

## IDENTIFICAÇÃO DE LACUNAS DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS: ANÁLISE DIAGNÓSTICA E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO BASEADO EM EVIDÊNCIAS

IDENTIFYING LEARNING GAPS IN THE EARLY GRADES: DIAGNOSTIC ASSESSMENT  
AND EVIDENCE-INFORMED PEDAGOGICAL PLANNING

IDENTIFICACIÓN DE BRECHAS DE APRENDIZAJE EN LOS AÑOS INICIALES:  
ANÁLISIS DIAGNÓSTICO Y PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA BASADA EN  
EVIDENCIAS

Patrícia Baggio Holzmann<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo discute a identificação de lacunas de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando avaliação diagnóstica e planejamento pedagógico baseado em evidências. O objetivo foi analisar fundamentos teóricos da avaliação diagnóstica e formativa e discutir como a leitura de dados pode orientar decisões docentes, intervenções e monitoramento contínuo das aprendizagens. Metodologicamente, trata-se de uma revisão bibliográfica narrativa, de abordagem qualitativa, construída a partir de estudos sobre avaliação da aprendizagem, feedback, regulação das aprendizagens e referenciais curriculares. Os resultados indicam que a avaliação diagnóstica é mais efetiva quando se integra ao ciclo diagnóstico-intervenção-acompanhamento, com devolutivas pedagógicas e replanejamento, evitando uso classificatório. Evidenciou-se, ainda, que o planejamento baseado em evidências requer priorização por habilidades, agrupamentos flexíveis, sequências didáticas focadas e acompanhamento sistemático do progresso, ancorado em referenciais como a BNCC. Conclui-se que identificar lacunas com base em evidências e transformar dados em ações pedagógicas contínuas fortalece a tomada de decisão docente e favorece progressão real das aprendizagens nos anos iniciais.

**Palavras-chave:** Avaliação diagnóstica. Lacunas de aprendizagem. Planejamento pedagógico.

**ABSTRACT:** This article discusses identifying learning gaps in the early grades of elementary school by articulating diagnostic assessment and evidence-informed pedagogical planning. The objective was to analyze theoretical foundations of diagnostic and formative assessment and to discuss how data use can guide teacher decision-making, interventions, and continuous monitoring of learning. Methodologically, this is a narrative literature review with a qualitative approach, based on studies on learning assessment, feedback, learning regulation, and curricular references. The findings indicate that diagnostic assessment is more effective when integrated into a diagnosis-intervention-monitoring cycle, including pedagogical feedback and replanning, avoiding classificatory use. It also shows that evidence-informed planning requires skill prioritization, flexible grouping, focused instructional sequences, and systematic monitoring of progress, anchored in references such as the BNCC. The study concludes that identifying gaps based on evidence and turning data into continuous pedagogical actions strengthens teacher decision-making and supports real learning progression in the early grades.

**Keywords:** Diagnostic assessment. Learning gaps. Pedagogical planning.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação, Universidade: Branner.

**RESUMEN:** Este artículo discute la identificación de brechas de aprendizaje en los años iniciales de la educación primaria, articulando evaluación diagnóstica y planificación pedagógica basada en evidencias. El objetivo fue analizar fundamentos teóricos de la evaluación diagnóstica y formativa y discutir cómo el uso de datos puede orientar decisiones docentes, intervenciones y seguimiento continuo de los aprendizajes. Metodológicamente, se trata de una revisión bibliográfica narrativa, con enfoque cualitativo, construida a partir de estudios sobre evaluación del aprendizaje, retroalimentación, regulación de los aprendizajes y referencias curriculares. Los resultados señalan que la evaluación diagnóstica es más efectiva cuando se integra al ciclo diagnóstico-intervención-seguimiento, con retroalimentación pedagógica y replanteamiento, evitando un uso clasificatorio. Además, se evidenció que la planificación basada en evidencias requiere priorización por habilidades, agrupamientos flexibles, secuencias didácticas focalizadas y monitoreo sistemático del progreso, anclado en referencias como la BNCC. Se concluye que identificar brechas con base en evidencias y transformar datos en acciones pedagógicas continuas fortalece la toma de decisiones docente y favorece la progresión real de los aprendizajes en los años iniciales.

