

AValiação DIAGNÓSTICA COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO E RECOMPOSIÇÃO AS APRENDIZAGENS

DIAGNÓSTIC ASSESSMENT AS A PEDAGOGICAL MEDIATION TOOL IN LITERACY AND LEARNING RECOVERY

Roseli Maria de Jesus Correia¹
Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO: O presente artigo analisa a avaliação diagnóstica como instrumento de mediação pedagógica no processo de alfabetização e na recomposição das aprendizagens, considerando os marcos normativos e orientadores vigentes no cenário educacional brasileiro. Parte-se do pressuposto de que a avaliação, quando compreendida como prática formativa e reguladora, ultrapassa a função classificatória e assume centralidade na organização do trabalho docente, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo articula referenciais teóricos da avaliação educacional com documentos oficiais que orientam tanto a alfabetização quanto as políticas de recomposição das aprendizagens, buscando evidenciar como a leitura qualificada dos resultados diagnósticos pode subsidiar intervenções pedagógicas contextualizadas, reorganização curricular e definição de estratégias de ensino mais equitativas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada em análise documental e bibliográfica, com ênfase nos instrumentos de avaliação da alfabetização e nas diretrizes do Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. Os resultados apontam que a avaliação diagnóstica, quando integrada a processos sistemáticos de mediação pedagógica, favorece a identificação de defasagens, a personalização das intervenções e a construção de percursos formativos mais coerentes com as necessidades dos estudantes, contribuindo para o fortalecimento da alfabetização e para a redução das desigualdades educacionais.

1

Palavras-chave: Avaliação Diagnóstica. Mediação Pedagógica. Alfabetização. Recomposição das Aprendizagens. Políticas Educacionais.

ABSTRACT: This article analyzes diagnostic assessment as a pedagogical mediation tool in the literacy process and in learning recovery, considering the normative and guiding frameworks currently in force in the Brazilian educational context. It is based on the assumption that assessment, when understood as a formative and regulatory practice, goes beyond a classificatory function and becomes central to the organization of teaching work, especially in the early years of Elementary Education. The study articulates theoretical references in educational assessment with official documents that guide both literacy and learning recovery policies, aiming to demonstrate how a qualified reading of diagnostic results can support contextualized pedagogical interventions, curricular reorganization, and the definition of more equitable teaching strategies. Methodologically, this is a qualitative research grounded in documentary and bibliographic analysis, with emphasis on literacy assessment instruments and the guidelines of the National Pact for Learning Recovery. The results indicate that diagnostic assessment, when integrated into systematic processes of pedagogical mediation, enables the identification of learning gaps, the personalization of interventions, and the construction of educational pathways more consistent with students' needs, contributing to the strengthening of literacy and the reduction of educational inequalities.

Keywords: Diagnostic Assessment. Pedagogical Mediation. Literacy. Learning Recovery. Educational Policies.

¹Mestranda em ciências da Educação pela Christian Business, licenciada em geografia pela faculdade de tecnologia e ciência. (FTC).

²PhD, Doutora em ciências da educação, mestra em ciências da educação, especialista em escrita avançada, psicopedagoga, pedagoga, Professora e orientadora da Christian Business School - CBS.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem, no contexto da alfabetização, tem sido historicamente marcada por tensões entre práticas classificatórias e perspectivas formativas, cenário que evidencia disputas conceituais acerca de sua finalidade e de seu lugar no processo educativo, sendo que a compreensão contemporânea do processo avaliativo exige a superação de modelos meramente mensuradores para a consolidação de práticas que orientem decisões pedagógicas e promovam avanços efetivos na aprendizagem, especialmente quando se considera a centralidade do ciclo de alfabetização como etapa estruturante do percurso escolar, conforme destacam as reflexões propostas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que enfatiza a avaliação como instrumento de acompanhamento contínuo e intervenção pedagógica qualificada, vinculando-a ao direito de aprender.

Ao reconhecer a alfabetização como processo complexo que envolve dimensões cognitivas, linguísticas e sociais, torna-se imprescindível compreender que a avaliação não pode restringir-se à verificação de resultados finais, mas deve acompanhar o percurso de construção do conhecimento, identificando hipóteses, avanços e dificuldades, de modo que o professor possa intervir de maneira intencional e fundamentada, fortalecendo a concepção de avaliação como prática integrada ao ensino e não como etapa isolada do trabalho pedagógico.

2

A Base Nacional Comum Curricular consolida a alfabetização como compromisso fundamental dos anos iniciais do Ensino Fundamental, estabelecendo direitos de aprendizagem e objetivos que demandam acompanhamento sistemático das habilidades relacionadas à leitura, à escrita e à oralidade, o que implica reconhecer a avaliação diagnóstica como elemento estruturante do planejamento docente, na medida em que permite identificar níveis de apropriação do sistema de escrita alfabética e orientar intervenções coerentes com as competências previstas nacionalmente, reforçando a ideia de que avaliar é também garantir direitos educacionais.

A centralidade da alfabetização no debate educacional brasileiro se intensifica quando se observam os resultados de avaliações em larga escala que apontam fragilidades persistentes na consolidação das habilidades de leitura e escrita, evidenciando que parte significativa dos estudantes não atinge níveis adequados de proficiência ao final do ciclo, o que reforça a necessidade de práticas diagnósticas sistemáticas e pedagogicamente orientadas que permitam intervenções precoces e contínuas.

No cenário pós-pandêmico, marcado por intensificação das desigualdades educacionais e ampliação das defasagens de aprendizagem, a instituição do Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens evidencia a necessidade de políticas públicas articuladas que integrem avaliação, planejamento e reorganização curricular, reconhecendo que a identificação precisa das lacunas formativas constitui condição essencial para a construção de estratégias que assegurem a recuperação das aprendizagens comprometidas e a reconstrução de trajetórias escolares interrompidas.

O Guia de avaliação e mediações pedagógicas para recomposição das aprendizagens reforça que a avaliação diagnóstica deve ser compreendida como processo contínuo, articulado à prática docente e fundamentado na análise qualitativa das evidências produzidas pelos estudantes, de modo que o professor possa ajustar metodologias, selecionar conteúdos prioritários e definir percursos formativos diferenciados, especialmente no campo da alfabetização, em que a heterogeneidade das turmas exige intervenções cuidadosamente planejadas.

A reorganização curricular proposta nas diretrizes para recomposição das aprendizagens pressupõe que os dados provenientes das avaliações diagnósticas sejam utilizados como base para a definição de prioridades e para a estruturação de sequências didáticas mais alinhadas às necessidades reais das turmas, evitando a mera repetição de conteúdos e promovendo intervenções com intencionalidade pedagógica, capazes de recuperar aprendizagens estruturantes e assegurar progressão consistente.

