REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS E A ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: DESAFIOS CURRICULARES E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

LEARNING RECOVERY AND LITERACY AT THE RIGHT AGE: CURRICULAR CHALLENGES AND IMPLICATIONS FOR CONTINUING TEACHER EDUCATION

Ciências Humanas • 01/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/793389878

Elio de Angeles Nicole da Silva[1]

Renan Elvis Crivellaro[2]

RESUMO

O Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), além de resultados do Indicador Criança Alfabetizada. A análise temática foi organizada em três categorias: concepções e relações entre recomposição e alfabetização; políticas educacionais, dados e desigualdades; e implicações curriculares e formativas. Os resultados evidenciam que a recomposição das aprendizagens envolve diagnóstico das dificuldades, definição de prioridades curriculares, mediação pedagógica, acompanhamento da progressão dos estudantes e formação dos profissionais da educação. Os dados nacionais indicam aumento do percentual de crianças alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental, de 56% em 2023 para 59,2% em 2024 e 66% em 2025, embora persistam desigualdades entre unidades federativas e municípios. Conclui-se que a articulação entre alfabetização e recomposição requer políticas educacionais integradas que valorizem a avaliação diagnóstica, a reorganização curricular e a formação docente, assegurando o direito à aprendizagem e respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento dos estudantes.

Palavras-chave: Recomposição das aprendizagens; Alfabetização; Currículo; Formação continuada de professores; Políticas educacionais.

ABSTRACT

The Ministry of Education and the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep), as well as results from the Child Literacy Indicator. The thematic analysis was organized into three categories: concepts and relationships between learning recovery and literacy; educational policies, data, and inequalities; and curricular and teacher-training implications. The results show that

learning recovery involves diagnosing learning difficulties, establishing curricular priorities, providing pedagogical support, monitoring students' progress, and training education professionals. National data indicate an increase in the percentage of children who achieve literacy proficiency by the end of the second year of elementary school, from 56% in 2023 to 59.2% in 2024 and 66% in 2025, although significant inequalities persist across Brazilian states and municipalities. The study concludes that the integration of literacy and learning recovery requires coordinated educational policies that prioritize diagnostic assessment, curricular reorganization, and teacher professional development, thereby safeguarding the right to learning and respecting students' different developmental paces.
Keywords: Learning recovery; Literacy; Curriculum; Continuing teacher professional development; Educational policies.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização ocupa lugar estratégico na garantia do direito à educação porque interfere diretamente nas possibilidades de participação escolar, apropriação de conhecimentos e continuidade das trajetórias educativas. A Constituição Federal estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, vinculando-a ao pleno desenvolvimento da pessoa, à cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por sua vez, organiza a educação escolar como processo articulado à vida social e estabelece princípios que sustentam a garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem (Brasil, 1996).

No campo específico da alfabetização, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atribui centralidade ao processo de alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que estabelece a necessidade de continuidade das aprendizagens ao longo da escolarização. A BNCC constitui documento normativo que orienta os currículos dos sistemas e redes de ensino e as propostas pedagógicas das escolas (Brasil, 2018).

Essa centralidade ganhou nova configuração com a instituição do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), inicialmente criado pelo Decreto nº 11.556/2023 e posteriormente disciplinado pela Lei nº 15.247/2025. A legislação estabelece como objetivo que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do Ensino Fundamental e prevê medidas de recomposição das aprendizagens para estudantes que não tenham alcançado padrões adequados de alfabetização, com atenção à ampliação e ao aprofundamento das competências de leitura e escrita nos anos iniciais (Brasil, 2025).

Nesse contexto, a expressão “recomposição das aprendizagens” passou a ocupar espaço relevante no debate educacional brasileiro. Inicialmente associada às consequências educacionais da pandemia, a noção passou a integrar políticas mais amplas de enfrentamento das defasagens de aprendizagem. O Decreto nº 12.391/2025, que instituiu o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, estabelece estratégias para identificar insuficiências e defasagens, reorganizar currículos, acompanhar resultados e promover formação continuada dos profissionais da educação.

A aproximação entre recomposição e alfabetização, entretanto, exige cuidado conceitual. Recompor aprendizagens não significa simplesmente recuperar conteúdos considerados perdidos, tampouco equivale ao reforço escolar tradicional ou à recuperação paralela. A recomposição pressupõe identificação das aprendizagens efetivamente consolidadas e não consolidadas, definição de prioridades, reorganização das práticas pedagógicas e acompanhamento sistemático da progressão dos estudantes. O próprio Pacto Nacional prevê avaliação diagnóstica de caráter formativo e articulação entre currículo, avaliação, mediação pedagógica, materiais e formação.