**Palabras clave:** Evaluación diagnóstica. Brechas de aprendizaje. Planificación pedagógica.

## INTRODUÇÃO

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificar lacunas de aprendizagem não é “procurar erros”, e sim entender, com clareza, o que ainda não foi consolidado para que o ensino consiga avançar com mais segurança. Quando a escola trabalha sem esse diagnóstico, o planejamento corre o risco de repetir conteúdos já dominados por alguns e ignorar dificuldades persistentes de outros, criando um ciclo silencioso de defasagens que vai se acumulando ao longo do tempo. Por isso, a avaliação diagnóstica aparece como uma ferramenta pedagógica essencial: ela não serve para classificar, mas para orientar decisões e reorganizar o ensino (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2005).

O diagnóstico ganha ainda mais força quando é entendido como parte de um processo contínuo, próximo da avaliação formativa. Nessa lógica, não basta “aplicar” um instrumento e guardar o resultado: é preciso transformar os dados em devolutivas, intervenções e replanejamentos. Estudos clássicos sobre avaliação formativa mostram que o feedback e o acompanhamento sistemático do progresso são fatores decisivos para regular as aprendizagens e ajustar o ensino ao que os estudantes realmente precisam (SADLER, 1989; BLACK; WILIAM, 1998). Assim, a identificação de lacunas passa a ser o primeiro passo de um ciclo mais inteligente: diagnosticar, intervir, acompanhar e reorientar.

Além disso, a discussão sobre lacunas de aprendizagem se conecta diretamente ao currículo. Quando a escola se apoia em referenciais claros, como a BNCC, o diagnóstico deixa de ser genérico e passa a dialogar com habilidades essenciais que precisam ser desenvolvidas e

consolidadas nos anos iniciais (BRASIL, 2018). Isso também ajuda a evitar o erro comum de tratar recomposição como “voltar tudo do início”: em vez disso, o planejamento se volta para prioridades, metas possíveis e percursos de aprendizagem organizados.

Diante desse cenário, o problema que orienta este artigo é: como identificar lacunas de aprendizagem nos anos iniciais a partir de uma análise diagnóstica e como transformar esses resultados em planejamento pedagógico baseado em evidências? A relevância do tema está no fato de que, muitas vezes, os dados existem, mas não viram ação: falta tempo de análise, clareza de metas, estratégia de intervenção e acompanhamento. Assim, este estudo tem como objetivo discutir fundamentos da avaliação diagnóstica e da avaliação formativa e apresentar caminhos para organizar o planejamento pedagógico com base em evidências, fortalecendo a tomada de decisão docente e a progressão das aprendizagens (PERRENOUD, 1999; LUCKESI, 2011; BLACK; WILIAM, 1998).

## MÉTODOS

Este artigo foi desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica narrativa, com abordagem qualitativa, por ser um delineamento adequado quando o objetivo é reunir fundamentos teóricos, sistematizar produções existentes e discutir implicações pedagógicas sobre identificação de lacunas de aprendizagem, avaliação diagnóstica e planejamento pedagógico baseado em evidências nos anos iniciais (GIL, 2019; MINAYO, 2014). A revisão foi construída a partir de leitura crítica e organização temática das fontes selecionadas, sem pretensão de generalização estatística.

As fontes de dados foram constituídas por livros, artigos científicos e documentos orientadores da educação brasileira relacionados a: avaliação educacional (avaliação diagnóstica e formativa), feedback e regulação das aprendizagens, planejamento pedagógico, currículo e recomposição/recuperação das aprendizagens. A população estudada correspondeu ao conjunto dessas publicações disponíveis em meio acadêmico e institucional, não havendo participação direta de estudantes, professores ou escolas, uma vez que não se realizou pesquisa de campo.