A instrução normativa que orienta a organização dos sistemas de avaliação da alfabetização alinhados ao Saeb reforça a importância de instrumentos que permitam mapear níveis de desempenho e acompanhar a evolução dos estudantes, estabelecendo parâmetros técnicos que podem dialogar com práticas diagnósticas desenvolvidas no cotidiano escolar e contribuir para o fortalecimento de uma cultura de uso pedagógico dos dados.

Instrumentos como a Provinha Brasil, especialmente no que se refere ao teste de leitura, demonstram a relevância de avaliações que identifiquem habilidades específicas relacionadas à decodificação, à compreensão e ao reconhecimento de palavras, oferecendo subsídios para que o professor compreenda em que etapa do processo de alfabetização cada estudante se encontra e quais intervenções são mais adequadas para favorecer seu avanço.

A perspectiva do CEALE sobre avaliação diagnóstica da alfabetização enfatiza que a análise das produções escritas e das hipóteses elaboradas pelas crianças constitui elemento

fundamental para compreender o estágio de desenvolvimento conceitual em que se encontram, permitindo intervenções que respeitem o percurso cognitivo do aprendiz e valorizem o processo de construção do conhecimento como dimensão essencial do ensino da língua escrita.

Ao discutir a avaliação da aprendizagem escolar, Luckesi sustenta que o ato de avaliar deve estar a serviço da aprendizagem e não da exclusão, defendendo que o diagnóstico seja compreendido como etapa de um processo mais amplo de acompanhamento e tomada de decisões pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral do estudante, o que implica rejeitar práticas punitivas e classificatórias que historicamente marcaram a cultura avaliativa escolar.

Hoffmann propõe a avaliação mediadora como prática em construção permanente, destacando que o professor deve assumir postura investigativa diante das evidências de aprendizagem, transformando os resultados diagnósticos em ponto de partida para intervenções dialógicas e contextualizadas, reconhecendo que cada estudante apresenta ritmos e modos próprios de aprender, especialmente no processo de alfabetização.

Na obra *Avaliar para promover*, Hoffmann reforça que a avaliação precisa estar articulada ao compromisso de promover avanços e não de rotular, o que implica utilizar o diagnóstico como instrumento de orientação pedagógica e não como mecanismo de classificação ou exclusão, reafirmando que a função principal da avaliação é favorecer o crescimento e a autonomia do estudante.

4

Perrenoud, ao discutir a avaliação como regulação das aprendizagens, destaca que o processo avaliativo deve alimentar continuamente o planejamento didático, possibilitando ajustes nas estratégias de ensino e favorecendo a construção de percursos diferenciados conforme as necessidades dos estudantes, aspecto especialmente relevante quando se trata de enfrentar defasagens na alfabetização e promover recomposição consistente das aprendizagens.

Black e Wiliam demonstram que práticas avaliativas formativas impactam significativamente o desempenho dos estudantes quando integradas ao cotidiano da sala de aula, sobretudo quando o feedback é utilizado como ferramenta de orientação e regulação da aprendizagem, evidenciando que a avaliação diagnóstica, quando associada a devolutivas claras e intervenções planejadas, contribui de forma concreta para a melhoria dos resultados educacionais.

Nesse contexto, a avaliação diagnóstica, compreendida como instrumento de mediação pedagógica, revela-se fundamental para a alfabetização e para a recomposição das

aprendizagens, pois permite articular dados objetivos, análise qualitativa e intervenção intencional, configurando-se como eixo estruturante de políticas e práticas comprometidas com a equidade educacional, com a garantia do direito de aprender e com a construção de percursos formativos que considerem as singularidades e necessidades de cada estudante.

MÉTODOS

A pesquisa foi delineada a partir de abordagem qualitativa de natureza bibliográfica e documental, tendo como eixo central a análise crítica de marcos normativos, guias orientadores e produções teóricas que tratam da avaliação diagnóstica no contexto da alfabetização e da recomposição das aprendizagens, compreendendo que tal abordagem permite examinar sentidos, fundamentos e implicações pedagógicas das orientações oficiais, ao mesmo tempo em que possibilita articular essas diretrizes com referenciais consolidados no campo da avaliação educacional, garantindo coerência entre política pública, teoria e prática docente.

O corpus documental incluiu, inicialmente, as diretrizes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, analisadas com o objetivo de compreender como a avaliação no ciclo de alfabetização é concebida enquanto processo contínuo de acompanhamento e intervenção, buscando identificar os princípios que sustentam a ideia de diagnóstico como instrumento de mediação pedagógica e como elemento estruturante do planejamento docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular foi examinada como documento normativo orientador do currículo, com foco específico nas competências e habilidades relacionadas à alfabetização, a fim de estabelecer parâmetros para compreender de que modo a avaliação diagnóstica pode ser utilizada para monitorar o desenvolvimento das aprendizagens essenciais, identificar lacunas formativas e fundamentar decisões pedagógicas alinhadas aos direitos de aprendizagem estabelecidos nacionalmente.

O Decreto que institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens foi analisado com o propósito de situar a discussão em seu contexto político e educacional mais recente, considerando que a recomposição das aprendizagens emerge como resposta institucional a cenários de ampliação de desigualdades, o que confere à avaliação diagnóstica papel estratégico na definição de prioridades e na formulação de estratégias voltadas à superação das defasagens acumuladas.

O Guia de avaliação e mediações pedagógicas para recomposição das aprendizagens foi examinado de maneira detalhada, buscando identificar orientações práticas relativas à utilização dos resultados diagnósticos na organização do trabalho docente, na constituição de agrupamentos flexíveis, na definição de habilidades prioritárias e na elaboração de intervenções pedagógicas diferenciadas, o que permitiu compreender a operacionalização do diagnóstico no cotidiano escolar.

O Guia para implementação da recomposição das aprendizagens foi analisado com ênfase nas recomendações referentes ao planejamento pedagógico fundamentado em evidências, observando-se como o documento orienta redes e escolas a utilizarem dados diagnósticos para reorganizar conteúdos, redefinir metas e estruturar planos de ação voltados ao avanço progressivo das aprendizagens, especialmente na etapa da alfabetização.

O Guia de reorganização curricular para recomposição das aprendizagens foi incorporado à análise com o objetivo de compreender de que maneira os resultados provenientes de avaliações diagnósticas podem fundamentar a redefinição de prioridades curriculares, a reorganização do tempo pedagógico e a seleção de conteúdos estruturantes, assegurando maior coerência entre diagnóstico, planejamento e intervenção didática.

O Relatório SAEB e ANA foi utilizado como fonte para contextualizar os desafios da alfabetização no Brasil, permitindo situar a discussão em dados empíricos de desempenho que evidenciam a necessidade de práticas avaliativas mais eficazes e comprometidas com a regulação das aprendizagens, servindo como pano de fundo para justificar a centralidade da avaliação diagnóstica nas políticas e nas práticas pedagógicas.