No caso da alfabetização, a questão torna-se ainda mais complexa. Alfabetizar não se restringe à decodificação de unidades linguísticas, assim como letramento não pode ser reduzido ao domínio técnico do sistema de escrita. Soares (1998; 2016; 2020) demonstra a necessidade de compreender a alfabetização como processo multifacetado, articulando a apropriação do sistema de escrita às práticas de leitura e produção textual e aos usos sociais da linguagem. Ferreiro e Teberosky (1999), em outra perspectiva teórica, demonstram a importância de compreender os processos de construção das hipóteses da criança sobre a escrita. Assim, políticas de recomposição precisam considerar não apenas aquilo que o estudante “não sabe”, mas também aquilo que já sabe, as hipóteses que construiu e as condições pedagógicas necessárias para avançar.

A formação continuada constitui outra dimensão fundamental desse debate. A implementação de políticas curriculares e avaliativas não produz automaticamente mudanças nas práticas docentes. Gatti (2003) chama atenção para a complexidade dos processos formativos, mostrando que mudanças profissionais não

resultam simplesmente da transmissão de novos conteúdos aos professores. Estudos sobre políticas de alfabetização também demonstram que programas de formação produzem relações entre currículo prescrito e práticas efetivamente desenvolvidas nas escolas (Amaral, 2015; Nunes *et al.,* 2017; 2024).

Diante desse cenário, formula-se a seguinte questão de pesquisa: Como a recomposição das aprendizagens tem sido relacionada à alfabetização na idade certa no contexto educacional brasileiro e quais implicações essa relação produz para o currículo e para a formação continuada de professores?

O objetivo geral consiste em analisar, com base na produção científica, em documentos oficiais e em dados educacionais secundários publicados, as relações entre a recomposição das aprendizagens e a alfabetização na idade certa, enfatizando suas implicações para o currículo e para a formação continuada de professores.

São objetivos específicos:

a. identificar e analisar como a produção científica brasileira conceitua e discute a recomposição das aprendizagens e sua relação com a alfabetização;

b. examinar dados educacionais secundários e documentos oficiais relacionados à alfabetização e à recomposição das aprendizagens, identificando avanços, desigualdades, desafios e tendências no contexto brasileiro; e

c. discutir as implicações das políticas e estratégias de recomposição das aprendizagens para o currículo escolar e

para a formação continuada dos professores que atuam no processo de alfabetização.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Alfabetização e Letramento: Conceitos Relacionados, Mas Não Equivalentes

A discussão contemporânea sobre alfabetização exige superar uma compreensão que reduza o processo à aquisição mecânica de correspondências entre letras e sons. Isso não significa, entretanto, abandonar o ensino sistemático do sistema de escrita. A contribuição de Magda Soares é especialmente relevante nesse ponto porque permite compreender a alfabetização como processo que envolve diferentes facetas e que precisa articular o domínio do sistema alfabético às práticas sociais de leitura e escrita.

Em Letramento: um tema em três gêneros, Soares (1998) diferencia a aprendizagem do sistema de escrita das condições sociais de uso da leitura e da escrita. O letramento diz respeito às práticas sociais mediadas pela escrita, enquanto a alfabetização envolve a apropriação do sistema de escrita alfabética. Os conceitos, portanto, relacionam-se, mas não são sinônimos.

Em Alfabetização: a questão dos métodos, Soares (2016) retoma essa problemática e defende uma alfabetização sistemática, sem dissociá-la das dimensões interativas e socioculturais da linguagem. A autora não propõe simplesmente o retorno a um método único, mas enfatiza a necessidade de intencionalidade pedagógica e de conhecimento das especificidades linguísticas envolvidas na aprendizagem da escrita.

A obra Alfaletrar, publicada em 2020, amplia essa discussão ao apresentar uma proposta que integra alfabetização e letramento no trabalho pedagógico. A literatura recente sobre Soares também evidencia a permanência de sua influência nas políticas e práticas de alfabetização brasileiras, destacando a articulação entre ensino explícito do sistema de escrita e participação em práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2020).