A amostragem foi do tipo intencional, definida pela relevância e aderência ao tema. Os critérios de seleção incluíram: (a) textos que tratassem da avaliação diagnóstica como instrumento de identificação de conhecimentos prévios e lacunas; (b) publicações que discutissem avaliação formativa, feedback e acompanhamento do progresso; (c) estudos que articulassem avaliação e planejamento pedagógico, com foco em tomada de decisão docente; e

(d) documentos curriculares e orientadores que sustentem a priorização de habilidades nos anos iniciais, com destaque para a BNCC. Foram excluídos materiais repetidos, textos sem autoria identificável e publicações que tratassem avaliação apenas como mecanismo classificatório, sem conexão com intervenções e planejamento (GIL, 2019).

Quanto aos procedimentos analíticos, realizou-se leitura exploratória e, posteriormente, leitura interpretativa, com organização do conteúdo em categorias temáticas, como: concepções de avaliação (diagnóstica e formativa), leitura e interpretação de evidências, devolutivas pedagógicas, planejamento por habilidades, estratégias de intervenção e monitoramento das aprendizagens. A sistematização foi orientada por princípios da análise de conteúdo, especialmente na etapa de categorização e interpretação das unidades de sentido presentes nos textos selecionados (BARDIN, 2016; MINAYO, 2014).

No que se refere às questões éticas, por se tratar de pesquisa exclusivamente bibliográfica e documental, com uso de materiais de acesso público e sem envolvimento direto de seres humanos ou animais, não houve necessidade de submissão a Comitê de Ética em Pesquisa nem de autorização institucional específica. Ainda assim, foram observados cuidados de integridade acadêmica, com rigor na citação das fontes e respeito às diretrizes éticas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (BRASIL, 2016).

## RESULTADOS

A revisão bibliográfica reuniu produções que conceituam a avaliação diagnóstica como instrumento pedagógico voltado à identificação de conhecimentos prévios, necessidades e lacunas de aprendizagem, com registro de que sua finalidade é orientar o ensino e não classificar estudantes (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2005). Nos textos analisados, foi recorrente a ideia de que o diagnóstico ganha sentido quando se vincula diretamente ao planejamento e à tomada de decisão docente, evitando que os resultados se tornem apenas registros burocráticos (PERRENOUD, 1999).

Nos materiais revisados, também apareceu com frequência a discussão sobre avaliação diagnóstica articulada à avaliação formativa, destacando que a identificação de lacunas precisa ser acompanhada de devolutivas pedagógicas, intervenções e monitoramento contínuo. Estudos clássicos sobre avaliação formativa registram que o feedback e a regulação do ensino a partir de evidências favorecem o progresso dos estudantes, especialmente quando o professor

ajusta objetivos e estratégias conforme o que os dados mostram (SADLER, 1989; BLACK; WILIAM, 1998).

Outro resultado recorrente foi a presença de referências ao planejamento pedagógico baseado em evidências, com menções a práticas como: definição de metas por habilidades, priorização curricular, agrupamentos flexíveis, sequências didáticas orientadas por objetivos claros e acompanhamento sistemático de avanços. Nessas produções, o uso de evidências aparece associado a decisões sobre “o que ensinar primeiro”, “como intervir” e “como verificar progresso”, reforçando a avaliação como componente do planejamento e não como etapa separada (PERRENOUD, 1999; BLACK; WILIAM, 1998).

A revisão também reuniu documentos curriculares que orientam a seleção de aprendizagens essenciais nos anos iniciais, com destaque para a BNCC como referência para organizar habilidades prioritárias. Nos textos analisados, foi recorrente a compreensão de que o diagnóstico se torna mais preciso quando se ancora em habilidades descritas no currículo, permitindo identificar quais aprendizagens foram consolidadas e quais precisam de intervenção focada (BRASIL, 2018).

Por fim, os textos revisados registraram desafios frequentes na identificação de lacunas e no uso pedagógico dos dados, com menções à dificuldade de interpretar resultados, falta de tempo para análise pedagógica e ausência de instrumentos simples para acompanhamento. Em contrapartida, a literatura aponta que a eficácia do planejamento baseado em evidências depende de leitura crítica dos dados, clareza de metas, devolutivas contínuas e reorganização do ensino com intencionalidade (HOFFMANN, 2005; LUCKESI, 2011; BLACK; WILIAM, 1998).