6

A Instrução Normativa do Inep que estabelece diretrizes para organização dos sistemas de avaliação da alfabetização foi examinada com o intuito de compreender os parâmetros técnicos que orientam a construção e interpretação de instrumentos avaliativos, articulando tais diretrizes à perspectiva de avaliação diagnóstica desenvolvida no âmbito escolar e investigando suas possíveis implicações para a organização do trabalho pedagógico.

O Guia de aplicação da Provinha Brasil foi analisado como exemplo de instrumento estruturado voltado à identificação de habilidades específicas de leitura, permitindo refletir sobre a operacionalização da avaliação diagnóstica na prática, bem como sobre os limites e possibilidades de instrumentos padronizados quando utilizados como subsídio para decisões pedagógicas contextualizadas.

Desta forma, a análise bibliográfica das obras de Luckesi, Hoffmann, Perrenoud e Black e Wiliam possibilitou fundamentar teoricamente a concepção de avaliação como prática formativa, reguladora e mediadora, sustentando a interpretação crítica dos documentos oficiais e oferecendo categorias analíticas que orientaram a leitura dos textos normativos, garantindo que a investigação mantivesse coerência conceitual e densidade teórica ao discutir a avaliação diagnóstica como instrumento de mediação pedagógica na alfabetização e na recomposição das aprendizagens.

RESULTADOS

A leitura das orientações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa evidencia que a avaliação diagnóstica, quando situada no interior do ciclo de alfabetização, deixa de ser um rito episódico e passa a operar como dispositivo de acompanhamento contínuo, pois o documento explicita a necessidade de observar a progressão das aprendizagens em linguagem escrita e oralidade de modo a sustentar decisões didáticas consistentes, tornando o diagnóstico um ponto de partida para intervenções que respeitem o tempo pedagógico e o percurso de cada estudante, em especial quando o professor utiliza evidências do cotidiano escolar para redefinir encaminhamentos e reorganizar atividades de leitura e escrita com intencionalidade (BRASIL, 2012).

7

Ao cotejar a concepção de alfabetização prevista na Base Nacional Comum Curricular com a função da avaliação diagnóstica, observa-se que a BNCC, ao explicitar habilidades a serem desenvolvidas e consolidar direitos de aprendizagem, reforça a exigência de instrumentos que captem níveis diferenciados de apropriação do sistema alfabético e das práticas de linguagem, de modo que o diagnóstico se materialize como mecanismo de mapeamento das habilidades que já se encontram estabilizadas e das que ainda demandam consolidação, permitindo ao professor planejar intervenções alinhadas a objetivos claros e progressivos (BRASIL, 2018).

No plano das políticas públicas recentes, o decreto que institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens produz como resultado normativo a centralidade do diagnóstico para orientar respostas educacionais a defasagens acumuladas, porque explicita a recomposição como política estruturada e não como ação improvisada, o que implica reconhecer que a avaliação diagnóstica deve anteceder e acompanhar as estratégias de

recomposição, sustentando escolhas de prioridades e evitando que a escola trate de modo homogêneo realidades que são profundamente desiguais (BRASIL, 2025a).

No Guia de avaliação e mediações pedagógicas para recomposição das aprendizagens, destaca-se como resultado orientador a definição de uma lógica de avaliação integrada ao ensino, uma vez que o documento indica que a produção de evidências deve ser convertida em mediações pedagógicas concretas, com devolutivas capazes de reorientar a aprendizagem, de modo que o diagnóstico seja interpretado não como fim em si, mas como instrumento para selecionar conteúdos essenciais, modular ritmos e ajustar estratégias didáticas de forma responsiva às necessidades observadas (BRASIL, 2025b).

O Guia para implementação da recomposição das aprendizagens apresenta como resultado operativo a necessidade de que redes e escolas organizem rotinas, fluxos e responsabilidades para transformar dados de avaliação em ações efetivas, pois ao detalhar etapas de implementação e arranjos de gestão, o documento sinaliza que o diagnóstico precisa ser institucionalizado na cultura escolar, evitando que se limite a iniciativas isoladas de professores, e favorecendo a continuidade pedagógica por meio de planejamento coletivo, definição de metas e acompanhamento periódico (BRASIL, 2025d).

No Guia de reorganização curricular para recomposição das aprendizagens, observa-se como resultado estruturante a orientação para priorização curricular ancorada em evidências, pois o documento propõe que a recomposição não seja confundida com repetição linear de conteúdos, mas com seleção criteriosa de aprendizagens essenciais que funcionem como alavancas para progressão, de modo que o diagnóstico se converta em critério para decidir o que retomar, o que aprofundar e como sequenciar experiências didáticas que reconstruam bases necessárias à alfabetização e ao desenvolvimento das práticas de linguagem (BRASIL, 2025c).

O panorama do SAEB e da ANA, ao apresentar indicadores de desempenho em leitura e escrita, consolida como resultado empírico a constatação de que persistem percentuais relevantes de estudantes com níveis insuficientes de proficiência no ciclo de alfabetização, o que reforça a pertinência do diagnóstico como ferramenta de identificação precoce de dificuldades e de prevenção de trajetórias de fracasso escolar, sobretudo quando se reconhece que a permanência de defasagens pode se prolongar ao longo da escolaridade e se agravar em contextos de maior vulnerabilidade (INEP, 2018).

A instrução normativa que trata das diretrizes para os sistemas de avaliação da alfabetização alinhados ao Saeb produz como resultado técnico a necessidade de padronização

de parâmetros e clareza de matriz de referência, ao mesmo tempo em que reforça a utilidade de diagnósticos que permitam comparabilidade e monitoramento, pois ao orientar a organização de sistemas avaliativos, o documento incentiva que a escola reconheça habilidades-chave e níveis de desempenho como referências para planejamento, sem perder de vista que a interpretação pedagógica dos resultados deve orientar intervenções e não apenas gerar relatórios (INEP, 2025).

O Guia de aplicação da Provinha Brasil, ao explicitar procedimentos de aplicação e interpretação de um teste de leitura, apresenta como resultado prático a possibilidade de identificar habilidades específicas como reconhecimento de letras, palavras, relações grafema-fonema e compreensão em diferentes níveis, favorecendo um diagnóstico mais granular do processo de alfabetização, o que contribui para que o professor reconheça padrões de erro e acerto e reorganize atividades com foco nos obstáculos reais dos estudantes, evitando inferências genéricas sobre desempenho (INEP, 2012).

A proposta do CEALE sobre avaliação diagnóstica na alfabetização evidencia como resultado metodológico a importância de combinar instrumentos e observar produções das crianças para captar hipóteses e estratégias utilizadas na escrita e na leitura, pois o diagnóstico não se reduz a uma pontuação, mas se materializa no acompanhamento das marcas do pensamento infantil, tornando possível planejar intervenções coerentes com o nível conceitual do estudante e construir situações didáticas que promovam avanços progressivos na compreensão do sistema de escrita (CEALE, 2005).

