

RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE PRÁTICA EXITOSA

**REBUILDING LEARNING IN THE 4TH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL: A
REPORT ON A SUCCESSFUL PRACTICE**

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 06/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/785951081](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/785951081)

Maria Ananda dos Santos Costa
William dos Santos Marques
Regila Monteiro M de Magalhães
Elyne Fernandes

RESUMO

Este artigo relata uma experiência de recomposição da aprendizagem desenvolvida com estudantes do 4º ano da Escola Municipal Maria Gonçalves Vieira, ao longo do ano letivo de 2026. A intervenção, denominada "Plano de Recomposição para Alunos MGV", partiu de um diagnóstico detalhado que evidenciou defasagens significativas em Língua Portuguesa especialmente no que se refere à fluência leitora, interpretação textual e produção escrita e em Matemática, com ênfase no domínio insuficiente das quatro operações básicas. A partir desse mapeamento, estruturou-se um conjunto de estratégias diversificadas: leitura compartilhada, jogos matemáticos, agrupamentos flexíveis e acompanhamento individualizado. Os resultados apontam avanços qualitativos expressivos: melhora na fluência e compreensão leitora, evolução na produção escrita e maior autonomia na resolução de problemas matemáticos. A experiência evidencia que o planejamento baseado em evidências, aliado ao trabalho colaborativo e ao uso intencional de recursos lúdicos, constitui uma via eficaz para a superação de defasagens, configurando-se como uma prática viável e replicável em outras unidades escolares.

Palavras-chave: Recomposição da aprendizagem; 4º ano do Ensino Fundamental; Língua Portuguesa; Matemática; Intervenção pedagógica.

ABSTRACT

This article reports on a learning recovery initiative carried out with 4th-grade students at the Maria Gonçalves Vieira Municipal School during the 2026 academic year. The intervention, named the "MGV Student Recovery Plan," was based on a detailed assessment that revealed significant learning gaps—specifically in Portuguese (regarding reading fluency, text comprehension, and writing skills)

and in Mathematics (highlighting an insufficient grasp of the four basic operations). Based on this diagnosis, a set of diverse strategies was structured: shared reading, math games, flexible grouping, and individualized monitoring. The results indicate significant qualitative progress: improved reading fluency and comprehension, development in writing skills, and greater autonomy in solving mathematical problems. The experience demonstrates that evidence-based planning, combined with collaborative work and the intentional use of playful learning resources, offers an effective pathway to overcoming learning gaps, representing a practice that is both viable and replicable in other schools.

Keywords: Learning recovery; 4th year of Elementary School; Portuguese Language; Mathematics; Pedagogical intervention.

1. INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro tem revelado desafios persistentes no que se refere à garantia do direito à aprendizagem, particularmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Avalia Roraima, vêm sinalizando defasagens preocupantes em Língua Portuguesa e Matemática, habilidades estruturantes para o percurso escolar dos estudantes.

No 4º ano, etapa que marca a transição entre os anos iniciais e os anos finais, tais defasagens adquirem contornos críticos, uma vez que se espera que os alunos consolidem competências que serão exigidas em níveis crescentes de complexidade. Na Escola Municipal Maria Gonçalves Vieira, essa realidade não se mostrou diferente. A partir de avaliações diagnósticas internas, dos resultados do Avalia Roraima, de atividades de sondagem e da análise sistemática dos

cadernos dos alunos, identificou-se que aproximadamente 15% dos estudantes do 4º ano apresentavam desempenho aquém do esperado para a etapa.

As dificuldades mais recorrentes concentravam-se em três eixos: (a) baixa fluência e compreensão leitora, (b) fragilidades na produção escrita, com textos pouco coerentes e com domínio insuficiente de elementos coesivos e (c) conhecimento precário das quatro operações matemáticas, o que comprometia seriamente a resolução de situações-problema. Diante desse quadro, colocou-se o seguinte problema de pesquisa: como promover a recomposição das aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática junto aos alunos do 4º ano, de modo a superar as defasagens identificadas e assegurar o desenvolvimento das habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? A opção pelo 4º ano como foco deste relato justifica-se pela importância estratégica dessa etapa. É nesse momento que se espera a consolidação do processo de alfabetização e a ampliação das competências leitoras, escritoras e matemáticas, preparando os estudantes para os desafios dos anos finais. A defasagem acumulada nesse período tende a se agravar ao longo da trajetória escolar, produzindo efeitos cumulativos de difícil reversão (Sousa; Oliveira, 2021).