## DISCUSSÃO

Os resultados desta revisão reforçam que identificar lacunas de aprendizagem nos anos iniciais não é um movimento “de caça ao erro”, mas uma escolha pedagógica que coloca o ensino em um caminho mais justo e eficiente. A literatura analisada mostra que a avaliação diagnóstica ganha sentido quando é compreendida como leitura do ponto de partida e das necessidades reais de aprendizagem, evitando práticas classificatórias que não produzem avanço pedagógico (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2005). Assim, a primeira implicação dos achados é clara: diagnóstico sem ação não cumpre função pedagógica; ele precisa se transformar em planejamento, intervenção e acompanhamento.

Ao comparar os resultados com a literatura sobre avaliação formativa, fica evidente que as lacunas só deixam de ser “um dado” quando entram em um ciclo de regulação do ensino. Sadler destaca que a avaliação formativa depende de critérios claros, devolutiva e possibilidade real de ajuste do desempenho, o que, na prática, se traduz em orientar o estudante sobre o que precisa melhorar e em ajustar o ensino para apoiar esse avanço (SADLER, 1989). Do mesmo modo, Black e Wiliam apontam que o uso consistente de evidências e feedback em sala de aula tem impacto significativo na aprendizagem, especialmente quando o professor usa os dados para decidir próximos passos e não apenas para registrar resultados (BLACK; WILIAM, 1998). Isso confirma que planejamento baseado em evidências é, na essência, uma prática formativa: aprende-se com o diagnóstico e se ensina melhor a partir dele.

Outro ponto forte dos achados é a centralidade do currículo como referência para “dar nome” às lacunas. Sem um referencial claro, o diagnóstico tende a ficar genérico, preso em percepções vagas (“está fraco”, “não acompanha”) e sem objetivo pedagógico definido. Quando o professor ancora a leitura nas habilidades descritas na BNCC, ele ganha precisão para identificar o que foi consolidado, o que está emergindo e o que precisa de intervenção imediata. Isso também evita a armadilha de tentar “recuperar tudo” ao mesmo tempo e ajuda a definir prioridades com foco em progressão (BRASIL, 2018). Dessa forma, o planejamento baseado em evidências se torna mais estratégico: ele prioriza o essencial, organiza metas possíveis e constrói percursos de aprendizagem mais realistas.

Os resultados também sugerem que planejamento baseado em evidências exige decisões pedagógicas bem concretas: metas por habilidades, agrupamentos flexíveis, sequências didáticas focadas e monitoramento contínuo. Perrenoud, ao discutir avaliação como regulação das aprendizagens, reforça que avaliar deve servir para ajustar o ensino e criar condições para que o aluno avance, o que se alinha diretamente à ideia de usar evidências para tomar decisões didáticas (PERRENOUD, 1999). Assim, uma implicação importante é que o professor precisa de ferramentas e tempo para interpretar dados, além de apoio formativo para transformar resultados em intervenções didáticas. Sem isso, o risco é o diagnóstico virar burocracia aplicado, registrado e esquecido.

Ao mesmo tempo, os desafios encontrados na revisão mostram que não se trata apenas de “querer fazer”, mas de ter condições. Dificuldades de leitura e interpretação dos dados, pouco tempo para análise pedagógica e falta de instrumentos simples de acompanhamento aparecem como barreiras reais. Isso indica que o planejamento baseado em evidências não pode ser

tratado como tarefa individual do professor, mas como uma prática que precisa de organização escolar: momentos de estudo, planejamento coletivo e acompanhamento institucional das metas definidas (HOFFMANN, 2005; LUCKESI, 2011). A principal implicação, portanto, é institucional: escolas que estruturam processos de análise, devolutiva e monitoramento conseguem dar mais sentido ao diagnóstico e criar intervenções mais eficazes.