Na perspectiva de Luckesi, o resultado interpretativo central é a compreensão de que o diagnóstico deve servir ao ato pedagógico de cuidar da aprendizagem, e não a um procedimento de seleção, pois ao afirmar a avaliação como processo comprometido com a emancipação, o autor sustenta que a escola precisa transformar a informação diagnóstica em decisão responsável, o que implica acolher o erro como dado pedagógico, compreender sua origem e propor encaminhamentos que ampliem oportunidades de aprender, especialmente na alfabetização (LUCKESI, 2022).

Em Hoffmann, a avaliação mediadora produz como resultado pedagógico a noção de que o professor atua como investigador do processo de aprendizagem, construindo registros, observações e devolutivas que integram a avaliação ao cotidiano da sala de aula, de modo que o diagnóstico ganha sentido quando se converte em mediação intencional, isto é, quando o

professor reorganiza intervenções a partir do que observa, fortalecendo a relação entre ensinar, avaliar e promover avanços reais na leitura e na escrita (HOFFMANN, 2024).

Na obra que enfatiza avaliar para promover, o resultado formativo se expressa na defesa de que a avaliação deve orientar o caminho do estudante, e não fixá-lo em categorias, pois o diagnóstico, quando articulado a devolutivas qualificadas, funciona como seta que aponta possibilidades de avanço, sustentando intervenções em que o professor reconstrói objetivos, propõe novas experiências de aprendizagem e permite que o estudante compreenda o que precisa consolidar, fortalecendo sua autonomia no processo (HOFFMANN, 2004).

Em Perrenoud, o resultado teórico essencial recai sobre a avaliação como regulação das aprendizagens, pois o autor demonstra que avaliar significa obter informações para decidir e ajustar a ação pedagógica, de modo que o diagnóstico, ao revelar o estado real de aprendizagem, permite diferenciar intervenções e administrar progressões, o que é particularmente decisivo na alfabetização, em que diferenças de ritmo e oportunidades anteriores exigem estratégias que reconheçam heterogeneidades sem naturalizar desigualdades (PERRENOUD, 1999).

Na síntese de evidências de Black e Wiliam, o resultado mais robusto reside na associação entre avaliação formativa e melhoria de aprendizagem quando feedback, critérios claros e participação do estudante são incorporados às rotinas de sala, pois o diagnóstico só produz efeito pedagógico se for traduzido em ação, e essa ação exige que o professor devolva informações que orientem o próximo passo, que ajuste tarefas e que ajude o estudante a reconhecer metas de curto prazo, potencializando ganhos especialmente entre aqueles que mais precisam de suporte (BLACKP, WILIAMD, 1998).

O documento do PNAIC, ao tratar de instrumentos e reflexões sobre avaliação no ciclo de alfabetização, aponta como resultado organizacional a relevância de registros sistemáticos e de observações contínuas, pois evidencia que o professor precisa de múltiplas fontes para compreender a aprendizagem, e quando se institui uma rotina de acompanhamento, torna-se possível perceber mudanças sutis na escrita, na leitura e na oralidade, evitando intervenções tardias e construindo um planejamento mais responsivo às necessidades observadas no percurso (BRASIL, 2012).

Ao retomar a BNCC como referência, evidencia-se como resultado curricular que a avaliação diagnóstica deve dialogar com as habilidades previstas, permitindo ao professor identificar quais componentes da alfabetização e das práticas de linguagem demandam reforço, o que inclui reconhecer que a alfabetização se articula a usos sociais da leitura e da escrita, de

modo que o diagnóstico pode abarcar não apenas decodificação, mas também compreensão, produção de textos e participação em práticas de linguagem, conforme progressões definidas (BRASIL, 2018).

No decreto de recomposição, destaca-se como resultado político-pedagógico a formalização de uma resposta nacional que induz redes a integrarem avaliação e intervenção, pois ao instituir a política, o texto normativo sustenta que recompor exige planejamento e acompanhamento, e esse acompanhamento, na prática, depende de diagnósticos periódicos e comparáveis, capazes de sinalizar se as estratégias adotadas estão reduzindo defasagens ou apenas redistribuindo esforços sem efetividade (BRASIL, 2025a).

No Guia de avaliação e mediações, observa-se como resultado didático a ênfase em ciclos de avaliar, intervir e reavaliar, pois o documento valoriza a continuidade do acompanhamento e a transformação dos resultados em mediações específicas, o que inclui organizar agrupamentos, variar modalidades de atividade, intensificar práticas de leitura em voz alta, propor escrita com apoio e garantir devolutivas que indiquem o que o estudante já faz, o que ainda não faz e o que fará a seguir, consolidando o diagnóstico como eixo do planejamento (BRASIL, 2025b).

No Guia de implementação, evidencia-se como resultado de gestão pedagógica a orientação para alinhamento entre níveis de decisão, pois ao propor etapas e instrumentos de acompanhamento, o documento indica que o diagnóstico precisa circular entre professor, equipe pedagógica e rede, com critérios e registros que sustentem decisões coletivas, garantindo que a recomposição não dependa apenas de esforços individuais, mas se materialize em ações articuladas, formação docente e acompanhamento dos avanços ao longo do tempo (BRASIL, 2025d).

No Guia de reorganização curricular, o resultado de planejamento se expressa na recomendação de sequenciar aprendizagens essenciais e construir trilhas que recomponham fundamentos, pois o documento orienta que a escola identifique o que é basilar para progressão e estabeleça conexões entre conteúdos, evitando tanto a aceleração desestruturada quanto a repetição improdutiva, e ao fazer isso, o diagnóstico passa a ser o critério que justifica escolhas curriculares e permite que a recomposição seja tecnicamente orientada (BRASIL, 2025c).

No relatório do Inep, observa-se como resultado de diagnóstico sistêmico a persistência de desigualdades regionais e socioeconômicas no desempenho em alfabetização, o que reforça a necessidade de que a avaliação diagnóstica escolar seja sensível ao contexto e permita

identificar necessidades específicas, porque os dados agregados apontam tendências e desafios, mas é no diagnóstico pedagógico que se reconhece o que cada turma e cada estudante precisa para avançar, reduzindo o risco de decisões baseadas apenas em médias (INEP, 2018).

Na instrução normativa do Inep, destaca-se como resultado normativo a valorização de sistemas de avaliação alinhados a matrizes e descritores, o que tende a induzir maior consistência na construção e uso de instrumentos, e isso, na prática escolar, pode fortalecer a qualidade do diagnóstico ao oferecer referenciais claros de habilidades, desde que os resultados sejam apropriados pedagogicamente e convertidos em intervenções, evitando leituras meramente administrativas ou classificatórias (INEP, 2025).

No guia da Provinha Brasil, evidencia-se como resultado operacional a possibilidade de orientar o professor na aplicação adequada do instrumento e na interpretação de respostas, o que reduz vieses e aumenta a confiabilidade das evidências, permitindo que o diagnóstico seja mais preciso ao revelar padrões de dificuldades, por exemplo quando a criança reconhece letras mas não estabelece correspondências fonográficas, ou quando decodifica mas não compreende, favorecendo intervenções mais específicas e eficazes (INEP, 2012).