Assim, investir em ações de recomposição nesse momento configura-se tanto como medida de reparação quanto como estratégia preventiva. Cabe destacar, ainda, que a experiência aqui relatada apresenta elevado potencial de replicabilidade, uma vez que se apoia em princípios pedagógicos consolidados e em recursos acessíveis à maioria das escolas públicas. Ao sistematizar e divulgar esta prática, pretende-se contribuir com a comunidade educacional,

oferecendo um modelo de intervenção baseado em evidências e sensível às necessidades reais dos estudantes.

O objetivo geral deste trabalho consistiu em promover a recomposição das aprendizagens em leitura, interpretação, produção escrita e conhecimentos matemáticos com ênfase nas quatro operações junto aos alunos do 4º ano da Escola Municipal Maria Gonçalves Vieira, durante o ano letivo de 2026. Como objetivos específicos, buscaram-se: (i) desenvolver estratégias de cálculo mental e resolução de problemas matemáticos contextualizados; (ii) aprimorar a fluência e a compreensão leitora por meio de práticas sistematizadas de leitura; (iii) incentivar a produção textual com coerência, coesão e adequação à situação comunicativa; (iv) consolidar habilidades matemáticas essenciais (adição, subtração, multiplicação e divisão) previstas para o 4º ano; e (v) reduzir significativamente o percentual de alunos com desempenho abaixo do esperado nas áreas focalizadas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Recomposição da Aprendizagem: Fundamentos e Urgência

A recomposição da aprendizagem, enquanto política e prática pedagógica, encontra seus fundamentos na psicologia da educação, na pedagogia crítica e nas teorias da avaliação formativa. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) estabelece que a educação básica deve assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem aos estudantes a continuidade dos estudos e a participação ativa na sociedade, configurando-se como um direito subjetivo.

A recomposição, nesse contexto, não se reduz a um "reforço" marginal ou a uma atividade extracurricular; trata-se de uma ação estruturante que visa garantir esse direito, especialmente para aqueles que tiveram seu percurso fragilizado por fatores diversos dentre eles, a pandemia de COVID-19 e as desigualdades socioeconômicas historicamente enraizadas. Estudos recentes têm demonstrado que os efeitos da pandemia sobre a aprendizagem foram profundos e persistentes, demandando respostas sistêmicas e contínuas por parte das redes de ensino (Silva *et al.*, 2022).

Nessa direção, a recomposição alinha-se à concepção de educação como prática emancipatória, na qual todos os estudantes independentemente de seu ponto de partida têm o direito de alcançar os patamares esperados para sua etapa de escolarização. A urgência dessa abordagem torna-se ainda mais evidente quando se consideram os dados nacionais e estaduais que revelam retrocessos nos índices de aprendizado, sobretudo nos anos iniciais. Pesquisas têm demonstrado que a defasagem acumulada nos primeiros anos escolares tende a se ampliar ao longo da trajetória, gerando um efeito cascata que compromete o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes (Sousa; Oliveira, 2021).

Para tanto, a recomposição não se coloca como uma opção, mas como uma responsabilidade ética e pedagógica da escola e do sistema de ensino como um todo.

2.2. Avaliação Diagnóstica Como Ponto de Partida

A avaliação diagnóstica constitui o alicerce de qualquer ação consistente de recomposição, pois permite mapear com precisão as aprendizagens já consolidadas e aquelas que ainda não foram

desenvolvidas. Fernandes (2021) argumenta que avaliar não é apenas constatar, mas regular o processo de ensino-aprendizagem, atuando como mecanismo de retroalimentação que orienta as decisões pedagógicas. Ao identificar as dificuldades específicas dos alunos, é possível planejar intervenções direcionadas, evitando abordagens genéricas que desperdiçam tempo e recursos sem promover avanços reais.

