

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Faculdade de Educação

Mayron Augusto Araujo Dalariva

Desafios da Compreensão Textual nos Anos Iniciais: Uma Análise Crítica das
Habilidades H03 e H13 a Partir de Avaliação Diagnóstica

Patos de Minas

2025
Mayron Augusto Araujo Dalariva

Desafios da Compreensão Textual nos Anos Iniciais: Uma Análise Crítica das
Habilidades H03 e H13 a Partir de Avaliação Diagnóstica

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso
Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia como
requisito para obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes

Patos de Mians
2025
AGRADECIMENTOS

Agradeço de coração a todos e todas que fizeram e ainda fazem parte da minha caminhada.

São muitos os nomes que me vêm à mente neste momento. Seria impossível citar todas e todos, aquelas e aqueles que contribuíram para esta trajetória. Citarei alguns, correndo o risco de ser injusto.

Primeiramente, a Deus o dom da vida, saúde, perseverança e serenidade para trilhar rumo à conclusão de mais uma etapa no processo de formação docente. À minha família que, com muito carinho, compreensão e dedicação, sempre me apoiou em todos os momentos.

Ao professor Dr. Roberto Valdés Puentes, meu orientador, o apoio, a paciência e a sabedoria pelas palavras certas, na hora certa. Muito obrigado!

A todas as professoras e professores que também fizeram parte desta construção de forma direta ou indireta, em especial: Raquel Discini de Campos, Robson Luiz de França, Mauro Machado Vieira, Aléxia Pádua Franco, Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves, Priscila Alvarenga Cardoso e Guilherme Saramago de Oliveira

As amigas e irmãs acadêmicas de todas as horas, Michelle Maria Rodrigues Silva Carvalho e Leandra Maria dos Anjos.

Aos tutores do curso de graduação, em especial Mara Dutra Ramos pelo apoio e colaboração em todos os momentos.

Enfim, a todas e todos vocês, o meu muito obrigado!

“Escrever é estar no extremo de si mesmo, e quem está assim, se exercendo nessa nudez, a mais nua que há, tem pudor de que outros vejam o que deve haver de esgar, de tiques, de gestos falhos, de

pouco espetacular na torta visão de uma alma no pleno estertor de criar."

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise crítica dos resultados de uma avaliação diagnóstica aplicada a duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, com foco nas habilidades H03 (inferir o locutor ou o interlocutor de um texto) e H13 (identificar marcas linguísticas em um texto), previstas na matriz de referência da área de Língua Portuguesa. Os baixos índices de desempenho evidenciam dificuldades significativas dos estudantes no que diz respeito à leitura inferencial e à compreensão das estruturas linguísticas que organizam e produzem sentido nos textos. A partir dos dados obtidos, o estudo busca refletir sobre a importância da avaliação diagnóstica e formativa como ferramenta pedagógica capaz de orientar intervenções significativas, replanejar estratégias de ensino e contribuir para o desenvolvimento das competências leitoras. A discussão fundamenta-se em autores como Luckesi, Hoffmann, Freire e Perrenoud, bem como nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçando a necessidade de práticas avaliativas humanizadoras e comprometidas com o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Palavras-chave: Avaliação diagnóstica. Leitura. Habilidades da BNCC. Ensino Fundamental. Compreensão textual.

ABSTRACT

This paper presents a critical analysis of the results from a diagnostic assessment applied to two fifth-grade elementary school classes, focusing on skills H03 (inferring the speaker or addressee of a text) and H13 (identifying linguistic markers in a text), as outlined in the Portuguese Language reference matrix. The low performance indices reveal significant difficulties among students regarding inferential reading and the understanding of linguistic structures that organize and produce meaning in texts. Based on the collected data, the study reflects on the importance of diagnostic and formative assessment as a pedagogical tool capable of guiding meaningful interventions, rethinking teaching strategies, and fostering the development of reading skills. The discussion is grounded in the theoretical contributions of authors such as Luckesi, Hoffmann, Freire, and Perrenoud, as well as in the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), highlighting the need for humanizing assessment practices committed to every student's right to learn.

Keywords: Diagnostic assessment. Reading. BNCC skills. Elementary education. Text comprehension.

Palavras Iniciais

A avaliação educacional, ao longo das últimas décadas, tem sido objeto de inúmeros debates, especialmente no que se refere ao seu papel formativo e à sua contribuição para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. No contexto da educação básica, particularmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação diagnóstica tem ganhado destaque como ferramenta estratégica para identificar lacunas no desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao compreender a avaliação não como um instrumento punitivo, mas como parte integrante e orientadora da prática pedagógica, o educador se aproxima de uma concepção transformadora e humanizadora da educação, conforme defendem autores como Luckesi (2011), Perrenoud (1999) e Hoffmann (2001).

Este trabalho propõe uma análise crítica dos resultados obtidos por duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental em uma avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa, com ênfase nas habilidades que envolvem a inferência de interlocutores e a identificação de marcas linguísticas nos textos. Tais competências são centrais para a construção da autonomia leitora e da compreensão textual em níveis mais complexos, o que exige práticas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico, a reflexão sobre o uso da linguagem e a leitura inferencial.

Ao se deparar com os dados da avaliação – que apontaram baixos índices de desempenho nas referidas habilidades – torna-se imperativo refletir sobre as metodologias adotadas em sala de aula, os recursos utilizados e as estratégias de leitura aplicadas no cotidiano escolar. É nesse cenário que a avaliação formativa se revela como uma estratégia pedagógica fundamental para replanejar ações, adaptar conteúdos e propor intervenções significativas que respeitem o tempo, o percurso e as necessidades de cada estudante.

O presente estudo fundamenta-se em uma perspectiva crítica da avaliação educacional, defendida por autores como Freire (1996), que propõe uma educação dialógica e emancipadora, e Libâneo (2004), que destaca a importância de alinhar ensino, aprendizagem e avaliação em uma prática pedagógica reflexiva e contextualizada. Além disso, considera as diretrizes legais e curriculares

estabelecidas pela BNCC, pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pelas normativas estaduais de Minas Gerais, que reconhecem a avaliação diagnóstica como instrumento para a superação das desigualdades educacionais e para a promoção da aprendizagem significativa.

A análise dos dados será, portanto, articulada com os princípios da avaliação mediadora e da prática pedagógica crítica, propondo caminhos que possam contribuir para a superação das dificuldades detectadas e para o fortalecimento das habilidades de leitura e linguagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, este trabalho visa não apenas à interpretação dos resultados obtidos, mas também à problematização das práticas escolares e à proposição de estratégias pedagógicas que assegurem o direito de aprender a todos os estudantes.

1. Avaliação

1.1 Conceito de Avaliação

A avaliação educacional é um componente fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Luckesi (2011) argumenta que a avaliação vai além da simples quantificação do desempenho dos alunos, destacando sua importância como ferramenta para a promoção da reflexão crítica e do desenvolvimento contínuo.