A contribuição de Emília Ferreiro e Ana Teberosky é igualmente importante, embora se situe em outro eixo explicativo. A psicogênese da língua escrita deslocou a compreensão da criança como sujeito passivo da aprendizagem, evidenciando que ela constrói hipóteses sobre o funcionamento da escrita antes de dominar convencionalmente o sistema alfabético (Ferreiro; Teberosky, 1999). Estudos posteriores reconhecem a repercussão dessas formulações no campo da alfabetização brasileira, bem como a existência de debates e críticas sobre suas implicações pedagógicas (Mello, 2007; Moreira, 2014).

Essas perspectivas são relevantes para a recomposição porque uma política que pretende “recompor” precisa identificar a natureza da aprendizagem ainda não consolidada. Uma criança que não lê convencionalmente pode apresentar conhecimentos sobre o sistema de escrita, desenvolver hipóteses específicas e dominar determinadas práticas linguísticas. O diagnóstico pedagógico, portanto, não pode ser reduzido à classificação binária entre “alfabetizado” e “não alfabetizado”.

O próprio Inep, ao estabelecer o padrão nacional de alfabetização, define um conjunto de habilidades relacionadas à leitura e à escrita. O ponto de corte nacional foi estabelecido em 743 pontos na escala

de proficiência do Saeb, a partir da Pesquisa Alfabetiza Brasil, realizada com participação de professoras alfabetizadoras de todas as regiões do país e painel de especialistas.

Esse padrão é relevante para políticas públicas, mas não substitui o diagnóstico pedagógico realizado na escola. O indicador nacional responde a uma finalidade de monitoramento da política; o diagnóstico docente precisa responder a uma finalidade pedagógica: compreender o percurso de cada estudante e decidir o que ensinar, como ensinar e como acompanhar sua progressão.

2.2. Recomposição das Aprendizagens: Entre Recuperação, Continuidade e Reorganização Pedagógica

A expressão recomposição das aprendizagens adquiriu força no Brasil durante e após a pandemia de Covid-19. Entretanto, o fenômeno a que se refere não começou com a pandemia. Defasagens, reprovação, distorção idade-série e desigualdades de aprendizagem já constituíam problemas históricos da educação brasileira. A pandemia ampliou e tornou mais visíveis essas desigualdades, mas não pode ser considerada sua única origem.

A literatura recente sobre recomposição enfatiza justamente essa complexidade. Oliveira, Palacios e Bellato (2025), ao analisar experiências brasileiras, discutem a implementação de políticas de recomposição articuladas a avaliação formativa e estratégias de reagrupamento de estudantes. Os autores demonstram que recompor exige decisões pedagógicas relacionadas aos diferentes níveis de aprendizagem existentes em uma mesma escola ou rede.

Assim, é possível distinguir quatro noções frequentemente aproximadas no debate educacional:

Recuperação da aprendizagem tende a designar ações destinadas a possibilitar ao estudante alcançar aprendizagens não consolidadas em determinado período.

- **Reforço escolar** normalmente corresponde a ações complementares de apoio pedagógico, muitas vezes realizadas em horários ou espaços adicionais.

- **Recuperação paralela** refere-se a intervenções realizadas concomitantemente ao processo regular de escolarização, geralmente dirigidas a estudantes que apresentam dificuldades específicas.

- **Recomposição das aprendizagens,** por sua vez, apresenta alcance mais sistêmico: envolve diagnóstico, currículo, avaliação, mediação pedagógica, organização do tempo e dos agrupamentos, materiais e formação dos profissionais. Não constitui apenas uma atividade suplementar, mas pode modificar a própria organização do processo de ensino.

Essa interpretação encontra respaldo no Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. O Decreto nº 12.391/2025 prevê identificação das defasagens, reorganização curricular, avaliação diagnóstica formativa, monitoramento e formação continuada.

O Guia de Reorganização Curricular para Recomposição das Aprendizagens do MEC reforça essa perspectiva ao organizar a política em eixos relacionados a currículo, avaliação e mediação pedagógica, materiais didáticos e formação continuada.

A recomposição, portanto, não deve ser entendida como suspensão do currículo para “voltar ao conteúdo perdido”. Tal procedimento

poderia produzir um efeito paradoxal: quanto maior a defasagem, mais distante ficaria o estudante do currículo de seu ano de escolaridade. A questão pedagógica consiste em identificar conhecimentos estruturantes e integrá-los às aprendizagens previstas para a etapa em que o estudante se encontra.