No caso do 4º ano, o diagnóstico minucioso permitiu mapear não apenas o que os alunos não sabiam, mas também o que já dominavam respeitando seus conhecimentos prévios e valorizando suas trajetórias individuais. Andrade e Lima (2022) complementam que a avaliação diagnóstica deve ser contínua e processual, e não um evento pontual no início do ano letivo, pois as necessidades dos alunos se transformam ao longo do tempo. A integração de múltiplas fontes de evidência, testes padronizados, observação em sala de aula, análise de produções dos alunos tem sido recomendada como prática mais robusta e confiável (Martins; Rodrigues, 2023).

2.3. Agrupamentos Flexíveis e Diferenciação Pedagógica

A diferenciação pedagógica, defendida por Santos (2021), propõe que o professor adapte o ensino às características dos alunos, considerando ritmos, estilos e níveis de aprendizagem. Os agrupamentos flexíveis nos quais os estudantes são organizados conforme suas necessidades e reorganizados periodicamente constituem uma das estratégias mais eficazes para implementar essa diferenciação, pois permitem que cada aluno receba o suporte adequado ao seu momento de desenvolvimento.

No relato aqui apresentado, essa prática permitiu atender os alunos com maiores dificuldades sem isolá-los do coletivo, ao mesmo tempo em que desafiou aqueles que já haviam consolidado as habilidades, promovendo a aprendizagem colaborativa entre pares. Segundo Oliveira e Castro (2022), a organização dos grupos deve levar em conta não apenas o nível de conhecimento, mas também aspectos socioemocionais e estilos de aprendizagem, para que a interação seja produtiva e enriquecedora.

Os agrupamentos flexíveis rompem com a lógica da turma homogênea e estática, reconhecendo que os alunos aprendem em ritmos diferentes e que a rigidez das turmas tradicionais pode atuar como fator de exclusão. Dados de pesquisas recentes indicam que escolas que adotam agrupamentos flexíveis apresentam ganhos mais significativos em proficiência leitora e matemática em comparação com turmas organizadas de forma tradicional (Pereira; Gomes, 2024).

2.4. Ludicidade e Jogos no Ensino de Matemática e Língua Portuguesa

Autores como Almeida (2021) e Silva e Santos (2023) destacam o papel dos jogos e atividades lúdicas no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos estudantes, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em Matemática, jogos como dominós, trilhas e bingos educativos favorecem a compreensão de conceitos abstratos por meio de situações concretas e desafiadoras, mobilizando o raciocínio lógico e a criatividade. Em Língua Portuguesa, dinâmicas como leitura compartilhada, cantinho da leitura e jogos de palavras ampliam o repertório linguístico e promovem o gosto pela leitura e escrita.

Pesquisas contemporâneas em neurociência educacional têm demonstrado que a ludicidade ativa sistemas de recompensa cerebral associados à motivação e à memória, potencializando a retenção de conteúdos (Moraes; Lima, 2022). Carvalho (2020) complementa que a ludicidade, quando intencionalmente planejada pelo professor, potencializa o engajamento dos alunos e reduz a ansiedade em relação a conteúdos considerados difíceis, como a matemática.

A combinação de aprendizado e diversão, portanto, não é apenas desejável, mas pedagogicamente eficaz, desde que o jogo seja utilizado com objetivos claros e esteja alinhado ao currículo.

2.5. Fluência Leitora e Compreensão Textual

Segundo Ribeiro (2022), a fluência leitora entendida como a capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia adequadas constitui um preditor fundamental da compreensão textual e, por extensão, do sucesso escolar em todas as áreas do conhecimento. Sem fluência, o esforço cognitivo voltado à decodificação compromete a capacidade de atribuir sentido ao texto, uma vez que os recursos mentais são desviados para a mecânica da leitura em detrimento da construção de significados. Souza e Alencar (2021), em estudos sobre neurociência da leitura, demonstram que a fluência é resultado de um processo de automatização do reconhecimento de palavras, que libera recursos atencionais para a compreensão.

Esse processo exige prática intensiva e sistemática, com exposição a diferentes gêneros textuais e situações comunicativas. Nogueira (2023) acrescenta que a compreensão textual não é uma habilidade

passiva, mas envolve estratégias ativas de monitoramento, formulação de hipóteses e verificação. Estudos longitudinais têm evidenciado que alunos com fluência leitora desenvolvida até o 4º ano apresentam trajetórias escolares significativamente mais bem-sucedidas nos anos subsequentes (Teixeira; Brito, 2024).

