente visível: ao compreender como a prova estruturava uma questão, o estudante também construía outras possibilidades de respondê-la.

A experiência permite, portanto, compreender o diagnóstico como evidência situada, e não como fotografia absoluta da aprendizagem. Essa compreensão não diminui sua importância. Exige apenas que profissionais continuem a ler seus resultados depois que a prova termina. É nesse depois, nas brechas existentes entre a formação recebida e a turma encontrada; entre a habilidade prevista e o texto escolhido; entre aquilo que a questão consegue medir e aquilo que a conversa permite perceber; e entre o planejamento e aquilo que acontece quando trinta ou quarenta estudantes diferentes entram na mesma sala, que a professora atua. Talvez seja justamente nesse espaço que a prática docente precise aprender a gingar.

A recomposição não pode partir da ideia de que o estudante retorna à escola vazio porque determinada aprendizagem não apareceu no instrumento. Há conhecimentos que precisam ser desenvolvidos, certamente. Há também conhecimentos que talvez precisem primeiro encontrar condições para aparecer. A experiência de 2025 não ofereceu à autora uma resposta definitiva para essa tensão. Ofereceu uma pergunta. Se recompor exige reconhecer aquilo que ainda precisa ser aprendido, talvez também exija ampliar as formas de reconhecer aquilo que os estudantes já aprenderam, viveram, experimentaram e produziram. Antes de perguntar somente quais habilidades faltam, portanto, talvez seja necessário perguntar quais habilidades os instrumentos conseguem enxergar. E, entre aquilo que a escola enxerga e aquilo que ainda precisa aprender a enxergar, permanece a questão: o que, afinal, há para recompor?

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao companheirismo de Wallison Martins e de Lili Aragão, que foram como pílulas de felicidades naquele segundo semestre de 2025. A orientação de Suele Alves. Bom demais andar com vocês.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022. Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2022.
- BRASIL. Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025. Institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: Seduc CE. Acesso em: 15 set. 2026
- DAMASCENO, Gerviz Fernandes de Lima; DIAS, Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa; CHAVES, Edmilson Rodrigues. Recomposição da aprendizagem: caminho e/ou possibilidade através do Programa Mais PAIC. Epistemologia e Práxis Educativa – EPEduc, v. 5, n. 3, p. 1-17, 2022.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2021.
- OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de; PALACIOS, Carlos; BELLATO, Caíque Cunha. Reagrupamento de estudantes para recompor aprendizagens: experiências brasileiras. Estudos Avançados, v. 39, n. 115, 2025.
- RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. Periferia, Duque de Caxias, v. 10, n. 1, p. 71-88, 2018. DOI: 10.12957/periferia.2018.31504.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonização, quilombos: modos e significações. Brasília: INCTI/UnB, 2015.
- SANTOS, Alexandre José dos; CRUZ, Lilian Moreira. Recomposição das aprendizagens na Educação Básica: estratégias pós-pandemia. Revista de Estudos em Educação e Diversidade – REED, v. 4, n. 11, 2023.



Não Ocupe
No Sua, Ocio
XI SEMANA
UNIVERSITÁRIA

**Diversidade,
Inclusão e
Transformação Social**