

**A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS E PRÁTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I PÓS-BNCC****LITERACY LEARNING RECOMPOSITION: CHALLENGES AND PRACTICES IN ELEMENTARY SCHOOL I POST-BNCC****LA RECOMPOSICIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN ALFABETIZACIÓN: DESAFÍOS Y PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA I POST-BNCC**Maria José Marques da Silva Filha¹

e757824

<https://doi.org/10.47820/recima21.v7i5.7824>

PUBLICADO: 05/2026

RESUMO

A alfabetização e o letramento no Ensino Fundamental I enfrentam o desafio crítico da recomposição das aprendizagens diante das lacunas educacionais pós-pandemia e das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este artigo objetiva analisar as estratégias pedagógicas e o suporte institucional na rede municipal de Ipojuca-PE, com foco na reintegração de saberes fundamentais de língua portuguesa e matemática no 3º ano. A metodologia consistiu em uma revisão integrativa da literatura articulada ao relato de experiência docente. Os resultados evidenciam que a tríade formada pela formação continuada (Portal SEI Auge), o uso de metodologias ativas e multissensoriais (Material Dourado para o numeração e Pop-it/Sussurrofone para a consciência fonológica) e o suporte tecnológico é fundamental para o engajamento discente. Conclui-se que a intencionalidade pedagógica, amparada por políticas municipais, atua como um mecanismo de promoção da equidade, visando mitigar defasagens e criar condições favoráveis para o desenvolvimento integral do aluno em contextos heterogêneos.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Recomposição das Aprendizagens. BNCC. Ipojuca-PE. Práticas Lúdicas.

ABSTRACT

Literacy and biliteracy in Elementary School I face the critical challenge of learning recovery in light of post-pandemic educational gaps and the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC). This article aims to analyze pedagogical strategies and institutional support in the municipal network of Ipojuca-PE, focusing on the transition between coding processes and the social practice of writing in the 3rd grade. The methodology consisted of an integrative literature review articulated with a teacher's experience report. The results show that the triad formed by continuing education (Portal SEI Auge/Google Classroom), the use of active methodologies (Material Dourado/Pop-it), and technological support (multimodal resources) is fundamental for engagement and knowledge recovery. It is concluded that pedagogical intentionality, supported by municipal incentive policies, acts as a mechanism to promote equity in access to knowledge, aiming to mitigate gaps and create favorable conditions for the development of full literacy in heterogeneous contexts.

KEYWORDS: Literacy. Learning Recovery. BNCC. Ipojuca-PE. Playful Practices.

¹Especialista em Psicopedagogia (UNIVERSO), Graduada em Pedagogia (UFPE), Professora Efetiva da Rede Municipal de Ipojuca, Ipojuca, Pernambuco, Brasil.

**RESUMEN**

La alfabetización y el letramiento en la Educación Primaria I enfrentan el desafío crítico de la recomposición de los aprendizajes ante las brechas educativas pospandemia y las directrices de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Este artículo tiene como objetivo analizar las estrategias pedagógicas y el apoyo institucional en la red municipal de Ipojuca-PE, con foco en la transición entre los procesos de codificación y la práctica social de la escritura en el 3º año. La metodología consistió en una revisión integrativa de la literatura articulada al relato de experiencia docente. Los resultados evidencian que la tríada formada por la formación continua (Portal SEI Auge/Google Classroom), el uso de metodologías activas (Material Dourado/Pop-it) y el soporte tecnológico (recursos multimodales) es fundamental para el compromiso y la recomposición de saberes. Se concluye que la intencionalidad pedagógica, amparada por políticas municipales de incentivo, actúa como un mecanismo de promoción de la equidad en el acceso al conocimiento, con el fin de mitigar los rezagos y crear condiciones favorables para el desarrollo de la alfabetización plena en contextos heterogéneos.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización. Recomposición de los Aprendizajes. BNCC. Ipojuca-PE. Prácticas Lúdicas.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento no cenário educacional brasileiro contemporâneo encontram-se em um momento de profunda reestruturação, impulsionada pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme preconiza o documento normativo, a meta é assegurar que o processo de apropriação do sistema de escrita ocorra plenamente até o final do 2º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). No entanto, a materialização desse objetivo enfrenta desafios estruturais, exacerbados pelas lacunas de aprendizagem do período pós-pandemia, o que demanda dos sistemas de ensino — como o observado na rede municipal de Ipojuca-PE — estratégias robustas de recomposição de saberes que articulem a intencionalidade pedagógica à ludicidade inerente à infância.