Quanto às limitações do estudo, por se tratar de revisão bibliográfica narrativa, os resultados dependem do recorte das obras selecionadas e não permitem generalizações para realidades específicas de redes e escolas. Além disso, não houve aplicação de instrumentos diagnósticos nem acompanhamento de turmas em campo, o que limita a análise ao plano teórico e documental (GIL, 2019; MINAYO, 2014). Ainda assim, os achados organizam fundamentos importantes e apontam caminhos consistentes para orientar práticas pedagógicas.

Como caminhos para novas pesquisas, os resultados indicam a necessidade de estudos empíricos que acompanhem, no cotidiano, como professores interpretam diagnósticos, definem metas por habilidades e organizam intervenções. Também são relevantes pesquisas sobre modelos de devolutiva pedagógica para estudantes e famílias, estratégias de agrupamento flexível, instrumentos simples de monitoramento e impactos de formações continuadas baseadas em evidências na aprendizagem nos anos iniciais. Investigar essas dimensões pode ajudar a transformar a avaliação diagnóstica em prática viva, sustentada por planejamento intencional e por decisões pedagógicas mais consistentes (BLACK; WILIAM, 1998; PERRENOUD, 1999; BRASIL, 2018).

7

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta revisão evidenciam que a identificação de lacunas de aprendizagem nos anos iniciais se torna mais efetiva quando a avaliação diagnóstica é compreendida como instrumento pedagógico de leitura do ponto de partida, com finalidade de orientar o ensino e apoiar decisões docentes. A literatura analisada reforça que o diagnóstico perde sentido quando se limita à classificação, e ganha potência quando se transforma em planejamento, intervenção e acompanhamento, favorecendo progressão real das aprendizagens (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2005).

A revisão também mostrou que a identificação de lacunas se fortalece quando está articulada à avaliação formativa, sobretudo por meio de devolutivas pedagógicas e monitoramento contínuo. Estudos clássicos indicam que o feedback e a regulação do ensino a

partir de evidências ampliam oportunidades de aprendizagem, especialmente quando o professor utiliza os dados para ajustar objetivos, estratégias e tempo pedagógico conforme as necessidades identificadas (SADLER, 1989; BLACK; WILIAM, 1998). Assim, conclui-se que lacunas só deixam de ser “informação” e passam a ser “caminho de ação” quando entram em um ciclo diagnóstico–intervenção–monitoramento.

Outro achado relevante é que o planejamento pedagógico baseado em evidências exige referência curricular clara, e a BNCC aparece como base para dar precisão à leitura do diagnóstico, orientar prioridades e organizar metas por habilidades. Isso ajuda a evitar a retomada genérica de conteúdos e favorece intervenções mais focadas, coerentes e viáveis, com acompanhamento sistemático dos avanços (BRASIL, 2018; PERRENOUD, 1999). Ao mesmo tempo, a revisão indica que a efetividade do planejamento por evidências depende de condições institucionais, como tempo para análise pedagógica, instrumentos de acompanhamento e apoio formativo, para que o diagnóstico não se torne burocrático e desconectado do cotidiano escolar (HOFFMANN, 2005; LUCKESI, 2011).

Por fim, considerando os limites próprios de uma revisão bibliográfica narrativa, conclui-se que os achados sistematizam fundamentos e caminhos pedagógicos presentes na literatura, mas não substituem investigações empíricas em contextos reais. Ainda assim, os resultados sustentam que investir em avaliação diagnóstica com uso formativo, leitura curricular e planejamento por evidências é estratégia central para enfrentar lacunas de aprendizagem nos anos iniciais e fortalecer decisões docentes com foco em aprendizagem e equidade (BRASIL, 2018; BLACK; WILIAM, 1998).

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. **Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 24 maio 2016.

BROOKHART, Susan M. **How to give effective feedback to your students**. Alexandria: ASCD, 2008.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 24. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SADLER, D. Royce. **Formative assessment and the design of instructional systems**. *Instructional Science*, v. 18, n. 2, p. 119-144, 1989.

STIGGINS, Richard J. **Assessment for learning: a key to student motivation and achievement**. *Phi Delta Kappan*, v. 86, n. 4, p. 324-328, 2005.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas, SP: Papirus, 2001.