2.3. Currículo, Avaliação e Recomposição

O currículo não é apenas uma lista de conteúdos. Ele envolve seleção, organização, distribuição e legitimação de conhecimentos, habilidades, práticas e experiências. Por isso, políticas de recomposição interferem necessariamente no currículo.

Quando uma rede define habilidades prioritárias, reorganiza sequências didáticas, cria avaliações diagnósticas ou estabelece materiais específicos para determinados anos, está realizando decisões curriculares. O processo torna-se especialmente sensível quando a pressão por resultados externos conduz à concentração do ensino em habilidades avaliadas.

A legislação recente procura evitar essa redução. A Lei nº 15.247/2025 estabelece, entre seus princípios, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a autonomia pedagógica do professor e das instituições e a valorização dos profissionais da educação. Também prevê a centralidade dos processos de ensino-aprendizagem e das necessidades das escolas.

Essa formulação é relevante porque evidencia uma tensão estrutural: políticas nacionais precisam produzir referências comuns para assegurar direitos, mas não podem eliminar a capacidade das escolas de interpretar e contextualizar essas referências.

A literatura sobre formação e currículo no campo da alfabetização identifica essa tensão. Pesquisas sobre políticas nacionais demonstram que documentos oficiais influenciam os discursos formativos e as práticas curriculares, mas também são recontextualizados pelos professores nas condições concretas das escolas (Nunes *et al.*, 2024).

A recomposição, nesse sentido, não deveria significar apenas "cumprir o currículo mínimo". Seu desafio consiste em garantir aprendizagens fundamentais sem empobrecer a experiência curricular. Na alfabetização, isso significa assegurar a apropriação do sistema de escrita, mas também preservar leitura literária, produção textual, oralidade, conhecimentos sobre diferentes gêneros e participação em práticas sociais de linguagem.

3. METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, articulada à análise de dados educacionais secundários publicados. Não foram realizados procedimentos de campo, entrevistas, questionários, observações ou intervenções com participantes.

A abordagem qualitativa foi adotada porque o problema exige compreender relações conceituais, políticas e pedagógicas presentes na produção científica e nos documentos educacionais. Gerhardt e Silveira (2009) situam a pesquisa qualitativa no campo das investigações voltadas à compreensão dos significados e características de fenômenos que não podem ser reduzidos exclusivamente à mensuração quantitativa. A natureza bibliográfica decorre do exame de produções científicas; a dimensão documental

decorre da análise de leis, decretos, documentos curriculares, relatórios e publicações institucionais.

O levantamento bibliográfico considerou buscas realizadas em *SciELO* Brasil, Portal de Periódicos CAPES e Google Acadêmico, complementadas pela consulta direta aos portais oficiais do Ministério da Educação e do Inep. Foram empregados descritores e combinações como: “recomposição das aprendizagens”; “alfabetização”; “alfabetização na idade certa”; “formação continuada de professores”; “currículo e alfabetização”; “políticas de alfabetização”; “recomposição das aprendizagens e alfabetização”; e “aprendizagem e alfabetização”.

Considerando que o conceito de recomposição ganhou centralidade principalmente a partir da pandemia, a busca de literatura diretamente relacionada ao termo privilegiou o período de 2020 a 2026. Obras clássicas anteriores a esse intervalo foram incluídas quando indispensáveis à fundamentação dos conceitos de alfabetização, letramento, formação docente e metodologia.

Foram adotados como critérios de inclusão: a) artigos científicos publicados em periódicos acadêmicos; b) livros e capítulos de reconhecida relevância para o campo; c) teses e dissertações pertinentes ao objeto; d) documentos oficiais brasileiros; e) relatórios e bases de dados educacionais produzidos por instituições públicas ou instituições científicas reconhecidas; e f) trabalhos que apresentassem relação direta com pelo menos uma das dimensões do problema de pesquisa.

Foram excluídos materiais opinativos sem fundamentação acadêmica, textos duplicados, páginas sem autoria ou procedência

institucional verificável, publicações sem relação direta com o objeto e materiais cujo conteúdo não permitisse verificar adequadamente sua origem.

A análise foi organizada em três categorias construídas a partir dos objetivos da pesquisa e confrontadas com o corpus:

1. **Concepções de alfabetização, aprendizagem e recomposição;**

2. **Políticas, avaliação, dados e desigualdades educacionais;**

3. **Currículo, formação continuada e práticas pedagógicas.**

Para a análise da literatura, documentos e textos selecionados, utilizou-se a análise temática como procedimento de identificação, organização e interpretação de padrões de significado. Braun e Clarke (2006) caracterizam a análise temática como abordagem flexível para identificar e interpretar padrões em conjuntos de dados qualitativos.