Nessa perspectiva, a distinção e a indissociabilidade entre os conceitos de alfabetização e letramento tornam-se centrais para a prática docente. Segundo Soares (2020), enquanto a alfabetização refere-se à técnica de codificação e decodificação do sistema de escrita, o letramento diz respeito ao estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita. No contexto do Ensino Fundamental I, especialmente diante dos desafios de recomposição das aprendizagens, não basta que o estudante domine mecanicamente as letras; é imperativo que a escola promova ambientes alfabetizadores que garantam a participação efetiva do aluno na cultura escrita, assegurando o direito ao aprendizado na idade certa, conforme preconizado pelas políticas públicas atuais.

Diante desse cenário, o problema que norteia esta pesquisa busca compreender: quais são as principais estratégias pedagógicas e suportes institucionais eficazes para a recomposição



das aprendizagens em alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental I, considerando as lacunas pós-pandemia? A justificativa deste estudo pauta-se na necessidade de investigar como a rede municipal de Ipojuca-PE articula a formação continuada e o uso de recursos lúdicos para garantir a equidade no aprendizado e o cumprimento das metas da BNCC.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo geral analisar as estratégias pedagógicas de recomposição das aprendizagens em alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, em conformidade com as diretrizes da BNCC. Para tanto, buscou-se, de forma específica:

- Identificar as principais lacunas de alfabetização e letramento acentuadas no período pós-pandemia;
- Descrever o papel das metodologias ativas e dos jogos pedagógicos na aceleração da alfabetização;
- Discutir a importância da intencionalidade docente para o cumprimento das metas de alfabetização até o 2º ano.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. O marco normativo da alfabetização: entre a BNCC e a realidade escolar

A consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reitera a necessidade de uma alfabetização que ultrapasse a mera decodificação de grafemas e fonemas. Para Bezerra e Bezerra (2024), a educação contemporânea exige uma perspectiva de multiletramentos, na qual o estudante é provocado a interagir com diversas linguagens e suportes. Nesse sentido, as competências específicas da BNCC para os anos iniciais convergem para uma formação de leitores que sejam capazes de atribuir sentidos aos textos em diferentes contextos sociais, mitigando as barreiras que impedem o acesso pleno à cultura escrita.

Contudo, a prescrição normativa não é isenta de questionamentos. Moraes (2020), ao analisar as lacunas e inadequações conceituais do documento, adverte que o estreitamento do ciclo de alfabetização para apenas dois anos pode desconsiderar a heterogeneidade dos ritmos de aprendizagem e as condições reais das escolas públicas. Essa perspectiva crítica ressalta que as metas prescritas podem gerar uma pressão excessiva sobre o docente e o educando, reforçando a importância de que redes municipais, como a de Ipojuca-PE, adotem posturas reflexivas e estratégias de recomposição que humanizem o processo de ensino-aprendizagem, respeitando a psicogênese da língua escrita.

Nesse aspecto, as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999) tornam-se indispensáveis. A teoria da psicogênese da língua escrita revela que a criança não é uma tábula



rasa, mas um sujeito ativo que constrói hipóteses sobre o sistema de escrita (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética). Ignorar esses estágios em prol de metas cronológicas rígidas da BNCC pode comprometer a base cognitiva do aluno, especialmente na fase de recomposição das aprendizagens, onde o diagnóstico preciso do nível de escrita é o ponto de partida para qualquer intervenção eficaz.

Ao discutir a natureza desses processos, Soares (2020) esclarece que, embora alfabetização e letramento sejam indissociáveis, possuem especificidades distintas: a primeira foca na aquisição do sistema convencional de escrita (a técnica), enquanto a segunda refere-se ao desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso da escrita em práticas sociais. Para a autora, o desafio da escola contemporânea reside em "alfabetizar letrando", ou seja, ensinar a técnica da escrita dentro de contextos de uso real, garantindo que o estudante torne-se um cidadão funcional na cultura letrada.

Nesse sentido, o município de Ipojuca-PE deparou-se com o desafio emergencial de suprir a defasagem na alfabetização no cenário pós-pandêmico. Segundo dados do Unicef (2021), as perdas de aprendizagem decorrentes do ensino remoto atingiram desproporcionalmente as camadas mais vulneráveis, exigindo uma leitura integrativa e funcional, pautada na vida cotidiana do educando por meio de estratégias lúdicas. Esta nova realidade impôs aos docentes a necessidade de ampliar seus repertórios pedagógicos e tecnológicos, demandando da Secretaria Municipal de Educação um investimento contínuo em formações que ofereçam subsídios teóricos e práticos para o enfrentamento dessas demandas educacionais.