Na proposição do CEALE, o resultado pedagógico se consolida na defesa de que a avaliação diagnóstica deve ser construída com base em tarefas significativas e observação atenta de produções, pois o documento destaca que compreender hipóteses de escrita, segmentação de palavras e estratégias de leitura exige olhar qualitativo, e quando esse olhar é sistemático, o professor deixa de atribuir erros a falta de esforço e passa a compreender o erro como expressão de um estágio conceitual, planejando intervenções que promovam avanços (CEALE, 2005).

Em Luckesi, o resultado ético-pedagógico se expressa na recusa do uso da avaliação como punição, pois ao conceber avaliação como ato amoroso e comprometido com a aprendizagem, o autor sustenta que o diagnóstico deve ser acolhido como informação útil para reorganizar o ensino, e isso implica que o professor e a escola construam condições para que o estudante avance com apoio, evitando estigmatizações e compreendendo que a alfabetização requer tempo, método e acompanhamento responsável (LUCKESI, 2022).

Em Hoffmann, o resultado central recai sobre a mediação como prática que transforma a avaliação em diálogo, pois a autora indica que observar, registrar e interpretar são atos inseparáveis de ensinar, e quando o professor assume postura mediadora, o diagnóstico deixa de ser um veredito e passa a ser um recurso para construir intervenções com sentido, em que o

estudante participa, compreende critérios e se reconhece como sujeito em processo de aprendizagem, especialmente na alfabetização (HOFFMANN, 2024).

Na obra *Avaliar para promover*, o resultado pedagógico se reforça quando se entende que avaliação precisa produzir movimento, e não cristalização, pois o diagnóstico, se convertido em metas de aprendizagem e em reorientação de tarefas, torna-se um instrumento que abre possibilidades, estimulando o estudante a reconhecer progressos e desafios, enquanto o professor reconstrói práticas, diversifica estratégias e evita repetir exercícios descolados dos obstáculos reais identificados na turma (HOFFMANN, 2004).

Em Perrenoud, o resultado aplicado se materializa na noção de que regulação exige informação confiável, e essa informação é produzida pelo diagnóstico contínuo, pois o autor aponta que o professor precisa decidir com base em evidências e não em impressões, o que exige instrumentos e observações que permitam diferenciar percursos, modular expectativas e sustentar uma pedagogia das competências, evitando que a alfabetização seja reduzida a treino mecânico e garantindo progressões compatíveis com o desenvolvimento do estudante (PERRENOUD, 1999).

Na síntese de Black e Wiliam, consolida-se como resultado de efetividade a ideia de que a avaliação formativa melhora a aprendizagem quando há clareza de critérios e uso de evidências para ajustar o ensino, e isso, no âmbito do diagnóstico na alfabetização, significa transformar cada evidência em orientação de próximo passo, produzindo devolutivas compreensíveis, reorganizando atividades e estimulando autorregulação, de modo que o diagnóstico opere como alavanca para aprendizagem e não como relatório inerte (BLACKP, WILIAMD, 1998).

DISCUSSÃO

A discussão sobre avaliação diagnóstica como mediação pedagógica exige reconhecer que políticas como o PNAIC reforçam a avaliação no ciclo de alfabetização como prática integrada ao ensino, e isso implica compreender que o diagnóstico não pode ser episódico nem desconectado do planejamento, pois quando o professor avalia para conhecer e intervir, ele cria condições para que a alfabetização se realize de maneira progressiva e sustentada, evitando que a escola naturalize dificuldades e atribua ao estudante a responsabilidade exclusiva por lacunas que são também de ordem pedagógica e institucional (BRASIL, 2012).

Ao dialogar com a BNCC, torna-se evidente que a alfabetização envolve um conjunto articulado de habilidades e práticas de linguagem, e por isso o diagnóstico precisa captar múltiplas dimensões, desde aspectos do sistema de escrita até usos sociais da leitura e da produção textual, o que exige instrumentos diversificados e critérios claros, permitindo que a mediação pedagógica seja orientada por objetivos de aprendizagem e não por percepções genéricas de desempenho, fortalecendo a coerência entre currículo e avaliação (BRASIL, 2018).

O decreto que institui o pacto de recomposição das aprendizagens explicita uma resposta estatal ao desafio das defasagens e, por isso, a avaliação diagnóstica deve ser discutida como eixo estruturante de políticas de equidade, pois sem diagnóstico não há como distinguir o que foi comprometido, nem como selecionar prioridades realistas, e ao mesmo tempo, ao se institucionalizar a recomposição, amplia-se a responsabilidade das redes em garantir que a avaliação seja usada para orientar intervenções, evitando a transformação do diagnóstico em mera formalidade administrativa (BRASIL, 2025a).

No Guia de avaliação e mediações, a ideia de mediação pedagógica ganha densidade ao associar avaliação a ciclos de intervenção, e isso tensiona práticas escolares tradicionais em que se avalia apenas para registrar notas, pois quando o diagnóstico se articula a feedback e a replanejamento, exige-se do professor uma postura analítica e propositiva, o que demanda tempo pedagógico, formação e organização do trabalho escolar para que os dados produzidos se convertam em decisões didáticas que efetivamente recomponham aprendizagens essenciais (BRASIL, 2025b).

O Guia para implementação da recomposição das aprendizagens, ao tratar de estratégias e responsabilidades, permite discutir que a eficácia do diagnóstico depende de condições institucionais, pois se a escola não organiza rotinas de acompanhamento e momentos de planejamento coletivo, a avaliação tende a se fragmentar em esforços isolados, e nesse sentido a mediação pedagógica exige governança escolar, articulação entre equipe pedagógica e docentes e definição de metas e acompanhamentos que deem continuidade às intervenções (BRASIL, 2025d).

No Guia de reorganização curricular, a recomposição é tratada como seleção de aprendizagens essenciais e reorganização de percursos, o que conduz à discussão de que diagnóstico e currículo são inseparáveis, pois sem dados a escola pode priorizar conteúdos irrelevantes para progressão, e com dados qualificados é possível construir sequências mais coerentes, retomando fundamentos e articulando-os a práticas de linguagem, de modo que a

alfabetização avance não por repetição, mas por reorganização intencional do ensino (BRASIL, 2025c).

O relatório do SAEB e ANA permite discutir que a persistência de baixos níveis de proficiência aponta limites de modelos avaliativos que não se convertem em ação pedagógica, pois dados sistêmicos reiteram desafios que se acumulam há anos, e isso reforça a urgência de avaliações diagnósticas escolares com capacidade de orientar intervenções concretas, especialmente em contextos vulneráveis, em que as desigualdades de acesso a experiências de leitura e escrita fora da escola exigem mediações mais intensas e planejadas (INEP, 2018).