Na dimensão documental, considerou-se a necessidade de interpretar os documentos em seu contexto de produção, finalidade institucional e função normativa ou orientadora. A análise não tratou documentos normativos, dados estatísticos e literatura científica como fontes equivalentes. As leis e decretos foram utilizados para identificar princípios, objetivos e responsabilidades institucionais; os dados do Inep foram utilizados como evidências estatísticas; e a produção científica foi mobilizada para interpretação conceitual e crítica.

O principal conjunto de dados quantitativos analisado foi o Indicador Criança Alfabetizada (ICA), produzido pelo Inep. O indicador expressa o percentual de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental que atingiram o padrão nacional de alfabetização. O padrão foi estabelecido em 743 pontos na escala de alfabetização do Saeb.

A pesquisa apresenta limitações. A primeira consiste na própria natureza bibliográfica e documental, que não permite observar diretamente como professores implementam políticas de recomposição em diferentes contextos escolares. A segunda decorre da heterogeneidade das políticas estaduais e municipais, que não podem ser plenamente representadas por indicadores nacionais. A terceira está relacionada ao fato de que indicadores padronizados capturam determinados resultados de aprendizagem, mas não esgotam a complexidade dos processos de alfabetização.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Recomposição e Alfabetização: Aproximação Política e Diferenciação Conceitual

O primeiro resultado da análise consiste na identificação de uma aproximação crescente entre as agendas de recomposição das aprendizagens e alfabetização. Essa aproximação não é apenas discursiva: ela está formalizada nos documentos oficiais.

O CNCA estabelece simultaneamente o objetivo de alfabetizar as crianças ao final do segundo ano e a necessidade de desenvolver ações de recomposição para aquelas que não alcançaram padrões adequados. A Lei nº 15.247/2025 explicita essa articulação ao estabelecer medidas de recomposição com foco na alfabetização e

na ampliação das competências de leitura e escrita ao longo dos anos iniciais.

Entretanto, os conceitos permanecem distintos. Alfabetização constitui processo de aprendizagem da escrita e da leitura; recomposição constitui estratégia de política e ação pedagógica destinada a enfrentar aprendizagens não consolidadas ou defasagens identificadas.

A distinção é fundamental porque evita duas reduções. A primeira seria tratar toda alfabetização como recomposição, ignorando que crianças precisam ser alfabetizadas mesmo quando não apresentam defasagem. A segunda seria considerar toda recomposição como alfabetização, desconsiderando que ela abrange diferentes componentes curriculares e etapas da educação básica.

Na alfabetização, essa distinção produz uma consequência prática: a recomposição deve ser realizada a partir de um diagnóstico do percurso de cada criança. O professor não pode simplesmente repetir as atividades previstas anteriormente. Precisa compreender quais habilidades foram consolidadas, quais permanecem em desenvolvimento e quais conhecimentos estruturantes precisam ser mobilizados.

Nesse ponto, a contribuição de Soares (2016; 2020) torna-se especialmente relevante. Se alfabetização envolve diferentes facetas, recompor não significa apenas recuperar o domínio de correspondências grafofonêmicas. A intervenção precisa contemplar leitura, escrita, compreensão, produção textual e participação em práticas de linguagem.

O padrão nacional definido pelo Inep reforça essa multidimensionalidade. As orientações técnicas para a avaliação da alfabetização organizam a matriz em três eixos: apropriação do sistema de escrita alfabética, leitura e produção textual.

Desse modo, a recomposição da alfabetização não pode ser confundida com treinamento para uma avaliação. O indicador fornece uma referência nacional para monitoramento, mas o trabalho pedagógico exige diagnóstico mais amplo.

4.2. Avanços nos Indicadores e Permanência das Desigualdades

Os dados nacionais mais recentes revelam evolução no percentual de crianças consideradas alfabetizadas segundo o padrão nacional. O resultado passou de 56% em 2023 para 59,2% em 2024 e alcançou 66% em 2025. Em 2025, o resultado nacional superou a meta de 64% estabelecida para aquele ano.

O avanço é relevante, mas não deve ser interpretado como evidência de que o problema esteja resolvido. A meta nacional para 2030 permanece acima de 80%, e a distribuição territorial apresenta diferenças importantes.