Moraes et al. (2023) reforçam que o diálogo com a perspectiva de Magda Soares exige movimentos constantes de ação-reflexão-ação por parte do docente, integrando as mídias digitais como ferramentas de apoio pedagógico sem perder de vista a essência do sistema de escrita alfabética. A ludicidade, materializada em recursos manipuláveis e tecnológicos, atua como o andaime necessário (Vygotsky, 1991) para que o aluno transite da zona de desenvolvimento proximal para o domínio autônomo da escrita e da leitura.

2.2. A ciência da aprendizagem e a recomposição emergencial

Para além dos marcos construtivistas, a recomposição das aprendizagens no cenário atual exige o suporte da Ciência da Aprendizagem. Estudos recentes da neurociência cognitiva da leitura revelam que o cérebro humano não é biologicamente programado para ler, mas sim para falar; a leitura é uma "reciclagem neuronal" que conecta áreas visuais a áreas da linguagem falada. De acordo com Dehaene (2020), o aprendizado eficaz depende de quatro pilares fundamentais: atenção, engajamento ativo, feedback de erro e consolidação.



Em situações de emergência educacional, como a vivenciada no pós-pandemia, esse conhecimento científico permite que a gestão pública e o docente ajam com maior precisão. A recomposição não deve ser vista apenas como "dar mais conteúdo", mas como uma intervenção estratégica que respeite a plasticidade cerebral. É nesse ponto que a Prefeitura de Ipojuca-PE, por meio da formação continuada, atua para suprir as lacunas docentes. Ao oferecer subsídios sobre como o cérebro processa fonemas e grafemas, o município capacita o professor a transformar o ensino mecânico em um ensino baseado em evidências.

A formação continuada, nesse contexto, deixa de ser meramente administrativa para tornar-se uma ferramenta de Alfabetização Baseada em Evidências (ABE). O Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (2024) reforça que a colaboração entre municípios e estados deve focar em padrões adequados de desenvolvimento, garantindo que recursos tecnológicos e lúdicos sejam usados para estimular as redes neurais envolvidas na alfabetização. Assim, ao unir a sensibilidade pedagógica clássica às novas descobertas científicas, a rede municipal garante que a recomposição seja inclusiva e atinja os estudantes em maior situação de vulnerabilidade.

2.3. Procedimentos e técnicas pedagógicas na recomposição das aprendizagens

A transposição das teorias de alfabetização e da Ciência da Aprendizagem para a sala de aula exige a aplicação de procedimentos técnicos específicos que favoreçam a consolidação da memória e o engajamento cognitivo. No contexto da rede municipal de Ipojuca-PE, a recomposição das aprendizagens foi operacionalizada por meio de técnicas de Mediação Pedagógica Intencional, utilizando instrumentos que estimulam a neuroplasticidade e a percepção multissensorial.

Dentre os procedimentos aplicados, destaca-se o uso de Objetos de Aprendizagem Manipuláveis, como o Material Dourado e o Pop-it. A técnica aplicada com o Material Dourado fundamenta-se na concretização de conceitos abstratos de numeração e sistema decimal, permitindo que o aluno visualize a estrutura do número antes da sua representação simbólica. Já o uso do Pop-it na alfabetização atua como uma ferramenta de consciência fonológica, onde o procedimento de "estourar" as bolhas serve como um feedback tátil para a segmentação de sílabas e fonemas, técnica recomendada para acelerar a decodificação em alunos com defasagem.

Complementarmente, a técnica de Ensino Híbrido foi viabilizada pelo suporte tecnológico municipal. O procedimento consistiu na integração de recursos do Portal SEI Auge e do Google Classroom, permitindo a personalização do ensino e a oferta de atividades



multimodais. Essas técnicas, amparadas pela formação continuada da prefeitura, garantem que a intervenção pedagógica não seja meramente intuitiva, mas sim um procedimento técnico fundamentado em evidências, capaz de monitorar o progresso individual e ajustar as rotas de aprendizagem em tempo real.

2.4. O conflito temporal: BNCC, pandemia e as lacunas da educação infantil

É imperativo discutir que a antecipação do ciclo de alfabetização do 3º para o 2º ano foi estabelecida pela BNCC em 2017, portanto, antes da pandemia de COVID-19. Essa decisão rompeu com a lógica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que previa um ciclo de três anos para a consolidação da leitura e escrita. No entanto, o que era um desafio pedagógico em tempos de normalidade tornou-se uma crise estrutural com a chegada da pandemia em 2020.