A avaliação escolar, enquanto instrumento pedagógico, assume papel central no processo de ensino e aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), em seu Artigo 24, inciso V, estabelece que a avaliação deve ser "contínua e cumulativa", com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) amplia essa visão ao definir a avaliação como "processo integrado ao projeto pedagógico, capaz de gerar evidências para replanejamento das práticas docentes" (p. 21). O documento destaca que a avaliação formativa deve "identificar avanços e dificuldades, garantindo a progressão das competências" (BNCC, p. 34), alinhando-se ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que em sua Meta 7 prevê a "adoção de avaliações formativas para reduzir desigualdades educacionais". Perrenoud (1999) reforça que a avaliação formativa deve ser "integrada ao processo de ensino, permitindo ajustes pedagógicos em tempo real".

No contexto mineiro, a Resolução SEE/MG nº 4.197/2023 explicita que a avaliação deve "orientar intervenções pedagógicas imediatas, com foco na superação de defasagens". Além disso, o Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (PEE-MG 2018-2027) reforça, em sua Estratégia 3.5, a necessidade de "formar professores para utilização de instrumentos avaliativos formativos, em consonância com a BNCC". A Resolução SEE/MG nº 4.197/2023 destaca ainda a necessidade de "articular avaliação, planejamento e intervenção pedagógica", alinhando-se às diretrizes nacionais.

Segundo Hoffmann (2001), a avaliação formativa é crucial para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo. Ela permite que os educadores ajustem suas práticas pedagógicas com base no feedback contínuo, promovendo um ensino mais

adaptativo e centrado nas necessidades dos alunos. Por exemplo, em uma sala de aula de Língua Portuguesa, a avaliação formativa pode incluir a análise de redações ao longo do semestre, permitindo que os alunos recebam um retorno específico sobre suas habilidades de escrita e áreas de melhoria. Isso não só melhora as habilidades dos alunos, mas também os motiva a se engajar mais profundamente com o material.

A avaliação diagnóstica é essencial para identificar os conhecimentos prévios e as dificuldades dos alunos. Luckesi (2011) ressalta que esse tipo de avaliação é um ponto de partida para intervenções pedagógicas eficazes. Em um contexto prático, isso pode significar a aplicação de testes diagnósticos no início do ano letivo para mapear as competências dos alunos em leitura e escrita, permitindo que os professores adaptem seu planejamento de ensino para abordar lacunas específicas.

Freire (1996) destaca a importância da reflexão crítica na prática educativa. Ele argumenta que os educadores devem constantemente avaliar seus métodos de ensino e suas interações com os alunos para promover uma educação libertadora, enfatizando que o ensino não deve ser um ato unilateral, mas um processo dinâmico e dialógico que permita o aprendizado mútuo entre professores e alunos.

De acordo com Freire (1996), a avaliação deve ser um ato inclusivo e democrático, destacando que escutar os educandos é essencial para uma prática avaliativa que ultrapasse a mera quantificação do conhecimento adquirido. A escuta ativa, portanto, transforma a avaliação em um processo formativo, enriquecendo o processo avaliativo ao torná-lo mais humano e significativo. Ela reforça a compreensão mútua e a conexão entre todos os envolvidos no ato educativo, transformando a avaliação em um instrumento de emancipação e desenvolvimento integral.

1.2 Importância da Avaliação

A avaliação desempenha um papel vital na educação, não apenas como um meio de classificação, mas como um mecanismo de feedback contínuo que beneficia tanto alunos quanto educadores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 apresenta a avaliação como um componente central para o desenvolvimento de uma educação de qualidade no Brasil. Ela destaca a importância de práticas avaliativas não apenas como mecanismo de verificação do aprendizado, mas também como instrumentos de apoio ao processo educacional. Na visão da BNCC, a avaliação é uma peça fundamental

do processo educativo que deve ser utilizada de forma a enriquecer a prática pedagógica e promover o crescimento integral dos estudantes.

A avaliação ajuda os alunos a compreenderem suas próprias capacidades e limitações, promovendo a autoavaliação e a autorregulação da aprendizagem. Perrenoud (1999) argumenta que a avaliação deve ser um processo reflexivo que contribui para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Por exemplo, ao receber feedback detalhado sobre uma prova de interpretação de texto, os alunos podem identificar quais estratégias de leitura precisam melhorar. Isso os encoraja a serem mais autônomos em seu aprendizado, buscando recursos adicionais e estratégias para melhorar suas habilidades.

Os resultados das avaliações fornecem insights valiosos sobre a eficácia das práticas de ensino, permitindo ajustes e melhorias contínuas. A avaliação é um elemento central para o desenvolvimento profissional dos educadores. Libâneo (2004) sugere que os professores devem utilizar os dados das avaliações para refletir sobre suas práticas pedagógicas e buscar estratégias que promovam um ensino mais eficaz.

A verdadeira função da avaliação é ajudar os alunos a progredirem, não apenas a classificá-los" (Perrenoud, 1999). Esta perspectiva enfatiza a necessidade de uma avaliação que seja formativa e que apoie o desenvolvimento integral dos estudantes.

Para Perrenoud (1999), um erro muito comum é reduzir a avaliação ao ato de aplicar provas, notas e de classificar os alunos, determinando a avaliação como uma forma de cobrança, tornando a aprovação ou não um processo quantitativo, que não leva em consideração as diferenças individuais, o nível de desenvolvimento intelectual, as dificuldades de assimilação de acordo com as condições sociais, econômicas e culturais de cada estudante.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) estabelece, em seu Artigo 24, inciso V, que a avaliação deve priorizar "os aspectos qualitativos sobre os quantitativos", visando ao "aproveitamento do aluno" e não à mera classificação. Esse princípio é reforçado pelo Parágrafo 1º do Artigo 23, que determina a "flexibilização do tempo escolar para atender às necessidades individuais dos estudantes", pressupondo uma avaliação diagnóstica e adaptativa.

2. Avaliação em Larga Escala

2.1 Objetivos da Avaliação em Larga Escala

As avaliações em larga escala, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), são projetadas para avaliar o cumprimento dos objetivos estabelecidos pela BNCC. Elas garantem, de acordo com a BNCC (2018), que o ensino em diferentes regiões do país esteja alinhado a um conjunto comum de expectativas de aprendizado, promovendo assim uma educação mais igualitária.

Estas avaliações permitem comparar o desempenho dos alunos em diferentes regiões e identificar áreas que necessitam de intervenção. Por exemplo, os resultados da Prova Brasil podem revelar disparidades no desempenho em leitura entre escolas urbanas e rurais, indicando a necessidade de políticas específicas para abordar essas diferenças. Isso pode levar a iniciativas como a distribuição de materiais didáticos adicionais para escolas em áreas carentes ou o treinamento de professores em métodos de ensino diferenciados.

Além disso, as avaliações em larga escala podem contribuir para a formação continuada dos professores, uma vez que os resultados obtidos ajudam a identificar áreas do currículo que necessitam de reforço ou revisão. Segundo Soares (2004), o uso pedagógico dos dados coletados pode orientar ações formativas específicas, como oficinas, cursos e grupos de estudos, voltados para dificuldades detectadas nos resultados das avaliações. Com isso, os docentes não apenas compreendem melhor os níveis de aprendizagem de seus alunos, mas também se apropriam de ferramentas para ressignificar suas práticas em sala de aula.

A BNCC (2018) estabelece que as avaliações externas devem "subsidiar ações pedagógicas, sem substituir o papel formativo da avaliação escolar" (p. 34). As avaliações em larga escala são estratégias adotadas para mensurar o desempenho educacional em nível sistêmico. Tais instrumentos, segundo Freitas (2018, p. 45), "servem como termômetro para políticas públicas, mas correm o risco de reduzir a educação a indicadores estatísticos.