A instrução normativa do Inep, ao propor diretrizes para sistemas de avaliação da alfabetização alinhados ao Saeb, favorece a discussão sobre consistência técnica e comparabilidade, mas também exige cautela pedagógica, pois instrumentos alinhados a matrizes podem fortalecer o diagnóstico, desde que os resultados sejam interpretados no contexto da sala de aula, evitando reduzir a alfabetização a treino de itens, e garantindo que a mediação pedagógica se apoie em evidências sem empobrecer o currículo e sem desconsiderar a complexidade do desenvolvimento linguístico (INEP, 2025).

O guia da Provinha Brasil permite discutir que instrumentos padronizados podem apoiar o professor ao oferecer recortes específicos de habilidades de leitura, mas também evidencia que nenhum instrumento, isoladamente, dá conta da totalidade do processo de alfabetização, de modo que a mediação pedagógica exige complementar o diagnóstico com observação de produções, leituras compartilhadas, escrita espontânea e registros qualitativos, evitando que o ensino se organize apenas para responder a testes, sem promover práticas de linguagem significativas (INEP, 2012).

A proposta do CEALE sustenta a discussão de que avaliar diagnóstica e alfabetização implica compreender hipóteses e processos, e não apenas resultados finais, pois quando o professor reconhece o estágio conceitual da criança, ele consegue mediar com maior precisão, propondo atividades que provoquem conflitos produtivos e consolidem avanços, o que desloca a avaliação do lugar de controle para o lugar de compreensão pedagógica, fortalecendo a alfabetização como processo de construção ativa (CEALE, 2005).

Luckesi permite aprofundar a discussão ética ao afirmar que a avaliação deve ser comprometida com a aprendizagem e com a inclusão, e isso implica compreender que o diagnóstico não pode ser usado para justificar retenções, estigmas ou exclusões, pois ao contrário, ele deve produzir ações de cuidado pedagógico, em que o professor assume

responsabilidade por reorganizar sua prática, garantir oportunidades e criar condições para que todos avancem, particularmente em uma etapa tão decisiva quanto a alfabetização (LUCKESI, 2022).

Hoffmann amplia a discussão ao propor a avaliação mediadora como prática que se constrói no cotidiano, o que implica reconhecer que o diagnóstico exige escuta e observação permanentes, e não apenas aplicação de instrumentos, pois a mediação se materializa quando o professor interpreta sinais do processo, devolve orientações e reorganiza intervenções, criando uma relação pedagógica em que o estudante participa do percurso e compreende que o objetivo é aprender e avançar, e não apenas acertar (HOFFMANN, 2024).

Na perspectiva de Avaliar para promover, a discussão se desloca para a ideia de que a avaliação deve abrir caminhos, e isso tensiona a cultura escolar que confunde rigor com seletividade, pois o diagnóstico, se transformado em metas de aprendizagem e em reorientação de práticas, promove avanços reais e reduz desigualdades, enquanto a avaliação classificatória tende a produzir desistência, insegurança e reforço de fracassos, sobretudo em crianças em início de escolarização (HOFFMANN, 2004).

Perrenoud contribui para discutir que a regulação das aprendizagens depende de uma avaliação que alimente decisões, e isso exige que o professor disponha de informações sobre progressos e obstáculos, interpretando-as para diferenciar intervenções e administrar progressões, o que se torna crucial na recomposição, pois turmas heterogêneas demandam múltiplos percursos e o diagnóstico funciona como base para organizar agrupamentos flexíveis, reorientar tarefas e construir uma pedagogia que reconheça ritmos distintos sem abdicar de objetivos comuns (PERRENOUD, 1999).

A discussão proposta por Black e Wiliam sobre avaliação formativa reforça que a eficácia do diagnóstico depende do uso do feedback e da clareza de critérios, pois não basta identificar o erro, sendo necessário transformar a evidência em orientação de próximo passo, e isso, na alfabetização e recomposição, implica devolver ao estudante informações claras sobre o que precisa consolidar, propor tarefas adequadas ao nível atual e criar oportunidades de revisão e reescrita, fortalecendo a aprendizagem em ciclos (BLACKP, WILIAMD, 1998).

Ao retomar as orientações do PNAIC, é possível discutir que a avaliação no ciclo de alfabetização precisa ser compreendida como parte do trabalho pedagógico e não como evento externo, pois quando a escola assume que acompanhar e intervir são ações contínuas, ela fortalece o planejamento, amplia a precisão das intervenções e evita que dificuldades se

acumulem, criando um ambiente em que o diagnóstico se integra à rotina e sustenta uma alfabetização mais consistente e menos dependente de iniciativas pontuais (BRASIL, 2012).

À luz da BNCC, discute-se que a recomposição das aprendizagens na alfabetização deve considerar progressões e habilidades essenciais, o que implica que o diagnóstico seja interpretado em relação a objetivos explícitos, evitando que o professor se guie apenas por impressões ou por comparações entre estudantes, e garantindo que cada intervenção tenha relação direta com habilidades a desenvolver, fortalecendo a coerência entre ensino, avaliação e currículo (BRASIL, 2018).

O decreto de recomposição permite discutir que políticas nacionais podem induzir mudanças, mas sua efetividade depende da apropriação pedagógica do diagnóstico, pois se redes e escolas tratam a recomposição como ação de curto prazo, corre-se o risco de reduzir a avaliação a levantamentos apressados, enquanto a política exige continuidade e acompanhamento, o que demanda diagnósticos periódicos, metas realistas e monitoramento de progressos, consolidando uma cultura de decisão baseada em evidências (BRASIL, 2025a).

No Guia de avaliação e mediações, a discussão avança ao reconhecer que mediação pedagógica envolve intencionalidade e personalização, e isso implica que o diagnóstico deve ser interpretado para além de acertos e erros, considerando estratégias usadas pelos estudantes, tipos de dificuldades e contextos de produção, de modo que o professor possa decidir se precisa retomar fundamentos, propor práticas de leitura guiada, intensificar escrita com apoio ou reorganizar agrupamentos, sempre com base em evidências (BRASIL, 2025b).

No Guia de implementação, discute-se que a recomposição depende de arranjos de gestão escolar capazes de sustentar o uso do diagnóstico ao longo do tempo, pois sem momentos de estudo, planejamento, acompanhamento e revisão, o professor tende a ficar sozinho diante dos dados, e isso limita a capacidade de transformar informações em intervenções consistentes, enquanto a implementação prevê coordenação pedagógica, acompanhamento e alinhamento entre ações de sala e políticas da rede (BRASIL, 2025d).

No Guia de reorganização curricular, a discussão se aprofunda ao reconhecer que recompor não significa “voltar ao começo”, mas reconstruir bases essenciais com progressão, e isso exige que o diagnóstico identifique quais fundamentos estão ausentes e quais já estão presentes, permitindo que o professor e a escola evitem a repetição de atividades já dominadas e concentrem esforços naquilo que realmente impede a progressão, assegurando que a alfabetização avance com sentido e com eficiência pedagógica (BRASIL, 2025c).