O governo, ao manter as metas da BNCC no retorno às aulas presenciais, parece não ter dimensionado adequadamente que as crianças que hoje estão no Ensino Fundamental I vivenciaram seu período crítico na Educação Infantil (4 e 5 anos) de forma remota. A Educação Infantil não é apenas uma etapa preparatória, mas o alicerce onde se desenvolvem a psicomotricidade, a percepção espacial e as habilidades pré-preditivas da leitura, como a consciência fonológica. O confinamento e o "ensino online" para crianças tão pequenas privaram-nas do contato com o concreto, com o outro e com o ambiente alfabetizador físico, elementos que as telas de computadores e celulares são incapazes de substituir plenamente.

Esse "apagão" pedagógico na base da pirâmide educacional reflete-se agora na dificuldade de letramento alfabético e matemático no 3º ano. Sem as vivências sensoriais e as interações presenciais da pré-escola, o cérebro da criança chega ao Ensino Fundamental com "janelas de oportunidade" parcialmente comprometidas. Portanto, o alerta que este estudo faz é que a recomposição das aprendizagens não deve apenas focar no conteúdo do 1º e 2º anos, mas sim resgatar as bases da Educação Infantil que foram negligenciadas. Ignorar que o letramento matemático e alfabético começa no "correr, pular e interagir" da infância é condenar o Ensino Fundamental a metas inatingíveis e a um ciclo perpétuo de defasagem.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa configura-se como um estudo de natureza qualitativa, utilizando-se dos procedimentos de revisão integrativa da literatura articulados ao relato de experiência



docente. Segundo Gil (2017), a pesquisa bibliográfica oferece o suporte teórico necessário para a análise crítica da realidade escolar, permitindo a cobertura de fenômenos amplos e complexos.

A seleção dos estudos seguiu o critério de aderência temática (recomposição de aprendizagem e BNCC) e proximidade temporal (últimos 5 anos). Inicialmente, foram identificados 45 títulos; após leitura de resumos, 12 foram selecionados para leitura integral e, destes, 8 compuseram o referencial teórico por dialogarem diretamente com a realidade do Ensino Fundamental I. A amostra final de 8 estudos selecionados para a revisão integrativa justifica-se pelo rigoroso critério de inclusão, que privilegiou pesquisas publicadas entre 2020 e 2025 que articulassem, simultaneamente, os descritores 'recomposição de aprendizagens' e 'BNCC'. Tal recorte visou garantir a especificidade teórica necessária para o diálogo com o relato de experiência, evitando generalizações que não contemplassem o cenário educacional pós-pandêmico.

A seleção do *corpus* da revisão integrativa foi delimitada por critérios de inclusão rigorosos: artigos e documentos publicados entre 2020 e 2025, em português, que abordassem diretamente a recomposição de aprendizagens no Ensino Fundamental I. Após o cruzamento dos descritores, foram selecionadas 8 fontes principais que dialogam com a realidade pós-pandêmica, conforme detalhado no Quadro 1:

Quadro 1: Matriz de seleção dos estudos da revisão integrativa

Categoria Analítica	Fonte Principal	Foco da Contribuição
Marcos Normativos	BRASIL (2017; 2024)	Diretrizes da BNCC e Pacto pela Recomposição.
Desafios Pós-Pandemia	UNICEF (2021); INEP (2022)	Dados sobre perdas de aprendizagem e evasão.
Teoria da Alfabetização	SOARES (2020); MORAIS (2020)	Alfaletrar e críticas ao ciclo de 2 anos da BNCC.
Metodologias Ativas	BERGMANN (2016); BEZERRA (2024)	Sala de aula invertida e multiletramentos.
Prática Docente	MORAES <i>et al.</i> (2023)	Ação-reflexão-ação no cotidiano escolar.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

O levantamento de dados seguiu seis etapas sistemáticas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; categorização dos estudos; avaliação; interpretação dos resultados e síntese do conhecimento.



As buscas foram realizadas nos portais SciELO e Google Acadêmico, utilizando os descritores "Alfabetização", "Recomposição das Aprendizagens", "BNCC" e "Anos Iniciais", priorizando publicações revisadas por pares entre 2020 e 2025.

Complementarmente, o estudo ancora-se no relato de experiência desenvolvido na rede municipal de Ipojuca-PE. A unidade de análise é uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I, recorte este que se justifica pela necessidade premente de recomposição das aprendizagens. Diante do marco normativo da BNCC, que antecipa o ciclo de alfabetização para o final do 2º ano, e do cenário crítico de lacunas educacionais geradas pela pandemia, o 3º ano assume um papel estratégico de intervenção para consolidar habilidades de leitura e escrita que não foram plenamente atingidas nos anos anteriores.