Nesse sentido, é necessário ter cautela para que os dados gerados não sejam usados de forma reducionista, com foco apenas nos resultados quantitativos. A preocupação central deve ser garantir que os resultados sirvam de insumo para reflexões pedagógicas mais profundas, respeitando as especificidades culturais, sociais e econômicas de cada território. Como adverte Bonamino (2009), uma leitura

contextualizada dos indicadores é essencial para evitar análises superficiais que podem levar à implementação de políticas ineficazes ou injustas.

Na visão de Sousa (2020), um dos objetivos centrais das avaliações em larga escala é monitorar o desempenho dos sistemas educacionais em diferentes níveis (nacional, estadual e municipal). Isso permite que gestores e formuladores de políticas públicas acompanhem o progresso educacional ao longo do tempo. Essas avaliações são projetadas para identificar lacunas e desigualdades, revelando disparidades baseadas em fatores socioeconômicos, regionais ou demográficos, fornecendo informações necessárias para intervenções direcionadas.

Outro objetivo, para Sousa (2020) é a prestação de contas por parte das instituições educacionais. As avaliações em larga escala oferecem dados objetivos que ajudam a justificar e explicar o desempenho das escolas perante a sociedade e os órgãos governamentais.

Contudo, a ênfase na responsabilização institucional também pode gerar efeitos colaterais, como o chamado “ensino para o teste”, em que conteúdos são priorizados com base no que será avaliado, em detrimento de uma formação mais ampla e significativa. Isso pode comprometer a diversidade curricular e a autonomia docente, enfraquecendo propostas pedagógicas que valorizam o desenvolvimento integral dos estudantes. Segundo Freitas (2018), essa lógica tecnocrática de controle pode transformar a escola em um espaço voltado apenas para a produção de resultados, distanciando-a de sua função social e emancipadora.

Em Brasil (2014) consta que, ao examinar a política de avaliação da Educação Básica no Brasil, torna-se claro que as iniciativas de avaliação estão ligadas ao objetivo desejado de melhorar a qualidade do ensino, tomando como referência os índices dos países desenvolvidos. Essas iniciativas estabelecem novos critérios para a gestão dos sistemas educacionais. Há, a possibilidade, portanto, de iniciar um intercâmbio de boas práticas, visando aumentar o desempenho.

As avaliações em larga escala são instrumentos importantes para medir o desempenho dos alunos em nível estadual e nacional. Soares (2004) enfatiza que essas avaliações oferecem uma visão abrangente do sistema educacional, permitindo a formulação de políticas públicas baseadas em dados concretos.

Contudo, críticos como Sousa (2020) alertam para a "hipervalorização de resultados", que pode levar à padronização excessiva, ignorando contextos locais. A LDB, em seu Artigo 9º, inciso VI, ressalta a necessidade de "combater a distorção

entre idade e série", objetivo que demanda articulação entre avaliações externas e práticas pedagógicas contextualizadas.

É imprescindível, portanto, fomentar uma cultura avaliativa que não apenas mensure resultados, mas que também promova uma leitura crítica e dialógica dos dados. A escola deve ser compreendida como parte de um ecossistema complexo, em que múltiplos fatores influenciam os processos de ensino e aprendizagem. Ao incorporar os resultados das avaliações em larga escala em um processo contínuo de planejamento e reflexão coletiva, gestores, professores e comunidades escolares podem construir estratégias mais coerentes com a realidade vivenciada pelos alunos.

Os dados coletados nessas avaliações, no entanto, são fundamentais para a elaboração de políticas educacionais que visam reduzir desigualdades e melhorar a qualidade do ensino. Bonamino (2009) destaca que as avaliações em larga escala fornecem evidências empíricas que podem orientar a distribuição de recursos e o desenvolvimento de programas educacionais. Ela afirma que "as políticas devem ser baseadas em dados concretos para serem eficazes e justas".

Sousa (2020), nos revela que essas avaliações servem como um guia para melhorar a prática educativa. Mesmo que não sejam instrumentos de diagnóstico individual, os resultados podem informar processos de formação continuada de professores e ajustes curriculares para elevar a qualidade do ensino.

2.2 Impactos e Desafios

Embora as avaliações em larga escala sejam essenciais, elas também apresentam desafios significativos. Um dos principais riscos é que as escolas se concentrem excessivamente em preparar os alunos para os testes, em detrimento de uma educação mais ampla e significativa. Bonamino (2009) critica essa abordagem, argumentando que pode limitar o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas. Por exemplo, escolas que focam exclusivamente em treinar alunos para responder questões de múltipla escolha podem negligenciar o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas.

A interpretação dos resultados pode ser complexa e requer uma compreensão profunda dos contextos locais e das condições socioeconômicas que afetam o desempenho dos alunos. Soares (2004) aponta que, para uma análise precisa, é necessário considerar fatores como infraestrutura escolar, formação docente e

contexto socioeconômico dos alunos. Ele sugere que "uma abordagem holística é essencial para entender verdadeiramente os resultados das avaliações".

Sousa (2020) aponta que, para que as avaliações em larga escala sejam verdadeiramente benéficas, é preciso enfrentá-las de maneira equilibrada, reconhecendo seus potenciais e limitações. A chave é usar os dados de forma a informar e melhorar a prática educacional, sem deixar que a avaliação se torne um fim em si mesma. Uma compreensão crítica e contextualizada desses desafios pode ajudar a otimizar o papel das avaliações em larga escala no aprimoramento dos sistemas educacionais.

Outro ponto relevante é o risco de rotulação de escolas, professores e estudantes com base apenas nos resultados das avaliações externas. Quando mal interpretados ou utilizados sem cautela, esses dados podem gerar estigmas e reforçar desigualdades, ao invés de contribuir para sua superação. Segundo Bonamino (2009), a responsabilização baseada exclusivamente em resultados pode penalizar escolas que enfrentam maiores vulnerabilidades sociais, ao invés de oferecer o suporte necessário para sua melhoria.

Além disso, há o desafio da transparência e da devolutiva dos resultados às escolas. Muitas vezes, os dados coletados não são suficientemente analisados ou compreendidos pelos professores e gestores, dificultando a apropriação crítica das informações. Sousa (2020) defende que uma devolutiva bem estruturada e formativa é fundamental para que os resultados contribuam efetivamente para a prática pedagógica e para a reflexão coletiva nas instituições escolares.

Para Soares (2004), a formação continuada de professores deve estar articulada às evidências fornecidas pelas avaliações externas. Isso significa que os dados obtidos devem subsidiar ações formativas contextualizadas, respeitando as especificidades regionais e escolares. A simples exposição de resultados, sem mediação pedagógica, não promove mudanças efetivas na qualidade da educação.

Outro aspecto importante é considerar os efeitos emocionais das avaliações em larga escala sobre os estudantes. A pressão por desempenho pode gerar ansiedade, estresse e desmotivação, especialmente quando os testes são encarados como prova de valor pessoal. Sousa (2020) alerta que o foco exclusivo nos resultados pode esvaziar o sentido da aprendizagem, afastando os alunos do prazer de aprender e da construção de conhecimento significativo.