Dados consolidados de 2025 mostram, por exemplo, resultados de 84% no Ceará, 80% em Goiás e Paraná, 77% no Espírito Santo e Piauí, enquanto Sergipe registrou 50%, Bahia 55%, Amazonas e Roraima 57%, Pará 58% e Santa Catarina 59%. Sete unidades federativas permaneceram abaixo de 60%.

Esses resultados demonstram que a média nacional não é suficiente para compreender o problema. O mesmo percentual agregado

pode ocultar realidades escolares e territoriais profundamente distintas.

A desigualdade também aparece na escala municipal. Segundo dados analisados pelo Tribunal de Contas da União a partir do Inep, o número de municípios com indicador igual ou inferior a 50% caiu de 1.449 em 2024 para 595 em 2025. Embora o movimento represente avanço, ainda significa que 595 municípios permaneceram em situação crítica segundo esse parâmetro.

O dado produz uma consequência importante para a política de recomposição: estratégias homogêneas podem ser insuficientes. Redes com diferentes condições socioeconômicas, capacidades institucionais, trajetórias de formação docente e resultados educacionais necessitam de diferentes formas de apoio.

A equidade, portanto, precisa ocupar posição central. A Lei nº 15.247/2025 estabelece o enfrentamento das desigualdades regionais, socioeconômicas e étnico-raciais como diretriz do CNCA.

A política de recomposição precisa, portanto, combinar um padrão nacional de direito à aprendizagem com capacidade local de interpretação e intervenção.

4.3. Avaliação: Instrumento de Diagnóstico ou Mecanismo de Responsabilização?

Outro resultado identificado diz respeito à centralidade da avaliação. O CNCA e o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens atribuem papel importante à avaliação diagnóstica e formativa.

Essa orientação é pedagogicamente relevante porque permite conhecer o ponto de partida dos estudantes. Contudo, a avaliação pode assumir funções diferentes conforme o modo como é utilizada.

Quando utilizada para diagnosticar aprendizagens e reorganizar o ensino, contribui para a recomposição. Quando utilizada predominantemente para classificar escolas, redes ou professores, pode induzir práticas de estreitamento curricular.

A própria existência de um indicador nacional exige essa cautela. O ICA foi criado para permitir monitoramento comparável do percentual de estudantes que alcançam determinado padrão. Ele não foi concebido como medida total da alfabetização ou como substituto da avaliação realizada pelos professores. O Inep define o indicador como percentual de estudantes do 2º ano que atingiram o padrão nacional de alfabetização.

Consequentemente, a formação continuada precisa preparar professores e gestores para interpretar dados de avaliação, e não apenas para aplicá-los. O professor precisa transformar informações avaliativas em decisões curriculares e didáticas.

Esse movimento aproxima avaliação e planejamento. A avaliação deixa de ocorrer somente ao final do processo e passa a alimentar a organização das atividades, a diferenciação pedagógica e o acompanhamento da progressão.

4.4. Implicações Curriculares da Recomposição

A análise documental mostra que a política nacional não trata recomposição como simples acréscimo de aulas. O Pacto prevê

reorganização curricular e inovação na organização curricular dos sistemas e propostas pedagógicas das unidades educacionais.

Essa orientação produz pelo menos quatro implicações:

- A primeira é a necessidade de **priorização curricular.** Diante de defasagens, a escola precisa identificar aprendizagens estruturantes sem eliminar conhecimentos relevantes.

- A segunda refere-se à **progressão das aprendizagens.** A recomposição não deve estabelecer uma oposição entre "conteúdo antigo" e "conteúdo atual". É necessário criar conexões entre conhecimentos prévios e aprendizagens previstas para o ano escolar.

- A terceira é a **flexibilização das formas de agrupamento e mediação.** Experiências analisadas na literatura apontam o reagrupamento de estudantes segundo níveis de aprendizagem como uma das estratégias possíveis, desde que utilizado de modo pedagógico e não como mecanismo permanente de segregação.

- A quarta é a **articulação entre currículo e contexto.** O currículo prescrito precisa ser reinterpretado à luz das necessidades dos estudantes, das condições da escola e dos conhecimentos profissionais dos docentes.

A literatura sobre políticas de alfabetização confirma que documentos oficiais influenciam as práticas, mas não determinam mecanicamente o currículo realizado. As escolas e professores recontextualizam as orientações recebidas (Nunes *et al.*, 2024).