Os instrumentos de intervenção e coleta de evidências incluíram o uso de recursos manipuláveis (Material Dourado e Pop-it) e o suporte tecnológico municipal (Portal SEI Auge e Google Classroom). A análise buscou compreender como a articulação entre a ludicidade e a tecnologia pode acelerar o processo de alfabetização nesse público específico, visando o cumprimento das metas curriculares em um tempo pedagógico reduzido

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da prática pedagógica em Ipojuca-PE revela que a recomposição das aprendizagens não é apenas uma revisão de conteúdos, mas uma intervenção clínica e social sobre as sequelas educacionais do período pandêmico.

4.1. Caracterização do cenário e diagnóstico: o hiato entre a norma e a realidade

A experiência foi desenvolvida em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I, composta por 15 estudantes. O diagnóstico inicial revelou uma profunda heterogeneidade, conforme sistematizado no Quadro 2. Observou-se a ausência total de leitores fluentes: a maioria (53%) realizava leitura pausada sem compreensão global, enquanto 27% ainda se encontravam em níveis silábicos de decodificação.

**Quadro 2.** Diagnóstico inicial da turma (3º ANO)

Nível de Leitura/Escrita	Nº de Alunos	Perfil Matemático	Nº de Alunos
Decodificação Complexa (sem fluência)	03	Domínio acima da Centena	05
Leitura Pausada (sem interpretação)	08	Domínio entre Dezena/Centena	10
Leitura Silabada (palavras simples)	04*	Total de Alunos	15
*Nota: Inclui 01 aluno com TEA. Fonte: Elaborado pelos autores (2026).			

Ao analisarmos a trajetória desses discentes, observa-se que, durante os anos de restrição sanitária (2020-2021), eles encontravam-se no período crítico do desenvolvimento da linguagem oral (2 a 4 anos). Essa privação do ambiente coletivo escolar impactou o que Dehaene (2020) identifica como a "reciclagem neuronal" necessária para a alfabetização. A ausência de estímulos de bilinguismo social (o contraste entre a fala doméstica e a norma escolar) resultou em dificuldades severas de articulação fonológica, observadas em 33,3% da turma.

Essa realidade evidencia um conflito com o marco normativo da BNCC (Brasil, 2017), que pressupõe a consolidação da alfabetização ao final do 2º ano. Contudo, como aponta Moraes (2020), o cronograma burocrático muitas vezes ignora a natureza linguística do processo. Em Ipojuca, o 3º ano ressignificou-se como um "ciclo de emergência", corroborando as diretrizes do Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (2024). A necessidade de retomar conteúdos de base, como a consciência fonêmica e o valor posicional do número, demonstra que o tempo da aprendizagem real deve prevalecer sobre os prazos regimentais.

A complexidade do diagnóstico é acentuada por barreiras orgânicas e funcionais. A identificação de crianças com atrasos fonológicos — muitas vezes camuflados por crenças familiares de que a troca na fala seria meramente fisiológica (troca dentária) — reforça a necessidade de uma mediação interdisciplinar. Segundo a perspectiva de Vygotsky (1991), o



professor atua aqui como o mediador que fornece os "andaimes" (scaffolding) necessários para que o aluno supere o hiato entre seu nível de desenvolvimento real e o potencial, utilizando ferramentas que compensem tais lacunas.

A robustez da recomposição das aprendizagens em Ipojuca-PE é sustentada por uma arquitetura digital que organiza o trabalho docente. O Sistema SEI Auge funciona como o centro de inteligência pedagógica da rede, abrigando o Organizador Curricular do Município. Este documento, estruturado com base na BNCC e segmentado por bimestres (do Ensino Infantil ao 9º ano), garante a progressão das habilidades e a unidade pedagógica entre as escolas. Além de gerenciar a caderneta eletrônica e o calendário anual, o sistema centraliza o acesso às legislações educacionais municipais e serve de portal para o Google Classroom, ambiente onde ocorre a formação continuada online.

Essa integração sistêmica permite que o professor do 3º ano acesse o percurso curricular dos anos anteriores para identificar quais competências não foram consolidadas, viabilizando o que Moraes et al. (2023) definem como uma prática reflexiva baseada em evidências. Assim, o suporte tecnológico em Ipojuca não atua apenas como repositório, mas como o 'andaime' institucional que assegura que a flexibilização curricular ocorra de forma planejada, garantindo que o tempo da aprendizagem real seja monitorado por meio de dados precisos e formação docente atualizada.

4.2 Estratégias de diferenciação e multimodalidade: do concreto ao letramento digital

A operacionalização da recomposição das aprendizagens em Ipojuca-PE fundamentou-se na Diferenciação Pedagógica, estratégia essencial para manejar a heterogeneidade diagnosticada. A implementação das "Caixas de Níveis" permitiu a personalização do ensino: estudantes em níveis pré-silábicos recebiam suportes de consciência fonêmica, enquanto alunos alfabéticos eram desafiados com textos de maior complexidade. Essa técnica evita o "efeito Mateus" na educação (onde quem tem mais facilidade avança e quem tem dificuldade estagna), garantindo a equidade defendida por Soares (2020) ao tratar do direito ao letramento.

No campo da alfabetização fonética, duas ferramentas destacaram-se pela eficácia sensorial:

O Sussurrofone: O uso deste dispositivo de PVC foi crucial para a autocrítica fonológica. Ao permitir que o aluno ouça a própria voz com nitidez, o sussurrofone facilita a transição da leitura silábica para a fluência, pois fortalece o que a ciência da aprendizagem chama de circuito fonológico.



O Pop-it como Recurso Pedagógico: Resignificado como ferramenta de segmentação, o Pop-it permitiu que os estudantes "materializassem" os fonemas. Segundo Dehaene (2020), o engajamento ativo e o feedback multissensorial (tátil e auditivo) são aceleradores da reciclagem neuronal necessária para a codificação e decodificação.

Para o letramento matemático, o Material Dourado serviu como o "andaime" (Vygotsky, 1991) para a transição da abstração numérica para a compreensão concreta do sistema decimal. A visualização de dezenas e centenas foi fundamental para os 66,6% da turma que ainda não dominavam o valor posicional, integrando o numeramento ao processo global de alfabetização. Somada aos recursos manipuláveis, a introdução do Xadrez na Escola revelou-se uma estratégia transversal de alta eficácia para a recomposição de funções executivas. Para além do caráter lúdico, o xadrez exige o exercício constante da atenção seletiva, do planejamento e do pensamento antecipatório — habilidades que foram severamente prejudicadas pela exposição excessiva a telas e pela falta de interações estruturadas no período de isolamento.

No contexto da turma de 3º ano, o jogo serviu como um nivelador social e cognitivo: enquanto os estudantes manipulavam as peças, desenvolviam noções de espacialidade e raciocínio lógico-matemático de forma intuitiva. Essa prática corrobora a visão de que a recomposição de aprendizagens em Ipojuca-PE não se limitou à alfabetização mecânica, mas investiu na reabilitação de processos cognitivos complexos, fundamentais para que o discente consiga, posteriormente, processar informações textuais e numéricas com maior fluidez.

Por fim, a integração da infraestrutura tecnológica (TVs e Projetores) com projetos como "Os Terceiros na Rede" (Instagram) transformou a sala de aula em um ambiente de multiletramentos. Ao produzir conteúdo para uma rede social real, o estudante deixa de realizar tarefas mecânicas e passa a exercer uma prática social letrada. Essa articulação entre o suporte institucional (infraestrutura municipal) e a intencionalidade docente demonstra que a tecnologia, quando bem mediada, é um potente recurso para a recomposição de aprendizagens em tempo pedagógico otimizado.

4.2.1. Metodologias ativas e engajamento colaborativo

No campo da organização do trabalho pedagógico, a ruptura com a passividade do ensino tradicional foi viabilizada por estratégias de engajamento que transformaram a dinâmica da sala de aula. A aplicação de Metodologias Ativas, como a Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom), permitiu que os estudantes trouxessem vivências domésticas para a construção do conhecimento coletivo, integrando os saberes da comunidade ao currículo escolar.



A utilização de Agrupamentos Produtivos e a variação do layout da sala foram fundamentais para o manejo da heterogeneidade. Destaca-se a eficácia da Monitoria por Pares (Dupla Responsável), sistema em que discentes com competências consolidadas auxiliavam colegas em processo de desenvolvimento. Segundo a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1991), essa técnica potencializa a Zona de Desenvolvimento Proximal, pois a linguagem entre pares muitas vezes reduz barreiras de compreensão e fortalece a empatia e a autonomia discente. Além de otimizar o tempo pedagógico, essa prática permitiu que a docente dedicasse atendimento individualizado aos casos de maior criticidade.

4.2.2. O vínculo institucional como facilitador da aprendizagem

Um fator determinante para o sucesso das intervenções em Ipojuca-PE reside na característica sociopedagógica da unidade escolar investigada. A instituição adota o acompanhamento longitudinal, mantendo o vínculo por ano de ensino entre os discentes desde a creche até o 5º ano. Essa continuidade pedagógica estabelece um ecossistema de confiança entre escola e família, permitindo um mapeamento histórico dos déficits de aprendizagem. Essa proximidade atua como um facilitador da recomposição, pois a intervenção pedagógica não parte do desconhecido, mas de um diagnóstico prévio e afetivo que reconhece as singularidades de cada trajetória estudantil.