Diante desses desafios, é necessário promover uma cultura avaliativa mais democrática e formativa, na qual os dados sirvam de base para a melhoria contínua,

e não como mecanismo de punição ou competição. A articulação entre avaliações externas, políticas públicas e práticas escolares deve buscar o fortalecimento de uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, que valorize os sujeitos envolvidos no processo educativo e considere a diversidade dos contextos escolares.

3. Avaliação Diagnóstica

3.1 Finalidade e Benefícios

A avaliação diagnóstica avalia o que os alunos já sabem, permitindo que os professores planejem aulas que construam sobre esses conhecimentos. Por exemplo, em uma turma de 5º ano, a avaliação diagnóstica pode revelar que a maioria dos alunos já domina habilidades básicas de leitura, permitindo que o professor foque em habilidades mais avançadas, como a interpretação crítica de textos.

Conforme definição de Bloom (1975), a avaliação diagnóstica tem como finalidade "identificar lacunas de aprendizagem para orientar intervenções personalizadas". No contexto mineiro, o governo estadual aplica avaliações diagnósticas em Língua Portuguesa e Matemática, alinhadas às habilidades da BNCC. Luckesi (2011) enfatiza que essa modalidade avaliativa "não se restringe a apontar deficiências, mas a construir caminhos para a autonomia discente".

A avaliação diagnóstica é projetada para identificar as necessidades educacionais dos alunos antes do início de um novo ciclo de aprendizagem. Libâneo (2004) destaca a importância de adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos, utilizando a avaliação diagnóstica como uma ferramenta para orientar o planejamento pedagógico. A avaliação diagnóstica permite que o professor identifique os conhecimentos e habilidades que os alunos já possuem antes de iniciar um novo conteúdo ou unidade. Isso ajuda a situar o ponto de partida para o ensino. Ao realizar uma avaliação diagnóstica, o educador consegue detectar áreas em que os alunos apresentam dificuldades, bem como identificar suas potencialidades.

A Resolução SEE/MG nº 4.197/2023 prevê que os resultados das avaliações diagnósticas devem "subsidiar a elaboração de planos de ação pedagógica, com foco nas habilidades críticas". Por exemplo, se os estudantes apresentam defasagem em "inferir informações implícitas em textos" (BNCC, 2018), o professor deve replanejar atividades de leitura crítica. Perrenoud (1999) adverte, porém, que "a eficácia da avaliação diagnóstica depende da formação docente para interpretar dados e implementar mudanças".

Para Libâneo (2004), a avaliação diagnóstica é uma etapa essencial do processo de ensino-aprendizagem. Ela não apenas orienta o professor na preparação e condução das aulas, mas também garante que o ensino seja mais eficaz e adaptado às reais necessidades dos estudantes. Com os dados coletados através da avaliação diagnóstica, o professor pode planejar suas aulas de maneira mais eficaz,

desenvolvendo estratégias pedagógicas que considerem as particularidades da turma.

Os resultados da avaliação diagnóstica informam o planejamento de intervenções pedagógicas personalizadas, que visam superar dificuldades específicas e promover a consolidação de habilidades essenciais. Perrenoud (1999) sugere que essa abordagem pode levar a um ensino mais eficaz e a melhores resultados de aprendizagem. Ele enfatiza que "a personalização do ensino é a chave para o sucesso educacional".

Na visão de Libâneo (2004), os principais benefícios da avaliação diagnóstica são a promoção de uma aprendizagem significativa, que contribui para que o ensino seja mais direcionado e relevante, facilitando a criação de conexões para os alunos com base em seus conhecimentos prévios e a orientação para a prática docente, já que fornece informações valiosas que podem orientar não apenas o planejamento de conteúdos, mas também a escolha de métodos e recursos didáticos mais adequados.

3.2 Aplicação Prática

Hadjí (2001) discute a viabilidade de uma avaliação que possa abordar tanto a situação do estudante quanto "medir" seu desempenho. Ele destaca a importância de esta avaliação ser uma fonte de orientação esclarecedora, ao invés de oprimir o aluno com críticas, além de preparar as ferramentas necessárias para o sucesso, em vez de se limitar a ser um mero indicador ou, até mesmo, um "agente do fracasso." (HADJI, 2001, p. 9). Tal abordagem pedagógica seria, em última análise, eficaz. A função da avaliação seria ajudar o estudante a entender seus erros para que não os repetisse, promovendo seu progresso, ao invés de ser vista como uma "perda de tempo" ou "um fardo desnecessário".

Para Hoffmann (2001), se quisermos maximizar os benefícios da avaliação diagnóstica, é importante integrá-la a uma abordagem pedagógica abrangente e contínua. A avaliação diagnóstica deve ser vista como parte de um ciclo contínuo de avaliação, onde os resultados são usados para informar o ensino e promover a melhoria contínua. O autor argumenta que a avaliação contínua permite ajustes no planejamento pedagógico ao longo do ano letivo, garantindo que o ensino esteja sempre alinhado às necessidades dos alunos.

Com base nos resultados da avaliação diagnóstica, os professores podem desenvolver estratégias de ensino personalizadas que atendam às necessidades

individuais dos alunos. Por exemplo, alunos que apresentam dificuldades em compreensão de texto podem receber atividades específicas de leitura e interpretação, enquanto aqueles que já dominam essas habilidades podem ser desafiados com textos mais complexos.

Luckesi (2011) afirma que "a avaliação formativa é um ato de diálogo, não de julgamento", ideia que se harmoniza com o Artigo 12 da LDB, que atribui às escolas a incumbência de "promover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento". Perrenoud (1999) complementa que "avaliar é regular, não punir", princípio que orienta a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, ao prever a "avaliação contínua como garantia de equidade".

Autores como Hoffmann (2005) criticam modelos punitivos, defendendo que "a avaliação deve ser mediadora, capaz de revelar caminhos, não obstáculos". A autora defende que o principal objetivo da avaliação deve ser promover a aprendizagem, fornecendo feedback útil que possa orientar tanto o aluno quanto o professor. Ela levanta questões éticas envolvidas no processo avaliativo, como a justiça e o respeito à diversidade dos alunos, destacando a importância de práticas avaliativas que sejam social e emocionalmente justas.

Essa perspectiva é respaldada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990), que em seu Artigo 53 assegura o "direito à educação de qualidade, com respeito às singularidades". Em Minas Gerais, o Documento Curricular Referencial do Estado (DC-MG, 2019) recomenda que "os resultados das avaliações diagnósticas sejam convertidos em planos de aula diferenciados", prática que exige domínio de técnicas formativas pelos docentes.

Perrenoud (1999) nos leva a repensar a avaliação como um processo criativo e reflexivo que apoie o desenvolvimento integral dos alunos. Integrar práticas avaliativas mais inclusivas, contínuas e diversificadas pode ajudar a evitar esses erros comuns, promovendo uma educação mais significativa.