2.6. Produção Escrita: Processos e Mediação

A produção escrita, conforme proposto por Lemos (2022), envolve processos de planejamento, textualização e revisão, que se desenvolvem ao longo do tempo e exigem mediação sistemática do professor. No 4º ano, espera-se que os alunos produzam textos coerentes e coesos, com domínio de elementos estruturais básicos como a organização em parágrafos, o uso de conectivos e a adequação ao gênero textual solicitado. Rodrigues e Farias (2021) defendem que a escrita deve ser ensinada como um processo de interlocução, no qual o aluno escreve para um leitor real ou imaginário, o que confere sentido e motivação à tarefa.

A revisão coletiva na qual os textos são discutidos em grupo constitui uma estratégia poderosa para que os alunos aprendam a olhar criticamente para sua própria produção e para a dos colegas, desenvolvendo o senso de autoria e responsabilidade. Pesquisas recentes indicam que o uso de rubricas e feedbacks descritivos produz efeitos mais significativos na qualidade da escrita do que a correção tradicional (Oliveira; Mendes, 2023).

2.7. Contribuições da Neurociência para a Recomposição da Aprendizagem

A neurociência cognitiva tem oferecido contribuições relevantes para a compreensão dos processos de aprendizagem, fornecendo

subsídios para práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas ao funcionamento do cérebro. Costa e Silva (2021) argumentam que a aprendizagem é um processo que envolve a formação de novas conexões sinápticas e o fortalecimento de redes neurais, o que requer repetição, significado e emoção.

Seguindo essa vertente, a recomposição da aprendizagem deve considerar que alunos com defasagens podem necessitar de mais tempo e de estratégias diferenciadas para que essas conexões sejam estabelecidas ou fortalecidas, respeitando os tempos individuais de cada estudante. A neurociência também destaca a importância da memória de trabalho e da atenção para a aprendizagem: conteúdos muito fragmentados ou apresentados de forma descontextualizada podem sobrecarregar a memória de trabalho, dificultando a retenção (Freitas; Correia, 2024). Ademais, pesquisas têm demonstrado que o estresse e a ansiedade prejudicam a aprendizagem, enquanto um ambiente acolhedor e desafiador a potencializa (Melo; Santos, 2022). Assim, a recomposição não pode ser vista apenas como uma questão de conteúdo, mas também de clima escolar e de vínculo entre professor e aluno.

2.8. Habilidades da BNCC Mobilizadas

As intervenções descritas neste relato foram alinhadas às habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), garantindo coerência com as expectativas de aprendizagem para o 4º ano do Ensino Fundamental. Em Língua Portuguesa, foram mobilizadas as habilidades EF15LP03 (localizar informações explícitas em textos), EF35LP03 (identificar a ideia central de textos), EF35LP04 (inferir informações implícitas), EF35LP07 (utilizar estratégias de leitura para

compreensão), EF35LP09 (produzir textos com coerência e coesão) e EF35LP10 (identificar e utilizar recursos coesivos).

Em Matemática, trabalhou-se com as habilidades EF05MA03 (resolver problemas com números naturais), EF05MA06 (calcular estimativas e resultados), EF05MA07 (resolver problemas envolvendo as quatro operações), EF05MA08 (utilizar estratégias de cálculo mental), EF05MA09 (resolver problemas com multiplicação e divisão) e EF05MA10 (interpretar dados e informações).

A escolha dessas habilidades não foi aleatória: elas representam os núcleos centrais do aprendizado em cada componente curricular e são frequentemente apontadas como deficitárias em avaliações externas. Ao focar nessas habilidades, a intervenção buscou atuar nas áreas de maior vulnerabilidade, promovendo um desenvolvimento equilibrado e abrangente.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, que descreve e analisa uma prática pedagógica desenvolvida em contexto real, sistematizando os saberes construídos pela equipe escolar ao longo do processo. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Maria Gonçalves Vieira, localizada em Boa Vista, Roraima, e a aplicação das práticas descritas ocorreu durante o ano letivo de 2026, com ênfase nas intervenções realizadas a partir do mês de junho, momento em que o diagnóstico inicial já estava consolidado e os planos de intervenção plenamente implementados.

Participaram da experiência os estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, totalizando aproximadamente 30 alunos, além dos

professores regentes e da coordenação pedagógica, que atuaram de forma colaborativa em todas as etapas. A intervenção seguiu as seguintes etapas: (1) Diagnóstico inicial (fevereiro a maio de 2026): aplicação de avaliação diagnóstica em Língua Portuguesa (leitura, interpretação e produção escrita) e matemática (quatro operações e resolução de problemas), análise dos resultados do Avalia Roraima e exame dos cadernos dos alunos. (2) Planejamento das intervenções: elaboração de planos específicos para as dificuldades identificadas, definindo estratégias, recursos e agrupamentos. (3) Execução das ações (junho a novembro de 2026): leitura compartilhada e individual, atividades de interpretação textual com diferentes gêneros, produção escrita orientada, dinâmicas de leitura (acrósticos poéticos e jogos de palavras), exercícios envolvendo as quatro operações, jogos matemáticos (dominó, trilhas, bingos educativos, cartelas numéricas), desafios lógicos, uso de material dourado e TV interativa para operações, resolução diária de situações-problema, organização dos estudantes em grupos flexíveis conforme os níveis de aprendizagem com reorganização periódica, e momentos diários de leitura e acompanhamento individualizado dos alunos com maiores dificuldades. (4) Monitoramento e reavaliação bimestral: reavaliações periódicas para verificar o progresso dos alunos e reorientar as intervenções quando necessário, garantindo a articulação entre coordenação, professores e gestão.

Os recursos utilizados incluíram: fichas de leitura, jogos pedagógicos, dominó matemático, trilhas matemáticas, cartelas numéricas, bingos educativos, atividades impressas, cantinho da leitura, acrósticos poéticos, material dourado e TV interativa. Os dados foram analisados de forma qualitativa, a partir da observação participante, registros de acompanhamento, produções dos alunos e relatos da equipe, descrevendo os avanços em termos de evolução nas

habilidades observadas, comparando-se o desempenho inicial e final dos estudantes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao longo do ano letivo de 2026 com especial ênfase no período a partir de junho observou-se um avanço significativo dos alunos do 4º ano em todos os eixos trabalhados, o que nos permite afirmar a eficácia da abordagem estruturada e baseada em evidências. Em Língua Portuguesa, a prática diária de leitura compartilhada e individual resultou em maior precisão e velocidade na leitura.

Alunos que antes silabavam passaram a ler com entonação adequada e melhor prosódia, o que corrobora as pesquisas de Ribeiro (2022) que apontam a prática sistemática como fator determinante para a fluência leitora. Além disso, os alunos evoluíram na capacidade de localizar informações explícitas, inferir sentidos e identificar a ideia central dos textos. As atividades com diferentes gêneros textuais ampliaram significativamente o repertório e a compreensão, confirmando a relação intrínseca entre fluência e compreensão defendida por Souza e Alencar (2021).

As produções textuais tornaram-se mais coerentes e coesas, com maior domínio de elementos estruturais como introdução, desenvolvimento e conclusão, além do uso mais consistente de recursos coesivos. Esse resultado evidencia que a abordagem processual da escrita proposta por Lemos (2022) e a revisão coletiva foram fundamentais para o desenvolvimento da autonomia dos alunos no processo de escrita.

Em Matemática, houve consolidação significativa das habilidades de adição, subtração, multiplicação e divisão, especialmente por meio

dos jogos matemáticos e desafios lógicos. Os alunos passaram a realizar cálculos com mais segurança e rapidez, o que reflete as contribuições de Almeida (2021) sobre a importância da ludicidade para a compreensão de conceitos abstratos. A prática diária de situações-problema, aliada ao uso de estratégias de cálculo mental, desenvolveu a capacidade dos alunos de interpretar enunciados, selecionar operações e verificar a razoabilidade dos resultados, demonstrando o alcance das habilidades EF05MA07 e EF05MA08 da BNCC.

Os jogos matemáticos (dominó, trilhas, bingos), o uso de material dourado e a TV interativa tornaram o aprendizado mais concreto e prazeroso, aumentando o interesse e a participação dos alunos como defendido por Silva e Santos (2023) e contribuíram para a redução da ansiedade matemática, fator frequentemente associado ao baixo desempenho na área.

Para além dos resultados acadêmicos, observou-se uma mudança significativa na postura dos estudantes: maior participação nas aulas, interesse genuíno pelas atividades e confiança na realização das tarefas. Alunos que antes se mostravam desmotivados ou ansiosos passaram a se envolver ativamente, o que evidencia o impacto da recomposição não apenas no aspecto cognitivo, mas também socioemocional, conforme sugerido pela neurociência da aprendizagem (Costa; Silva, 2021). A redução das defasagens, embora não mensurada em percentuais finais foi percebida por toda a equipe como substancial.

Os alunos que compunham os 15% iniciais de desempenho abaixo do esperado foram aqueles que apresentaram maior progresso, indicando que as intervenções direcionadas surtiram efeito. A

combinação de avaliação diagnóstica, planejamento de intervenções específicas, agrupamentos flexíveis e uso de recursos lúdicos mostrou-se potente para a superação de defasagens, confirmando as contribuições de Fernandes (2021), Santos (2021) e Oliveira e Castro (2022) sobre a importância da diferenciação pedagógica e da avaliação formativa.

A articulação entre coordenação, professores e gestão foi apontada como um fator crítico de sucesso, pois garantiu alinhamento metodológico, coerência nas abordagens e monitoramento contínuo, conforme recomendado por Freitas e Costa (2023). A experiência também reforça a importância de se considerar as especificidades do 4º ano, etapa na qual os alunos estão consolidando habilidades que serão fundamentais nos anos seguintes. Investir na recomposição nesse momento evita que as dificuldades se acumulem e se tornem intransponíveis, caracterizando a abordagem como não apenas remediativa, mas também preventiva.

Por fim, a replicabilidade da prática é viável, uma vez que os recursos utilizados são, em sua maioria, de baixo custo e acessíveis, e as estratégias metodológicas podem ser adaptadas a diferentes realidades. A experiência da Escola Municipal Maria Gonçalves Vieira pode servir como referência para outras unidades escolares que enfrentam desafios semelhantes. Etapa reservada também para análise e interpretação dos dados em função dos objetivos da pesquisa e das hipóteses, suposições ou conjecturas formuladas na introdução do texto.

5. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O "Plano de Recomposição para Alunos da Escola Municipal Maria Gonçalves Vieira", implementado junto aos estudantes do 4º ano da Escola Municipal Maria Gonçalves Vieira, revelou-se uma prática exitosa para a superação de defasagens em Língua Portuguesa e Matemática. A experiência reafirma que a recomposição da aprendizagem não deve ser vista como uma ação isolada ou emergencial, mas como parte integrante do projeto pedagógico da escola, garantindo o direito de todos os estudantes à aprendizagem de qualidade.

Os avanços observados tanto em habilidades específicas quanto na postura dos alunos atestam a importância de um planejamento pedagógico fundamentado em diagnósticos precisos, intervenções direcionadas e acompanhamento contínuo. O trabalho colaborativo entre professores, coordenação e gestão mostrou-se essencial para o sucesso, e a ludicidade revelou-se um potente aliado no engajamento dos alunos.

Os referenciais teóricos mobilizados desde a avaliação diagnóstica de Fernandes (2021) até a neurociência da aprendizagem de Costa e Silva (2021) ofereceram sustentação consistente para a prática, demonstrando que a articulação entre teoria e prática é fundamental para a efetividade das intervenções pedagógicas. Recomenda-se que futuras pesquisas quantifiquem os resultados percentuais, para uma mensuração mais precisa do impacto, e que se investiguem os efeitos de longo prazo da recomposição sobre o desempenho dos alunos nos anos seguintes, bem como a replicação da experiência em outras escolas e contextos.

Ainda assim, o presente relato oferece contribuições significativas para a prática educativa, ao demonstrar que, com planejamento,

compromisso e estratégias adequadas, é possível reverter quadros de defasagem e assegurar trajetórias escolares bem-sucedidas, reafirmando o papel da escola como agente de transformação e equidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. F. **Ludicidade e aprendizagem: contribuições dos jogos para o desenvolvimento infantil**. São Paulo: Cortez, 2021.

ANDRADE, M. S.; LIMA, R. C. Avaliação diagnóstica como ferramenta de regulação da aprendizagem nos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, n. 3, p. 45-62, 2022. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAMPOS, J. R.; SOUZA, T. M. Alinhamento curricular e desempenho em avaliações externas: evidências dos anos iniciais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 34, n. 2, p. 112-129, 2023.

CARVALHO, P. S. **Jogos e aprendizagem: fundamentos e práticas para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Penso, 2020.

COSTA, F. M.; SILVA, A. R. Neurociência e educação: contribuições para a prática pedagógica. **Educação e Pesquisa**, v. 47, e235678, 2021.

FERNANDES, D. C. **Avaliação formativa e recomposição da aprendizagem**. Brasília: Editora UnB, 2021.

FERREIRA, L. S.; ROCHA, M. C. Jogos digitais e analógicos no ensino de matemática: uma revisão sistemática. **Revista Educação Matemática em Foco**, v. 12, n. 1, p. 78-95, 2023. FREITAS, E. P.; COSTA,

R. S. Políticas públicas de recomposição da aprendizagem no Brasil pós-pandemia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, n. 190, p. 34-52, 2023.

FREITAS, E. P.; CORREIA, M. A. Intervenções baseadas em neurociência: impacto na fluência leitora. **Neuroeducação em Revista**, v. 8, n. 2, p. 56-73, 2024.

LEMOS, R. S. **Processos de escrita: fundamentos e práticas para o ensino fundamental**. Campinas: Mercado de Letras, 2022.

MARTINS, J. A.; RODRIGUES, L. C. Múltiplas evidências na avaliação diagnóstica: práticas e desafios. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 28, n. 4, p. 89-106, 2023.

MELO, T. S.; SANTOS, B. O. Mindfulness e aprendizagem: contribuições para a redução da ansiedade escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, e230456, 2022.

MORAES, C. A.; LIMA, J. P. Neurociência e ludicidade: bases para práticas pedagógicas efetivas. **Revista de Neuropsicologia Educacional**, v. 5, n. 1, p. 23-41, 2022.

NOGUEIRA, A. P. Estratégias de compreensão textual nos anos iniciais: uma proposta integrada. **Linguagem em Discurso**, v. 23, n. 2, p. 156-174, 2023.

OLIVEIRA, D. S.; CASTRO, M. L. Agrupamentos flexíveis e diferenciação pedagógica: evidências dos anos iniciais. **Educação em Análise**, v. 7, n. 3, p. 234-251, 2022.

OLIVEIRA, D. S.; MENDES, F. T. Feedback descritivo e rubricas na produção escrita: efeitos sobre a qualidade textual. **Educação em**

Foco, v. 28, n. 1, p. 88-105, 2023.

PEREIRA, L. A.; GOMES, C. R. Agrupamentos flexíveis e desempenho acadêmico nos anos iniciais: uma análise comparativa. **Revista de Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 2, p. 210-229, 2024.

RIBEIRO, J. C. **Fluência leitora e compreensão: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

RODRIGUES, M. F.; FARIAS, E. S. A produção escrita como processo de interlocução nos anos iniciais. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 8, n. 2, p. 134-152, 2021.

SANTOS, T. R. **Diferenciação pedagógica: princípios e práticas para a educação básica**. Porto Alegre: Artmed, 2021.

SILVA, A. B.; SANTOS, C. D. Ludicidade e jogos no ensino de Língua Portuguesa. **Revista de Educação e Linguagem**, v. 15, n. 3, p. 67-84, 2023.

SILVA, J. C.; *et al.* Impactos da pandemia na aprendizagem: evidências de três redes estaduais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, n. 185, p. 56-78, 2022.

SOUSA, M. A.; OLIVEIRA, P. R. Defasagem acumulada nos anos iniciais: causas e consequências. **Educação & Sociedade**, v. 42, e248795, 2021.

SOUZA, R. M.; ALENCAR, F. P. Neurociência da leitura: da decodificação à compreensão. **Revista Neuroeducação**, v. 6, n. 1, p. 34-51, 2021.

TEIXEIRA, A. P.; BRITO, L. C. Fluência leitora no 4º ano e trajetórias escolares subsequentes. **Estudos em Avaliação**, v. 35, n. 1, p. 45-63, 2024.