No processo de inclusão de alunos com necessidades específicas, observou-se, em consonância com as perspectivas de Mantoan (2015), que a mediação pedagógica deve superar a integração meramente formal, focando na construção de ambientes que acolham a diferença como valor pedagógico. Na experiência relatada, o estudante com TEA demonstrou resistência ao suporte individualizado da auxiliar de inclusão disponibilizada pela rede municipal. Tal conduta revela uma busca por equidade, em que o discente sinaliza o desejo de participar das atividades coletivas em igualdade de condições com seus pares, sem os marcadores sociais de uma assistência exclusiva.

Diante dessa resistência — que atua como um 'ato de fala' sobre sua identidade — adotou-se a estratégia de Diferenciação Pedagógica Coletiva. Ao aplicar atividades adaptadas não apenas para o aluno com TEA, mas também para os demais discentes em níveis críticos de aprendizagem, o professor neutraliza a percepção de estigmatização. Essa abordagem, fundamentada no Desenho Universal para a Aprendizagem, permitiu que o suporte pedagógico fosse visto como uma ferramenta comum a vários pares e não como um marcador de diferença. Estratégias como o uso do Material Dourado e do Xadrez foram vitais nesse processo, pois



permitiram ao aluno participar das mesmas propostas que o grupo, favorecendo seu protagonismo e reduzindo comportamentos disruptivos."

4.3. A complexidade da mediação e o conflito de tempos pedagógicos

A prática cotidiana revela que a redução do número de alunos (15 discentes) não traduz, necessariamente, uma simplificação da mediação pedagógica. Pelo contrário, a heterogeneidade absoluta exige do docente um fluxo ininterrupto de atendimento diferenciado, o que corrobora o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1991): o professor atua simultaneamente em múltiplos níveis de andaime, o que gera uma sobrecarga cognitiva no fazer docente.

Neste cenário, emerge um conflito entre três dimensões temporais distintas, que desafiam a organização do trabalho pedagógico:

1. O Tempo do Currículo Prescrito: As habilidades da BNCC previstas para o 3º ano, monitoradas via caderneta eletrônica.
2. O Tempo da Recomposição Emergencial: A necessidade de retomar a base alfabética e numérica (1º e 2º anos).
3. O Tempo da Rotina Institucional: A agenda intersetorial da Rede Municipal (saúde, defesa civil, projetos transversais), que, embora essencial para a formação integral, fragmenta o tempo dedicado à alfabetização de fato.

Essa sobreposição de agendas evidencia o que Moraes et al. (2023) discutem como a tensão entre a "burocracia de dados" e a "aprendizagem real". A cobrança por registros digitais em sistemas monitorados online muitas vezes colide com a necessidade de flexibilização do cronograma. Diante disso, a resiliência tática do professor em Ipojuca-PE manifesta-se na capacidade de priorizar a recomposição das lacunas em detrimento da mera execução burocrática do currículo do 3º ano.

Conclui-se que o sucesso das estratégias multimodais (Xadrez, Instagram e Materiais Manipuláveis) não depende apenas da ferramenta em si, mas de uma autonomia docente que permita gerenciar esses "tempos" conflitantes. A experiência demonstra que, para haver equidade, o sistema de gestão deve ser flexível o suficiente para reconhecer que o registro da habilidade consolidada é mais importante do que o registro do prazo cumprido.



4.4. O suporte institucional e a formação continuada: a engenharia pedagógica de Ipojuca-PE

A eficácia das estratégias de recomposição no 3º ano está intrinsecamente ligada à robustez do suporte institucional da Secretaria Municipal de Educação. A rede disponibiliza um Organizador Curricular estruturado por bimestres, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II, o que garante o alinhamento rigoroso às habilidades da BNCC (Brasil, 2017) e a definição de temas geradores por unidade. Essa padronização oferece a segurança necessária para que o planejamento docente priorize a diversidade das intervenções sem perder de vista as metas de aprendizagem globais.

A preparação do corpo docente é viabilizada por um ecossistema de formação continuada que se sustenta em três pilares complementares, permitindo o que Moraes et al. (2023) definem como o ciclo de ação-reflexão-ação:

Dimensão Situacional (Formação em Unidade): Conduzida pela coordenação pedagógica local, foca nas especificidades do contexto escolar, permitindo ajustes imediatos nas rotas de aprendizagem.