Assim, uma política eficaz de recomposição não deve apenas entregar materiais e sequências de habilidades. Precisa ampliar a capacidade das escolas de analisar seus próprios dados e tomar decisões curriculares fundamentadas.

4.5. Formação Continuada Como Condição de Implementação

O terceiro eixo de análise evidencia que a formação continuada ocupa posição estrutural nas políticas de recomposição.

O Decreto nº 12.391/2025 determina que os entes que aderirem ao Pacto devem ofertar formação continuada aos profissionais da educação, com foco no desenvolvimento de capacidades necessárias à implementação das práticas pedagógicas e de gestão relacionadas à recomposição.

Essa previsão é coerente com a literatura sobre desenvolvimento profissional. Gatti (2003) demonstra que a formação continuada não produz mudanças simplesmente pela transmissão de conteúdos. As transformações dependem das condições institucionais, profissionais, culturais e subjetivas que envolvem os docentes.

No campo da alfabetização, pesquisas sobre o PNAIC também evidenciam a centralidade da formação continuada e sua relação com currículo, avaliação e práticas pedagógicas. Amaral (2015) identifica desafios relacionados às condições materiais e pedagógicas de implementação, enquanto estudos documentais sobre o PNAIC destacam questões relacionadas à formação do alfabetizador e à organização curricular (Nunes *et al.*, 2017).

A formação necessária à recomposição não pode ser reduzida a cursos rápidos sobre instrumentos avaliativos. Pelo menos quatro

dimensões precisam estar presentes:

- A primeira é o **conhecimento sobre alfabetização,** incluindo sistema de escrita, leitura, produção textual, compreensão e letramento.

- A segunda é a **capacidade de interpretar dados de aprendizagem,** transformando resultados avaliativos em decisões pedagógicas.

- A terceira é o **conhecimento curricular,** permitindo identificar aprendizagens estruturantes e estabelecer relações entre habilidades.

- A quarta é a **reflexão sobre a prática,** criando espaços coletivos para que professores analisem problemas reais de suas turmas, compartilhem estratégias e avaliem os efeitos das intervenções.

Nessa perspectiva, formação continuada não deve ser compreendida como treinamento para executar uma política. Ela precisa constituir espaço de desenvolvimento profissional e construção coletiva de respostas pedagógicas.

Esse ponto é particularmente importante porque a própria literatura sobre formação evidencia a existência de tensões entre políticas formativas centralizadas e conhecimentos construídos pelos professores. A pesquisa sobre políticas de alfabetização mostra que os discursos oficiais podem orientar práticas, mas são também recontextualizados nas escolas.

A formação, portanto, precisa produzir diálogo entre conhecimento científico, conhecimento curricular, dados educacionais e

experiência profissional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão que orientou este estudo foi: como a recomposição das aprendizagens tem sido relacionada à alfabetização na idade certa no contexto educacional brasileiro e quais implicações essa relação produz para o currículo e para a formação continuada de professores?

A análise permite responder que essa relação se tornou progressivamente mais explícita na política educacional brasileira. A alfabetização constitui um objetivo estruturante do direito à educação, enquanto a recomposição aparece como estratégia destinada a enfrentar aprendizagens não consolidadas e defasagens, especialmente entre estudantes que não atingiram padrões adequados de alfabetização.

O primeiro objetivo específico foi respondido pela análise conceitual. A literatura demonstra que alfabetização, letramento, recuperação, reforço e recomposição não devem ser tratados como sinônimos. A alfabetização envolve a apropriação da escrita e da leitura; o letramento amplia essa discussão para os usos sociais da linguagem; e a recomposição constitui estratégia sistêmica de enfrentamento de defasagens, envolvendo diagnóstico, currículo, avaliação, mediação e acompanhamento.

O segundo objetivo foi desenvolvido mediante análise de documentos e dados educacionais. O Indicador Criança Alfabetizada revela avanço nacional, passando de 56% em 2023 para 59,2% em 2024 e 66% em 2025. Entretanto, as diferenças entre unidades

federativas e municípios demonstram que o crescimento agregado não elimina as desigualdades.

O terceiro objetivo evidenciou que as políticas de recomposição produzem implicações diretas sobre currículo e formação docente. A recomposição exige priorização de aprendizagens, reorganização do planejamento, uso formativo da avaliação, diferenciação pedagógica e acompanhamento da progressão dos estudantes. Para que essas ações não se reduzam à aplicação de materiais ou à preparação para avaliações externas, é necessária formação continuada articulada ao cotidiano das escolas.