O relatório do Inep sustenta a discussão de que desafios de alfabetização são persistentes e atravessados por desigualdades, e isso reforça que o diagnóstico precisa ser sensível e frequente, pois turmas com perfis heterogêneos exigem intervenções diferenciadas e continuidade, e a recomposição, quando se fundamenta em evidências, pode reduzir lacunas, desde que o diagnóstico se transforme em prática pedagógica cotidiana e não em mera formalidade orientada por calendários externos (INEP, 2018).

A instrução normativa do Inep permite discutir que avaliação da alfabetização, quando organizada em sistemas, tende a ganhar consistência e clareza de parâmetros, mas isso exige que a escola preserve o caráter pedagógico do diagnóstico, evitando que a padronização se transforme em engessamento, pois a mediação pedagógica depende de interpretações contextualizadas e de decisões sobre didática, materiais e interação, e essas decisões não podem ser substituídas por uma leitura mecânica de níveis ou descritores (INEP, 2025).

O guia da Provinha Brasil possibilita discutir que instrumentos objetivos podem fornecer sinais importantes sobre habilidades de leitura, mas a mediação pedagógica exige que o professor compreenda as causas das dificuldades observadas, porque um mesmo erro pode ter origens diferentes, e sem essa análise, corre-se o risco de propor atividades inadequadas, enquanto o diagnóstico, se associado à observação e a registros, permite construir intervenções mais precisas e reduzir tentativas aleatórias de “reforço” (INEP, 2012).

18

O CEALE sustenta que a avaliação diagnóstica na alfabetização precisa considerar hipóteses e processos, e isso fortalece a discussão de que mediação pedagógica deve ser estruturada como uma ação intencional que dialoga com o pensamento da criança, pois quando o professor compreende o que a criança já sabe e como ela raciocina, ele pode propor intervenções que a façam avançar, evitando frustrações e garantindo que a alfabetização seja tratada como construção gradual de conhecimento (CEALE, 2005).

Luckesi permite discutir que a avaliação, quando se orienta pela aprendizagem, exige uma mudança de cultura, pois o diagnóstico não pode ser usado como justificativa para exclusão, e sim como fundamento de ações de apoio e reorganização do ensino, e isso, no contexto da recomposição, significa que a escola precisa garantir oportunidades reais, investir em intervenções consistentes e compreender que o diagnóstico tem valor quando produz decisões pedagógicas comprometidas com o direito de aprender (LUCKESI, 2022).

Hoffmann, ao discutir avaliação mediadora, reforça que mediação exige acompanhamento, devolutiva e reorganização contínua, e isso implica que o diagnóstico deve

ser entendido como etapa de um diálogo pedagógico, em que o professor observa sinais, registra percursos, devolve orientações e replaneja intervenções, fortalecendo o vínculo entre avaliação e aprendizagem e evitando que o estudante seja reduzido a uma pontuação ou a um rótulo de desempenho (HOFFMANN, 2024).

Na perspectiva de Avaliar para promover, a discussão evidencia que a avaliação deve atuar como força propulsora de avanços, e por isso o diagnóstico precisa ser transformado em ações que permitam ao estudante perceber o que já conquistou e o que ainda precisa consolidar, enquanto o professor reconstrói objetivos de curto prazo e propõe tarefas que tornem a aprendizagem possível, especialmente na alfabetização, em que o fracasso inicial pode produzir efeitos duradouros sobre autoestima e permanência (HOFFMANN, 2004).

Perrenoud reforça a discussão ao indicar que a avaliação reguladora depende da capacidade do professor de ajustar o ensino, e isso, na recomposição, significa reconhecer que planos rígidos e homogêneos não respondem à realidade, enquanto diagnósticos bem interpretados permitem diferenciar intervenções, administrar progressões e construir dispositivos de ajuda, como agrupamentos flexíveis e atividades graduadas, garantindo que a alfabetização e as aprendizagens essenciais sejam reconstruídas com consistência (PERRENOUD, 1999).

Black e Wiliam sustentam que avaliação formativa eficaz envolve feedback acionável e participação ativa do estudante, e isso se traduz, na alfabetização e recomposição, na necessidade de devolutivas que indiquem o próximo passo e não apenas o que está errado, permitindo que a criança compreenda objetivos e critérios e se engaje em práticas de leitura e escrita que consolidem aprendizagens, enquanto o professor ajusta tarefas e usa evidências para decidir o que retomar e como avançar (BLACKP, WILIAMD, 1998).

CONCLUSÃO

A avaliação diagnóstica, quando compreendida como parte constitutiva do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização, revela-se mais do que um procedimento técnico de levantamento de informações, pois se configura como uma prática de leitura da realidade escolar que permite ao professor reconhecer os caminhos concretos pelos quais as crianças constroem sentidos sobre a linguagem escrita, ajustando o ensino a partir de evidências e não de suposições, de modo que o diagnóstico se converta em mediação pedagógica contínua e intencional, capaz de sustentar intervenções coerentes com o desenvolvimento das aprendizagens essenciais no tempo adequado e com foco na progressão efetiva.

Quando se observa o compromisso de assegurar direitos de aprendizagem no campo da leitura e da escrita, torna-se evidente que a avaliação diagnóstica não pode operar dissociada do currículo, pois é o currículo que define expectativas e orienta o que deve ser garantido a todos os estudantes, e é o diagnóstico que mostra, com base em evidências, onde estão as lacunas, as consolidações e as necessidades de retomada, permitindo que o planejamento docente deixe de ser genérico e se torne responsivo às condições reais de aprendizagem, especialmente em turmas heterogêneas.

Em um contexto em que a recomposição das aprendizagens passa a integrar a agenda pública educacional como resposta a perdas e aprofundamento de desigualdades, o diagnóstico assume papel estruturante, porque a recomposição não se sustenta em ações amplas sem direcionamento, exigindo mapeamento cuidadoso das defasagens e definição de prioridades, de forma que a política educacional se concretize no nível da escola por meio de decisões pedagógicas baseadas em evidências, com foco em recuperar trajetórias interrompidas e reconstruir percursos formativos de modo viável e escalonado.

Ao situar o diagnóstico como elemento que antecede e acompanha a intervenção, as orientações sobre mediações pedagógicas evidenciam que a avaliação diagnóstica só cumpre sua função quando se transforma em ações concretas no interior da sala de aula, o que implica interpretar resultados para selecionar habilidades estruturantes, propor atividades alinhadas aos níveis observados, organizar agrupamentos flexíveis e acompanhar a evolução com devolutivas formativas, garantindo que o estudante não permaneça preso ao erro, mas avance por meio de intervenções consistentes.

A recomposição, para não se reduzir a uma repetição apressada de conteúdos, exige reorganização curricular capaz de recombinação de tempos, expectativas e sequências, e essa reorganização só alcança consistência quando parte do diagnóstico como referência, pois é ele que identifica o que precisa ser priorizado e quais aprendizagens são pré-condições para o avanço, permitindo ao professor construir trajetórias pedagógicas mais coerentes, com metas intermediárias e foco no essencial, sem dispersão e sem sobrecarga curricular que inviabilize o aprofundamento.

Os dados de avaliações em larga escala, ao evidenciarem que parcela expressiva de estudantes não consolida habilidades básicas de leitura ao final do ciclo de alfabetização, reforçam que a avaliação diagnóstica no cotidiano escolar não é luxo metodológico, mas necessidade pedagógica e social, pois o professor precisa dispor de instrumentos e

procedimentos que permitam identificar dificuldades precocemente, acompanhar progressos e enfrentar desigualdades de aprendizagem que se expressam em níveis distintos de proficiência, orientando intervenções antes que as defasagens se cristalizem (INEP, 2018).

A consolidação de diretrizes para organização de sistemas de avaliação da alfabetização contribui para o fortalecimento de uma cultura de uso pedagógico dos dados, na medida em que orienta redes e escolas a construírem práticas avaliativas alinhadas a referenciais, descritores e matrizes que tornam mais clara a interpretação dos resultados, favorecendo a tradução do dado em decisão pedagógica e ampliando a possibilidade de coerência entre avaliação, planejamento e acompanhamento da aprendizagem ao longo do tempo.

Instrumentos avaliativos voltados à alfabetização, quando bem conduzidos e analisados com intencionalidade pedagógica, podem oferecer evidências importantes sobre habilidades específicas, como identificação de palavras, compreensão de enunciados e reconhecimento de informações em textos curtos, e o principal ganho desse tipo de evidência está no fato de permitir ao professor distinguir dificuldades de base, que exigem intervenção mais estruturante, de dificuldades pontuais, que podem ser superadas com ajustes de ensino, evitando generalizações que comprometem a eficácia do trabalho.

A leitura qualitativa das produções das crianças, especialmente no que se refere às hipóteses de escrita e aos modos de apropriação do sistema alfabético, confirma que o diagnóstico não se reduz à contagem de acertos, pois compreender como a criança pensa a escrita e como organiza suas tentativas permite ao professor intervir de forma mais precisa, respeitando o processo de construção conceitual e criando situações didáticas que favoreçam reorganizações internas, o que torna a avaliação diagnóstica uma mediação que incide diretamente sobre o percurso de alfabetização.

Do ponto de vista ético e pedagógico, avaliar diagnóstica e formativamente significa recusar a lógica de punição e exclusão que historicamente marcou a avaliação escolar, adotando uma postura em que o diagnóstico é entendido como uma etapa necessária para decidir o que fazer para que o estudante aprenda, e não como mecanismo para justificar fracassos, o que desloca o foco do julgamento para a ação, do rótulo para a intervenção, da classificação para a aprendizagem, conferindo sentido humanizador ao ato avaliativo.

A compreensão da avaliação como mediação coloca o professor diante de uma responsabilidade interpretativa que exige observar, registrar, analisar e dialogar com as evidências, reconhecendo que cada estudante produz marcas singulares de seu processo e que a

função do docente é transformar essas marcas em pistas para orientar a ação pedagógica, de modo que a avaliação diagnóstica se torne um procedimento investigativo permanente, integrando ensino e aprendizagem numa dinâmica de acompanhamento cuidadoso e de construção de caminhos possíveis.

Ao se considerar que avaliar deve significar promover, torna-se necessário afirmar que o diagnóstico não encerra um percurso, mas inaugura um conjunto de decisões didáticas que devem ser planejadas e acompanhadas, pois promover implica construir estratégias de avanço, reorganizar o tempo pedagógico, selecionar intervenções adequadas e oferecer devolutivas que ajudem o estudante a perceber o que já domina e o que precisa desenvolver, tornando a avaliação parte orgânica da prática de ensino e não evento pontual destinado à formalização de resultados.

Quando se entende a avaliação como regulação das aprendizagens, ganha força a ideia de que o diagnóstico deve alimentar continuamente o planejamento, porque a regulação exige ajustes finos, observação frequente e capacidade de diferenciar intervenções, especialmente em alfabetização, em que a heterogeneidade é regra e a progressão depende de condições didáticas específicas, de modo que o professor precisa de informações consistentes para decidir como avançar, como retomar, como aprofundar e como reorganizar agrupamentos sem produzir estigmas.

A evidência de que práticas de avaliação formativa podem elevar o desempenho quando utilizadas para orientar o ensino reforça que o diagnóstico só faz sentido se estiver integrado ao cotidiano pedagógico, com feedback compreensível, critérios claros e oportunidades de melhoria, porque é nesse ciclo que a avaliação se converte em aprendizagem, e é nessa lógica que a alfabetização pode ganhar consistência, sobretudo quando a escola assume o diagnóstico como ferramenta de mediação e não como procedimento burocrático desvinculado das decisões de sala de aula.

Em síntese, a avaliação diagnóstica como instrumento de mediação pedagógica na alfabetização e na recomposição das aprendizagens se confirma como prática indispensável para garantir direitos, enfrentar desigualdades e construir percursos de ensino mais efetivos, desde que seja compreendida como processo contínuo de produção e interpretação de evidências, articulado ao currículo e orientado por decisões pedagógicas concretas, com planejamento baseado em prioridades e acompanhamento sistemático, de modo que a recomposição não seja promessa abstrata, mas prática estruturada que sustenta avanços reais no desenvolvimento da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

BLACK, P, WILIAM, D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa avaliação no ciclo de alfabetização reflexões e sugestões. Brasília, MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, MEC, 2018.

BRASIL. Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025. Institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. Brasília, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de avaliação e mediações pedagógicas para recomposição das aprendizagens. Brasília, MEC, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia para implementação da recomposição das aprendizagens. Brasília, MEC, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de reorganização curricular para recomposição das aprendizagens. Brasília, MEC, 2025.

CEALE. Instrumentos da alfabetização e letramento volume 2 A avaliação diagnóstica da alfabetização. Belo Horizonte, UFMG, 2005.

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora uma prática em construção da pré escola à universidade. 36 ed. Porto Alegre, Mediação, 2024.

HOFFMANN, J. Avaliar para promover as setas do caminho. 5 ed. Porto Alegre, Mediação, 2004.

INEP. Relatório SAEB ANA 2016 Panorama do Brasil e dos Estados. Brasília, Inep, 2018.

INEP. Instrução normativa n 2 de 26 de novembro de 2025 Diretrizes para organização dos sistemas de avaliação da alfabetização alinhados ao Saeb. Brasília, Inep, 2025.

INEP. Guia de aplicação Leitura Teste 1 Provinha Brasil 2012. Brasília, Inep, 2012.

LUCKESI, C C. Avaliação da aprendizagem escolar estudos e proposições. 22 ed. São Paulo, Cortez, 2022.

PERRENOUD, P. Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre, Artmed, 1999.