Um dos equívocos apontados por Perrenoud (1999) é a utilização da avaliação como um instrumento de poder por parte dos educadores. Ao invés de atuar como uma ferramenta para o aprimoramento do aprendizado, a avaliação, muitas vezes, é usada para controlar e disciplinar os alunos. Isso pode gerar um ambiente de medo e ansiedade, em vez de um de incentivo e apoio. Esse tipo de abordagem pode levar à superficialidade, com os alunos se concentrando apenas em memorizar informações para obter boas notas, ao invés de realmente compreenderem e internalizarem o conteúdo, e à desvalorização de habilidades. Competências importantes, como

pensamento crítico e criatividade, podem ser desconsideradas quando os educadores focam apenas nos resultados quantitativos.

Hoffmann (2005), aponta que a avaliação mediadora representa uma oportunidade para transformar o cenário educacional, tornando o processo avaliativo um aliado na construção de experiências de aprendizagem significativas e eficazes. Ao mediar entre o aluno e o conhecimento, esta abordagem oferece caminhos para uma educação mais inclusiva e centrada no aluno.

Os principais benefícios da avaliação mediadora, de acordo com Hoffmann(2005) são o desenvolvimento integral do aluno, que contribui para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes, promovendo habilidades como autoavaliação e autocrítica, a criação de aprendizes autônomos, em que os alunos são estimulados a assumirem um papel ativo em seu próprio processo de aprendizado, desenvolvendo a autonomia, além da redução da ansiedade e do medo, já que constrói um ambiente de acolhimento e apoio, tornando o aprendizado uma experiência mais positiva e produtiva.

3.3 Práticas Avaliativas Formativas: Exemplos e Desafios

De acordo com a BNCC (2018), é preciso enfatizar a importância da avaliação formativa, cujo objetivo é monitorar o progresso do aluno ao longo do processo de aprendizagem. Esse tipo de avaliação é caracterizado por proporcionar retornos constantes aos alunos sobre seu desempenho, destacando áreas de melhoria, além de permitir que os professores ajustem suas estratégias de ensino com base nas necessidades identificadas.

As práticas avaliativas devem ir além da simples verificação do conhecimento acumulado, focando no desenvolvimento de competências e habilidades essenciais detalhadas pela BNCC como:

- Competências Cognitivas e Socioemocionais: Enfatiza-se a importância de avaliar tanto competências cognitivas como habilidades de resolução de problemas, quanto competências socioemocionais como colaboração e comunicação.
- Aplicação Prática do Conhecimento: Avaliar como os alunos aplicam seus conhecimentos em situações reais e problematizadas.

A BNCC sugere "registros sistemáticos de progresso" (p. 35), propondo um modelo avaliativo que busca refletir as complexidades da aprendizagem

contemporânea. A implementação bem-sucedida dessas diretrizes depende de investimentos em formação docente e recursos, garantindo que a avaliação se torne um processo verdadeiramente formativo e inclusivo. A Lei nº 13.005/2014 (PNE) destina recursos para capacitação em "avaliação formativa", alinhando-se a Hadji (2001), que defende que "o professor deve ser um investigador da aprendizagem".

O PNE (Meta 2) prevê "currículos adaptados a contextos locais", exigindo que professores ajustem estratégias com base em avaliações diagnósticas. Já a Resolução SEE/MG nº 4.197/2023 exige "devolutivas individuais aos estudantes".

Contudo, desafios persistem. A Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) prioriza competências, mas enfrenta críticas por sobrecarregar professores com demandas burocráticas.

ABNCC (2018) apresenta uma visão abrangente da avaliação educacional que vai além das tradicionais provas e exames. Esta abordagem tem vantagens significativas, mas também enfrenta desafios práticos em sua implementação.

Ao considerar o desenvolvimento de competências e habilidades, a BNCC (2018) promove uma educação mais integrada e ampla, que busca formar indivíduos preparados para os desafios do mundo contemporâneo. A avaliação formativa pode ser mais inclusiva, permitindo que diferentes estilos de aprendizado e contextos pessoais dos alunos sejam respeitados e considerados.

A implementação efetiva dessas diretrizes exige capacitação contínua dos professores para que possam aplicar métodos avaliativos diversificados e significativos. Além disso, as escolas precisam de recursos adequados e infraestrutura compatível para suportar a diversificação da avaliação, o que pode não estar disponível em todas as regiões.

Luckesi (2011) nos convida a reimaginar a avaliação educacional como um processo participativo e inclusivo. Sua crítica ao modelo tradicional aponta para a necessidade urgente de reformas que promovam não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento integral e a cidadania ativa dos estudantes. A democratização da avaliação está, portanto, intrinsecamente ligada à democratização do ensino em geral, constituindo um passo vital rumo a uma educação que pratica os valores que ensina.

A BNCC (2018) recomenda o uso de múltiplos métodos para captar uma visão mais abrangente das capacidades dos alunos, como, por exemplo, projetos e trabalhos interdisciplinares, portfólios de aprendizagem, que coletam evidências de aprendizado ao longo do tempo, oferecendo uma visão contínua do progresso do

estudante e ainda, a avaliação diagnóstica. Esses métodos visam não apenas medir, mas também impulsionar e enriquecer o processo de aprendizagem dos alunos.

3.4 Avaliações Formativas na Prática

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 enfatiza a importância de uma abordagem pedagógica que valorize a avaliação formativa como parte central do processo educacional. Embora a BNCC não forneça uma definição técnica ou extensa, ela destaca aspectos cruciais da avaliação formativa, como fato de que ela deve ocorrer ao longo de todo o processo educativo, permitindo ajustes constantes no ensino para atender melhor às necessidades dos alunos.

Um dos principais pontos da avaliação formativa é o feedback imediato aos alunos. A BNCC (2018) reconhece que fornecer feedback detalhado e construtivo auxilia os alunos a compreenderem melhor seus próprios processos de aprendizagem, permitindo correções e ajustes antes das avaliações finais ou somativas.

De acordo com Luckesi (2011) é preciso recuperar a dimensão ética da avaliação. Isso significa garantir que a avaliação esteja orientada por princípios de justiça, equidade e respeito à dignidade dos estudantes. Nenhuma avaliação deve causar danos emocionais ou psicológicos aos alunos.

Além disso, para Luckesi (2011) alguns passos são fundamentais para democratizar o processo avaliativo, como incorporar um componente de diálogo, onde alunos e professores possam refletir juntos sobre o aprendizado, bem como valorizar mais o processo de aprendizagem do que o resultado final, incentivando práticas avaliativas que sejam parte integrante do ensino e que ajudem a identificar e superar dificuldades continuamente.

Para Hoffmann (2005), a avaliação deve ser vista como um processo reflexivo que vai além da simples mensuração de aprendizado, ajudando a entender o desenvolvimento do aluno de forma holística. Ela propõe ainda, a necessidade de mudar o paradigma avaliativo para algo mais voltado ao acompanhamento do aluno, em vez de apenas classificá-lo ou rotulá-lo com base em resultados numéricos. A autora enfatiza que a avaliação deve ser parte integrante do processo de ensino, não um evento separado ou um julgamento final aleatório.

Abaixo, alguns tipos de avaliação que podem ser utilizados, com base na literatura:

1. Avaliação por Pares

De acordo com Luckesi (2011), a avaliação por pares "promove um ambiente de colaboração e reflexão, onde os alunos podem aprender uns com os outros, desenvolvendo habilidades sociais." A prática, em sua visão, pode estimular o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao analisar o trabalho dos colegas, os alunos são desafiados a aplicar critérios de avaliação, o que exige compreensão aprofundada dos conteúdos e capacidade de julgamento.

2. Feedback Imediato do Professor

Vasconcellos (2003) destaca que o feedback imediato "é essencial para a construção do conhecimento, pois permite ajustes no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais eficaz e significativo." O autor destaca o feedback imediato como um componente vital do processo educacional eficaz. Ao proporcionar respostas rápidas, os professores não apenas facilitam uma aprendizagem mais significativa e engajada, mas também criam um ambiente de ensino que é responsável, motivador e adaptável às necessidades dos alunos. Essa prática, portanto, alinha-se à visão holística do autor sobre educação, onde o objetivo é o desenvolvimento pleno e contextualizado do aluno.

3. Uso de Questionários Interativos

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o uso de tecnologias digitais na educação "favorece o protagonismo do aluno, permitindo que ele monitore seu aprendizado de forma ativa e contínua." Essa abordagem exige que os alunos não apenas memorizem informações, mas que apliquem o conhecimento em contexto, analisando, sintetizando e avaliando conceitos para responder às perguntas. Por incorporarem elementos de gamificação, como pontuações, temporizadores e recompensas virtuais, os questionários interativos podem avaliar mais a motivação e o entusiasmo dos alunos em comparação aos métodos tradicionais.

4. Portfólios de Aprendizagem

Freire (1996) sugere que os portfólios "são uma ferramenta poderosa para a reflexão crítica, permitindo que os alunos acompanhem seu próprio desenvolvimento e identifiquem áreas de melhoria." Portfólios de aprendizagem são ferramentas para o empoderamento dos estudantes, pois lhes dão a oportunidade de mostrar não

apenas o produto final de seu trabalho, mas também o processo envolvido. Isso se alinha com a visão freireana de educação como prática da liberdade, onde os alunos são respeitados como sujeitos ativos no processo educacional.

5. Autoavaliação Estruturada

Hoffmann (2001) afirma que a autoavaliação "estimula a autonomia dos alunos e o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre seus processos de aprendizagem", ou seja, ajuda a desenvolver a metacognição, que é a capacidade dos alunos de pensar sobre seu próprio pensamento e processo de aprendizagem. Ela destaca que, ao participarem de autoavaliações, os estudantes desenvolvem uma maior sensação de autoeficácia. Eles passam a acreditar mais em suas capacidades de alcançar objetivos específicos, o que pode motivar e melhorar o desempenho acadêmico.

6. Discussões em Grupo

Segundo Perrenoud (1999), as discussões em grupo "facilitam a troca de ideias e experiências, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa e crítica." Para o autor, elas são uma prática pedagógica poderosa que vai além da simples transmissão de conhecimento, sendo fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais, promovendo um aprendizado mais holístico e participativo. Ao integrar essas práticas na sala de aula, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem ricos e dinâmicos que preparam os alunos para os desafios do mundo real.

7. Mapas Conceituais

Moreira (2011) observa que os mapas conceituais "auxiliam os alunos na organização do conhecimento, tornando as relações entre conceitos mais visíveis e compreensíveis." Na visão do autor, os mapas conceituais são uma ferramenta educacional valiosa que promove a aprendizagem significativa e desenvolve importantes competências cognitivas. Ao visualizar e manipular conceitos de formaativa, os alunos não só melhoram sua compreensão, mas também adquirem habilidades que são críticas para o aprendizado ao longo da vida.

8. Diários de Aprendizagem

Libâneo (2004) sugere que os diários de aprendizagem "oferecem uma oportunidade valiosa para a reflexão pessoal, permitindo que os alunos integrem suas experiências de aprendizagem de maneira significativa." Ele observa que, ao se envolverem em uma reflexão pessoal contínua, os estudantes tornam-se mais responsáveis pelo seu aprendizado, identificando necessidades e definindo metas pessoais. A prática de documentar o aprendizado em um diário ajuda ainda na internalização do conhecimento, já que a escrita reflexiva permite que os alunos organizem e consolidem o que aprenderam, transformando informações em conhecimento significativo.

3.5 Uso de Tecnologias Digitais no Monitoramento do Aprendizado

O uso de tecnologias digitais na educação tem se tornado uma ferramenta essencial para o monitoramento do aprendizado, promovendo um ambiente de ensino mais interativo e personalizado. No contexto brasileiro, diversas iniciativas e estudos destacam a importância e os benefícios dessas tecnologias.

Para Lemos (2013), as ferramentas de avaliação digital oferecem uma flexibilidade sem precedentes em comparação com métodos tradicionais. Essas ferramentas permitem avaliações que são acessíveis a qualquer momento e em qualquer lugar, democratizando o processo de avaliação e tornando-o mais inclusivo.

Segundo Moran (2015), as tecnologias digitais permitem a personalização do ensino, adaptando o conteúdo às necessidades individuais de cada aluno. Ele afirma que "a personalização possibilita que os alunos avancem no seu próprio ritmo, garantindo uma aprendizagem mais eficaz."

De acordo com Kenski (2012), as plataformas digitais oferecem feedback imediato, o que "ajuda os alunos a corrigirem seus erros rapidamente e a melhorar seu desempenho de forma contínua."

Valente (2014) destaca que o uso de ferramentas digitais aumenta o engajamento dos alunos, tornando o aprendizado mais dinâmico e motivador. Ele observa que "as tecnologias digitais transformam o ambiente de sala de aula, tornando-o mais interativo e colaborativo."

Lemos (2013) cita alguns dos principais benefícios das ferramentas digitais aplicadas ao contexto educacional, como a personalização e a adaptação, oferecendo avaliações que desafiam cada estudante de acordo com sua capacidade e ritmo de aprendizado, aumentando a eficácia do processo educativo. Uma outra vantagem é a

capacidade de fornecer feedback imediato. Essa característica é crucial para o aprendizado contínuo, permitindo que os estudantes corrijam seus erros enquanto o conhecimento ainda está fresco. Além disso, as ferramentas digitais facilitam a coleta e análise de grandes volumes de dados sobre o desempenho dos alunos.

Valente e Almeida (2018) defendem que os AVAs proporcionam uma plataforma robusta para avaliações contínuas e formativas. Através de tarefas online e discussões em fóruns, os professores podem acompanhar o aprendizado dos alunos regularmente e oferecer feedback quase em tempo real. Essa prática ajuda a identificar dificuldades específicas e a ajustar o ensino conforme necessário, aprimorando o aprendizado de forma personalizada. Além disso, os AVAs oferecem aos educadores a capacidade de monitorar o progresso de cada aluno individualmente. A avaliação pode também ser colaborativa, envolvendo autoavaliação e avaliação entre pares.

Como descrito por Almeida e Valente (2011), os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) são plataformas que "facilitam a interação entre professores e alunos, permitindo o acompanhamento detalhado do progresso dos estudantes." Os AVAs oferecem instrumentos para monitorar o progresso dos alunos, com análises detalhadas que ajudam educadores a entender padrões de aprendizagem e identificar áreas que necessitam de melhoria ou intervenção.

A BNCC valoriza a avaliação formativa e contínua, e os aplicativos educacionais oferecem plataformas ideais para esta prática. Eles geralmente incluem recursos que oferecem feedback mais rápido, ajudando os alunos a identificarem instantaneamente áreas de melhoria, ajustando suas estratégias de aprendizagem.

Kenski (2012) considera que os aplicativos digitais oferecem uma oportunidade para diversificar os métodos de avaliação além dos testes tradicionais em papel. Eles podem incluir quizzes interativos, vídeos, simuladores e outras formas de expressão que reconhecem diferentes estilos de aprendizagem e competências. Para o autor, os aplicativos educacionais são meios promissores para transformar o processo avaliativo em algo mais dinâmico, contínuo e personalizado. Ao integrar essas ferramentas na prática educacional, é possível promover um ambiente mais engajador e responsável, que beneficia tanto educadores quanto alunos, ao alinhar o processo de ensino às demandas do mundo digital contemporâneo.

Na visão de Valente (2014), a gamificação é também uma ferramenta poderosa para estimular a motivação intrínseca dos alunos. Ao integrar elementos de jogos, como desafios, recompensas e níveis, a aprendizagem se torna mais atraente,

encorajando os estudantes a se envolverem por interesse próprio e curiosidade, ao invés de pressão externa.

Por meio dessa abordagem, para Valente (2014), os alunos são convidados a explorar, experimentar e participar ativamente das atividades, auxiliando ainda no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como trabalho em equipe, resiliência, liderança e resolução de conflitos. Elementos de jogos frequentemente exigem colaboração e comunicação eficaz dos participantes, refletindo habilidades valorizadas no contexto social e profissional. Através da incorporação de elementos de jogos, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem que não só atraem os alunos, mas também desenvolvem habilidades críticas necessárias na sociedade contemporânea.

Valente (2014) destaca ainda que a tecnologia pode automatizar muitos processos avaliativos, tornando-os mais eficientes. Isso inclui funcionalidades como correção automática e coleta de dados quantitativos, que economizam tempo dos educadores e permitem focar em aspectos mais qualitativos do ensino. No entanto, existem muitos desafios como promover o acesso igualitário às tecnologias necessárias, a qualidade das plataformas, a preparação dos educadores e até mesmo a preocupação com a segurança e a privacidade dos dados dos alunos durante os processos de avaliação digital, uma preocupação crescente à medida que mais dados pessoais são armazenados online.

Kenski (2012) discute intensos desafios relacionados à infraestrutura para a implementação eficaz de tecnologias na educação. Entre eles, encontram-se a falta de acesso a dispositivos tecnológicos adequados, que ainda é um obstáculo significativo em muitas instituições de ensino, especialmente em regiões mais remotas ou menos favorecidas economicamente, a ausência de uma conexão à internet rápida e estável, a falta de manutenção e atualização regular dos equipamentos, que pode levar a problemas de funcionamento, a disparidade na distribuição de recursos tecnológicos entre escolas públicas e privadas, e ainda, uma lacuna em relação ao treinamento adequado dos professores para que eles possam integrar as tecnologias de forma significativa em seu trabalho pedagógico.

Estes desafios destacam a necessidade de não apenas investir em tecnologia, mas também em desenvolver uma infraestrutura que suporte seu uso contínuo e eficaz no ambiente educacional, promovendo assim uma educação mais equitativa e acessível.

Moran (2015) enfatiza ainda a necessidade de capacitar os professores para o uso eficaz dessas tecnologias, afirmando que "a formação continuada é essencial para que os educadores possam integrar as tecnologias de maneira significativa em suas práticas pedagógicas."

Segundo Moran (2015), a formação dos docentes deve ser contínua e incorporada à prática educativa de modo a integrá-la naturalmente ao seu cotidiano. Ele acredita que os professores precisam não apenas entender como usar as tecnologias, mas também como integrá-las de forma eficaz no processo avaliativo para melhorar o aprendizado. É crucial que os educadores desenvolvam competências digitais, tornando-se proficientes em ferramentas tecnológicas que possam estimular uma avaliação mais dinâmica e interativa.

Ainda de acordo com a visão de Moran (2015), a formação vai além do uso técnico das ferramentas, envolvendo uma mudança de mentalidade onde os professores reconhecem o potencial das tecnologias para personalizar e enriquecer a avaliação. É preciso, portanto, fomentar uma cultura de inovação, onde os professores experimentem novas abordagens e ferramentas tecnológicas para refinar seus métodos avaliativos, o que contribui significativamente para o aprendizado.

Apesar do fato de que a BNCC (2018) não detalha tecnologias específicas para avaliação, ela claramente suporta o uso de tecnologias para tornar a avaliação mais formativa, contínua, inclusiva e motivadora. A incorporação de tecnologia nos processos avaliativos atende aos objetivos globais da BNCC de criar um sistema educacional mais eficaz e preparado para as exigências do século XXI.

4.0 Análise crítica das habilidades H03 e H13 à luz da avaliação diagnóstica e formativa

As avaliações diagnósticas aplicadas nas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I evidenciam aspectos importantes sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão textual entre os estudantes. A análise dos dados mostra índices significativamente baixos nas habilidades H03 (D018_P) – Inferir o locutor ou o interlocutor de um texto – e H13 (D044_P) – Identificar marcas linguísticas em um texto, o que demanda atenção urgente da equipe pedagógica e reflexões sobre as práticas de ensino e avaliação.

Na turma REG 1, o desempenho na habilidade H03 foi de 43%, enquanto na turma REG 2 foi de apenas 12%, revelando fragilidades na capacidade de inferência dos alunos quanto à voz que enuncia ou àquela que se dirige no texto. Já em relação à habilidade H13, que exige a percepção de marcas linguísticas (como pronomes, tempos verbais, modalizadores, elementos coesivos etc.), os índices também foram baixos: 25% na REG 1 e 20% na REG 2. Tais dados revelam que há dificuldades estruturais na compreensão de aspectos discursivos e linguísticos dos textos, fundamentais para a interpretação autônoma e crítica.

De acordo com Luckesi (2011), a avaliação deve ser compreendida como um instrumento a serviço da aprendizagem e não como fim em si mesma. Quando os

resultados evidenciam um desempenho aquém do esperado, como é o caso dessas duas habilidades, é necessário que o professor adote posturas investigativas e reflexivas, buscando compreender não apenas o que os alunos erraram, mas por que erraram, em consonância com o que propõe Perrenoud (1999) ao defender a avaliação como um processo contínuo e formativo.

Inferir o locutor ou o interlocutor de um texto (H03): desafios de leitura discursiva A habilidade H03 exige que os estudantes ultrapassem a leitura literal e compreendam os elementos implícitos que constroem a comunicação textual, ou seja, identificar quem fala e para quem se fala. Esse tipo de inferência exige conhecimentos linguísticos e situacionais, além da ativação de conhecimentos prévios sobre o gênero e o contexto do texto.

Freire (1996) defende uma prática pedagógica baseada no diálogo, onde o aluno não é um receptáculo passivo de informações, mas um sujeito que constrói o sentido do que lê a partir da interação com o texto e com os outros. A baixa pontuação nesta habilidade pode revelar que o ensino de leitura ainda está preso a práticas transmissivas, centradas em respostas fechadas, que não desenvolvem a inferência crítica.

Além disso, a BNCC (2018) enfatiza o desenvolvimento da competência leitora como central na formação do estudante do Ensino Fundamental, e essa competência envolve não apenas decodificar, mas interpretar e analisar criticamente textos de diferentes gêneros e esferas sociais. Logo, os resultados exigem intervenções pedagógicas específicas que desenvolvam nos estudantes estratégias de inferência e análise discursiva.

Identificar marcas linguísticas em um texto (H13): necessidade de uma abordagem contextualizada da gramática A habilidade H13 demanda que os alunos reconheçam as marcas linguísticas que contribuem para a construção de sentidos nos textos, como pronomes que indicam interlocução, tempos verbais que situam a ação no tempo, advérbios que marcam a posição do autor etc. Essa habilidade está ligada a uma leitura mais detalhada, analítica e metalinguística.

O desempenho crítico nesta habilidade (25% e 20%) sugere que os alunos não estão desenvolvendo suficientemente a capacidade de associar recursos gramaticais à construção de sentidos. Isso pode estar relacionado à forma como os conteúdos linguísticos são trabalhados em sala de aula, muitas vezes dissociados do texto e do uso real da língua.

Libâneo (2004) destaca que o ensino de Língua Portuguesa deve priorizar o uso social da linguagem, e que o trabalho com os aspectos linguísticos deve estar sempre articulado aos gêneros textuais e aos objetivos comunicativos. Hoffmann (2001) e Hadji (2001) também alertam para os riscos de avaliações e práticas pedagógicas que enfatizam o erro e a fragmentação do conteúdo, sem contextualização e sentido para o aluno.

Dessa forma, é urgente uma revisão das práticas de ensino, priorizando o trabalho com textos autênticos, atividades de análise linguística contextualizada e o uso de gêneros reais que envolvam as crianças em situações de comunicação efetiva.

Avaliação diagnóstica como ponto de partida para práticas formativas O uso da avaliação diagnóstica, como observado no TCC de Dalariva, é um instrumento fundamental para compreender o ponto de partida dos estudantes e subsidiar ações pedagógicas. Como reforça a Resolução SEE/MG nº 4.197/2023, os resultados devem orientar intervenções pedagógicas imediatas e adaptadas às reais necessidades dos alunos. A baixa proficiência em H03 e H13 indica a necessidade de:

1. Replanejamento de aulas com foco em gêneros discursivos que permitam aos alunos reconhecer as vozes textuais e os efeitos de sentido;
2. Exercícios de leitura inferencial e análise de enunciadores por meio de cartas, bilhetes, propagandas, textos opinativos;
3. Exploração de marcas linguísticas em textos reais, evidenciando o papel de pronomes, tempos verbais e outros elementos na construção dos sentidos;
4. Feedbacks imediatos, com correções mediadas e coletivas das atividades de leitura e interpretação, conforme sugerem Vasconcellos (2003) e Perrenoud (1999);
5. Uso de instrumentos diversificados de avaliação, como autoavaliações, portfólios e discussões em grupo, que valorizem o processo e não apenas o produto, conforme defendido por Hoffmann (2005).

A análise das habilidades H03 e H13 mostra que há lacunas significativas no desenvolvimento da competência leitora dos alunos das turmas avaliadas, especialmente no que diz respeito à compreensão discursiva e linguística dos textos. A avaliação, como destaca Luckesi (2011), deve ser um instrumento de transformação pedagógica e de emancipação do aluno, e não uma ferramenta de exclusão ou rotulação. Diante disso, é essencial que as escolas transformem os resultados em

ações concretas e formativas, alinhando suas práticas à BNCC e às diretrizes de uma educação que respeite as singularidades e potencialidades de cada estudante.

Considerações Finais

A análise crítica das habilidades H03 e H13, a partir dos dados obtidos em uma avaliação diagnóstica aplicada a duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, evidenciou fragilidades importantes no desenvolvimento da competência leitora e da consciência linguística dos estudantes. Os baixos índices de desempenho nas habilidades de inferência do locutor/interlocutor e de identificação de marcas linguísticas revelam a necessidade de reavaliar práticas pedagógicas e estratégias de ensino voltadas para a leitura e compreensão textual.

Com base no referencial teórico analisado, destaca-se a importância de uma avaliação com caráter formativo e mediador, que não se limite à classificação dos alunos, mas que contribua efetivamente para a construção da aprendizagem. A avaliação diagnóstica, nesse sentido, deve ser entendida como ponto de partida para intervenções pedagógicas contextualizadas, planejadas a partir das reais necessidades da turma, como propõem autores como Luckesi, Hoffmann, Libâneo e Perrenoud.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a centralidade da leitura como prática social e do desenvolvimento de competências que ultrapassam a decodificação, exigindo que os estudantes sejam capazes de compreender, interpretar e produzir sentidos a partir de diferentes gêneros textuais. A análise das habilidades abordadas neste estudo indica que tais competências ainda estão em processo de construção, o que demanda ações intencionais por parte da escola e dos professores, com foco na ampliação das oportunidades de leitura crítica e na apropriação das estruturas linguísticas dos textos.

Assim, este trabalho reforça a relevância da articulação entre avaliação, ensino e aprendizagem, e propõe que o uso pedagógico dos dados avaliativos se torne uma prática constante nas escolas. Só a partir dessa postura será possível planejar intervenções eficazes, que contribuam para a superação das dificuldades diagnosticadas e para a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes, especialmente no campo da leitura e da linguagem.

Por fim, reitera-se a necessidade de formação continuada dos professores, da valorização das práticas de leitura no cotidiano escolar e da adoção de metodologias que promovam a compreensão crítica da linguagem. A partir de uma cultura avaliativa mais humanizada e reflexiva, poderemos avançar na construção de uma educação mais justa, significativa e inclusiva.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo:** trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.
- BLOOM, B. S. **Taxionomia dos objetivos educacionais:** Domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1975.
- BONAMINO, A. **Discussões sobre a eficiência da avaliação externa no contexto educacional brasileiro.** Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- BONAMINO, Alicia. **Avaliação educacional e políticas públicas:** aportes para um debate qualificado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 15-36, jan./abr. 2009.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação** (PNE 2014-2024): Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 26 jun. 2014.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 15 dez. 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, L. C. **Avaliação educacional:** Caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2018.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional:** caminhando na contramão da qualidade. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

- HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: Mito & Desafio**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.
- LEMOS, A. **Cibercultura: Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MINAS GERAIS. **Resolução SEE/MG nº 4.197/2023**. Dispõe sobre as avaliações diagnósticas no ensino público estadual. Diário Oficial do Estado, Belo Horizonte, 2023.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2015.
- MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- PERRENOUD, P. **Avaliação da aprendizagem – das intenções às práticas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SOARES, J. F. **Educação, avaliação e qualidade**. Brasília: Inep, 2004.
- SOARES, José Francisco. **O uso de testes padronizados na avaliação de sistemas escolares**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 44, p. 269-286, jul./set. 2004.
- SOUSA, S. Z. **Avaliação em larga escala e gestão educacional**. Curitiba: Appris, 2020.
- SOUSA, Sandra Zábia. **Avaliação em larga escala: sentidos, limites e possibilidades**. In: OLIVEIRA, Romualdo P. de; DUARTE, Maria Eduarda A. (org.). **Avaliação da Educação Básica no Brasil: concepções e práticas**. São Paulo: Cortez, 2020. p. 137-160.
- VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP, 2014.
- VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2003.