Dimensão Colaborativa (Formação Centralizada): Realizada presencialmente com formadores da rede, aborda temas macro como avaliação formativa e recomposição. O caráter participativo é reforçado pelo uso de links de feedback, onde os docentes sugerem temas, garantindo que a formação seja, de fato, dialógica e centrada nas dores da sala de aula.

Dimensão Tecnológica (Formação Híbrida via Google Classroom): Este ambiente virtual integra recursos multimodais (podcasts, vídeos e fóruns), promovendo o domínio de ferramentas digitais essenciais para o letramento digital docente.

Conclui-se que esse modelo de formação em Ipojuca não atua apenas como um treinamento técnico, mas como o "andaime institucional" que sustenta o processo de recomposição. Ao integrar o presencial ao híbrido e o geral ao local, a rede municipal transforma os marcos normativos em práticas baseadas em evidências. Assim, a recomposição das aprendizagens deixa de ser um esforço individual do professor para tornar-se uma cultura de atualização permanente, indispensável para o enfrentamento das desigualdades educacionais em contextos de alta complexidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da prática pedagógica e das estratégias de recomposição das aprendizagens na rede municipal de Ipojuca-PE permite concluir que a alfabetização pós-pandemia exige uma



ruptura com modelos tradicionais e puramente normativos. Embora a BNCC estabeleça o fechamento do ciclo de alfabetização no 2º ano, a realidade escolar impõe ao 3º ano o papel de um ciclo emergencial de reintegração de saberes, onde a prioridade reside em preencher lacunas cognitivas e socioemocionais para garantir a equidade educacional.

As evidências colhidas nesta experiência demonstram que o sucesso parcial das intervenções se deve à construção de um ecossistema de aprendizagem multimodal. A articulação entre recursos manipuláveis (Material Dourado e Pop-it), projetos lúdico-esportivos (Xadrez na Escola) e estratégias de letramento digital (Os Terceiros na Rede) mostrou-se eficaz para elevar o engajamento discente e acelerar a transição entre os níveis de escrita. Tais ações, no entanto, não ocorreram de forma isolada, sendo sustentadas por uma robusta engenharia pedagógica municipal, materializada no Sistema SEI Auge e em uma formação continuada que integra o presencial ao híbrido.

Contudo, ressalta-se que, por se tratar de um trabalho em processo, os resultados aqui apresentados não devem ser lidos como definitivos. A recomposição das aprendizagens é um desafio longitudinal que enfrenta a complexidade das desigualdades estruturais. Nesse sentido, é necessário reconhecer as limitações desta pesquisa, visto que o estudo se concentrou em uma única unidade escolar e em um recorte temporal de um ano letivo, o que restringe a generalização estatística para toda a rede municipal. Além disso, a transição entre o suporte tecnológico e o material concreto ainda carece de estudos longitudinais para verificar a retenção dessas aprendizagens a longo prazo.

Para pesquisas futuras, sugere-se a ampliação da amostra para outras unidades escolares e a investigação do impacto da recomposição no desempenho dos alunos em avaliações externas (SAEB), bem como o papel da formação continuada docente na sustentabilidade dessas práticas. Espera-se que este estudo contribua para o debate sobre políticas de alfabetização em regimes de colaboração, reforçando que o tempo da aprendizagem real deve prevalecer sobre o determinismo dos prazos burocráticos, garantindo a todos os estudantes o direito efetivo de ler, escrever e participar plenamente da cultura letrada.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BEZERRA, J. S.; BEZERRA, M. A. Multiletramentos e a BNCC: desafios para a alfabetização no século XXI. São Paulo: Cortez, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: CNE, 2017.



BRASIL. Decreto nº 12.391, de 5 de março de 2024. Institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. Brasília, DF, mar. 2024. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 16 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Brasília: MEC, 2012.

DEHAENE, Stanislas. How We Learn: Why Brains Learn Better Than Any Machine... for Now. Nova York: Viking, 2020.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

INEP. Relatório de Resultados do SAEB 2021. Brasília: Inep, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MORAES, R. et al. Ação-reflexão-ação na prática docente: diálogos com Magda Soares. Revista Brasileira de Alfabetização, v. 10, n. 2, p. 45-60, 2023.

MORAIS, Artur Gomes de. Analisando a BNCC de Língua Portuguesa: avanços e retrocessos. São Paulo: Autêntica, 2020.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

UNICEF. Educação infantil e pandemia: impactos e desafios nas perdas de aprendizagem. Brasília: Unicef Brasil, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.