A principal contribuição analítica do estudo consiste em sustentar que a recomposição das aprendizagens e a alfabetização na idade certa devem ser compreendidas como agendas articuladas, mas não equivalentes. A alfabetização representa um direito e um processo de aprendizagem; a recomposição representa uma resposta pedagógica e política diante de aprendizagens não consolidadas. Confundir os conceitos pode produzir políticas excessivamente centradas em indicadores ou práticas pedagógicas orientadas pela repetição de conteúdos.

Para o currículo, a implicação central é a necessidade de evitar tanto a fragmentação quanto a aceleração indiscriminada. Recompor não significa abandonar o currículo do ano em curso para retornar ao currículo anterior, mas criar condições para que conhecimentos estruturantes sejam retomados e integrados às novas aprendizagens.

Para a formação continuada, a implicação é igualmente significativa. Professores precisam de formação que articule conhecimentos

sobre alfabetização e letramento, avaliação diagnóstica, interpretação de dados, planejamento, diferenciação pedagógica e desenvolvimento curricular. Essa formação deve considerar os conhecimentos profissionais dos docentes e as condições concretas de trabalho, evitando modelos exclusivamente transmissivos.

Para as políticas públicas, os dados indicam a necessidade de combinar padrões nacionais e apoio diferenciado aos territórios. A existência de um indicador nacional contribui para o monitoramento do direito à alfabetização, mas a redução das desigualdades exige políticas que considerem capacidades institucionais e contextos locais.

O estudo apresenta limitações decorrentes de seu caráter bibliográfico e documental. Não foi possível analisar diretamente as práticas docentes, os processos de implementação em escolas específicas ou as percepções de professores e gestores. Também não se pode atribuir causalidade entre políticas de recomposição e evolução dos indicadores de alfabetização, uma vez que o desenho da pesquisa não permite esse tipo de inferência.

Novas pesquisas podem aprofundar a análise por meio de estudos comparativos entre redes municipais e estaduais, investigações sobre programas de formação continuada vinculados à recomposição, estudos sobre a utilização pedagógica do Indicador Criança Alfabetizada e pesquisas que examinem como diferentes escolas recontextualizam as orientações curriculares nacionais.

Em síntese, o desafio brasileiro não consiste apenas em aumentar o percentual de crianças alfabetizadas, mas em assegurar que políticas de alfabetização e recomposição produzam aprendizagens

substantivas, equitativas e sustentáveis. Para isso, avaliação, currículo e formação continuada precisam ser concebidos como dimensões articuladas de uma política educacional comprometida com o direito de aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Arlene de Paula Lopes. Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Cadernos CEDES,** Campinas, v. 35, n. 95, p. 127-133, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília,** DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 22 out. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023.** Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11556.htm. Acesso em: 22 out. 2026.

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. **Lei nº 15.247, de 31 de outubro de 2025.** Dispõe sobre o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15247.htm. Acesso em: 22 out. 2026.

BRASIL**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 out. 2026.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology,** v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999. 300 p.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Avaliação da alfabetização: resultados 2024.** Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-da-alfabetizacao/resultados/2024. Acesso em: 22 out. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicador Criança Alfabetizada: resultados 2025.** Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/avaliacao_da_alfabetizacao/resultados/brasil_2025.pdf. Acesso em: 22 out. 2026.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa,** v. 1, n. 2, p. 85-92, 2007.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. As contribuições de Emília Ferreiro ao processo de alfabetização. **Itinerarius Reflectionis,** v. 10, n. 2, 2014.

NUNES, Célia Maria Fernandes et al. Formação continuada para professores no Pacto Nacional pela Alfabetização: continuidades, rupturas e ressignificações. **Cadernos CEDES,** Campinas, v. 37, n. 102, 2017.

OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de; PALACIOS, Carlos; BELLATO, Caíque Cunha. Reagrupamento de estudantes para recompor aprendizagens: experiências brasileiras. **Estudos Avançados,** São Paulo, v. 39, n. 115, 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016. 384 p.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

[1] Mestre em Ensino na Educação Básica. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Técnico Pedagógico do PROETI – Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES – Brasil. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Mestre em Ensino na Educação Básica. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Docente de Filosofia na Rede Estadual do Espírito Santo – ES, Brasil. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail