Capítulo 20

Do Diagnóstico à Intervenção: Materiais Pedagógicos e Recomposição das Aprendizagens no Ensino de Língua Portuguesa

From Diagnosis to Intervention: Pedagogical Materials and Learning Recovery in Portuguese Language Teaching

Keila Regina de Sousa Figueiredo
Elisabete Batista Ottobeli
Lucidalva Santos Amorim
Helenilma Pereira Miranda
Elaine Luiz Martins Oliveira
Indiara Lima Cândido da Silva
Nely Gonçalves da Silva

Resumo: O estudo analisa como resultados da avaliação diagnóstica podem orientar a elaboração de materiais pedagógicos destinados à recomposição das aprendizagens no ensino de Língua Portuguesa. Trata-se de pesquisa bibliográfica, qualitativa e exploratória-descritiva, derivada de um estado do conhecimento sobre produções brasileiras publicadas entre 2020 e 2026. A análise foi organizada em três eixos: leitura pedagógica das evidências e definição de prioridades; elaboração de materiais para leitura e escrita; e acompanhamento das aprendizagens com reorientação do planejamento. Os resultados indicam que o diagnóstico só produz efeitos formativos quando identifica operações já consolidadas, aprendizagens em desenvolvimento e dificuldades persistentes, convertendo-as em objetivos de ensino. Os materiais precisam articular gêneros, finalidades comunicativas, progressão e apoios flexíveis, sem reduzir o currículo às lacunas encontradas. Conclui-se que a recomposição depende de um ciclo contínuo entre diagnóstico, intervenção, acompanhamento e revisão dos recursos, preservando objetivos comuns e diferentes caminhos para alcançá-los.

Palavras-chave: avaliação diagnóstica; língua portuguesa; recomposição das aprendizagens; materiais pedagógicos; planejamento pedagógico.

Abstract: This study analyzes how diagnostic assessment results can guide the development of pedagogical materials for learning recovery in Portuguese Language teaching. It is a bibliographic, qualitative, exploratory-descriptive study derived from a state-of-the-art review of Brazilian publications issued between 2020 and 2026. The analysis follows three axes: pedagogical interpretation of evidence and priority setting; development of materials for reading and writing; and learning follow-up with planning revision. The findings indicate that diagnosis has formative effects only when it distinguishes consolidated operations, developing learning, and persistent difficulties, converting them into teaching objectives. Materials should connect genres, communicative purposes, progression, and flexible support without reducing the curriculum to identified gaps. The article concludes that learning recovery depends on a continuous cycle involving diagnosis, intervention, follow-up, and material revision while preserving common objectives and different paths for achieving them.

DOI: 10.47573/aya.6228.3.55.20

Keywords: diagnostic assessment; Portuguese language; learning recovery; pedagogical materials; pedagogical planning.

INTRODUÇÃO

No ensino de Língua Portuguesa, resultados de uma avaliação diagnóstica podem revelar muito mais do que percentuais de acerto. Produções escritas, respostas de leitura, escolhas linguísticas e estratégias usadas pelos estudantes oferecem indícios sobre o modo como aprendem. O problema surge quando essas informações permanecem registradas em planilhas ou relatórios e pouco alteram o trabalho cotidiano realizado em sala de aula. Entre reconhecer uma dificuldade e construir uma resposta existe um percurso interpretativo que envolve objetivos, mediações, materiais e novas oportunidades de demonstrar aprendizagem.

Em turmas marcadas por percursos escolares heterogêneos, dificuldades de leitura e escrita raramente se apresentam da mesma forma ou pelas mesmas razões. Algumas resultam de conhecimentos ainda frágeis; outras aparecem diante de comandos pouco claros, textos inadequados ou experiências escolares descontínuas. Depois de situar a avaliação como parte do ato pedagógico, Luckesi (2011) ajuda a compreender que diagnosticar não equivale a classificar o estudante. A informação obtida precisa sustentar decisões que ampliem suas condições de aprender e participar das práticas escolares em diferentes situações reais.

Transformar o resultado em decisão requer perguntas que aproximem evidência e ensino. É preciso identificar o que o estudante já realiza com autonomia, em quais condições necessita de apoio e que operações ainda não mobiliza de modo estável. Uma nota global não oferece, sozinha, essas respostas, pois reúne desempenhos distintos sob o mesmo valor. A leitura pedagógica precisa decompor a tarefa sem fragmentar a aprendizagem, reconhecendo relações entre compreensão, produção textual e conhecimentos linguísticos para definir onde intervir e como preservar a continuidade curricular em sala de aula ao longo do ano.

Leitura, escrita, oralidade e análise linguística constituem práticas relacionadas, ainda que cada uma mobilize conhecimentos próprios. Quando o diagnóstico separa habilidades de seu contexto de uso, corre o risco de orientar exercícios repetitivos e pouco significativos. Após relacionar língua, interlocução e finalidade comunicativa, Antunes (2003) oferece um critério decisivo para interpretar dificuldades sem reduzir o ensino a nomenclaturas. As evidências precisam ser examinadas no interior de práticas em que o estudante lê para compreender, escreve para comunicar e reflete sobre escolhas que produzem sentidos.

Materiais pedagógicos ocupam posição central nessa passagem porque dão forma às decisões construídas pelo professor. Textos, propostas de produção, roteiros de revisão, jogos, sequências e recursos de apoio podem criar novas condições para enfrentar uma dificuldade reconhecida. Sua presença, contudo, não garante aprendizagem por si mesma. A pertinência depende da relação entre o objetivo selecionado, o desafio proposto, os conhecimentos disponíveis e o

acompanhamento posterior. Elaborar um material significa antecipar possibilidades de ação e manter abertura para modificá-lo diante das respostas da turma.

Planejar a recomposição não corresponde a reunir atividades sobre conteúdos considerados atrasados. O trabalho exige ordenar prioridades, articular retomadas ao currículo em andamento e prever apoios que possam ser reduzidos quando houver avanço. Ao tratar o planejamento como mediação consciente da prática educativa, Libâneo (2017) permite compreender que cada recurso precisa responder a uma finalidade e a condições concretas de ensino. A avaliação diagnóstica contribui quando desloca escolhas genéricas e ajuda a construir percursos viáveis, coerentes com as necessidades observadas e com o direito ao conhecimento.

Diante desse problema, o estudo investiga de que modo a interpretação dos resultados diagnósticos pode orientar materiais voltados à recomposição das aprendizagens em Língua Portuguesa. O objetivo é discutir critérios que aproximem evidência, prioridade, atividade e acompanhamento, sem atribuir eficácia automática a qualquer recurso. O recorte concentra-se na Educação Básica e considera leitura, produção textual e reflexão linguística como dimensões articuladas. Não se pretende apresentar uma coleção pronta, mas esclarecer decisões necessárias para elaborar, selecionar e revisar materiais com intencionalidade pedagógica.

A discussão parte da ideia de que o diagnóstico inaugura um ciclo e não encerra um julgamento sobre o estudante. Resultados iniciais orientam hipóteses, as intervenções produzem novas evidências e o acompanhamento permite manter ou alterar o percurso. Quando Hoffmann (2014) associa avaliação, mediação e acompanhamento, sua contribuição ajuda a romper a distância entre observar e agir. Nessa perspectiva, recompor aprendizagens significa criar condições para avanços sucessivos, preservando objetivos comuns, diversidade de percursos e revisão contínua das escolhas cotidianas que organizam o ensino de língua.

METODOLOGIA

O estudo constitui um recorte analítico de dissertação dedicada à avaliação diagnóstica e à elaboração de materiais pedagógicos para a recomposição das aprendizagens em Língua Portuguesa. A pesquisa é bibliográfica, de abordagem qualitativa e finalidade exploratório-descritiva, articulada à construção de um estado do conhecimento. Não foram produzidos dados em escolas, realizadas entrevistas ou aplicados os recursos discutidos. As afirmações decorrem da leitura de produções acadêmicas e da articulação teórica desenvolvida nesta investigação, com preservação dos limites próprios desse desenho metodológico.

A opção pelo estado do conhecimento permitiu mapear como o campo educacional tem relacionado avaliação, dificuldades de aprendizagem, planejamento e intervenção. O interesse não esteve na simples contagem das publicações, mas na identificação de conceitos, enfoques recorrentes e lacunas capazes de iluminar o problema. Ao definirem esse tipo de estudo como processo de identificação, registro e análise da produção de uma área, Morosini e Fernandes (2014) sustentam a

passagem do inventário para a interpretação. O corpus foi lido, portanto, como expressão de debates e escolhas metodológicas diversas no país.

As buscas abrangeram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a SciELO e o Portal de Periódicos CAPES. O recorte temporal compreendeu trabalhos publicados entre 2020 e 2026, intervalo escolhido para reunir discussões recentes sobre recomposição e suas relações com temas consolidados da avaliação. Foram combinados descritores ligados à avaliação diagnóstica, Língua Portuguesa, leitura, escrita, defasagem, recomposição, planejamento, intervenção e materiais pedagógicos, conforme os recursos e filtros oferecidos por cada fonte durante as buscas acadêmicas.

Na seleção, foram incluídos textos completos em português, vinculados ao contexto educacional brasileiro e relacionados de modo substantivo a pelo menos dois eixos da pesquisa. Estudos sobre outras áreas curriculares puderam contribuir somente quando apresentavam fundamentos transferíveis ao problema investigado. Excluíram-se duplicatas, materiais informativos, registros sem acesso integral e pesquisas em que avaliação aparecia apenas como medida classificatória. A decisão final considerou objetivos, etapa de ensino, procedimentos e relação efetiva entre diagnóstico, aprendizagem e encaminhamento pedagógico.

O trabalho bibliográfico exigiu retornar aos textos completos sempre que títulos ou resumos não esclareciam sua pertinência. Introdução, metodologia, resultados e conclusões foram confrontados antes da inclusão e durante a categorização. Ao compreender a pesquisa bibliográfica como análise dos registros disponíveis que permite construir uma leitura própria do objeto, Severino (2016) oferece base para esse procedimento. A síntese não reproduziu conclusões isoladas como se fossem equivalentes, pois preservou diferenças de contexto, participantes, instrumentos e alcance das investigações acadêmicas selecionadas.

Para organizar a análise, cada produção foi registrada em matriz com autoria, ano, natureza do trabalho, etapa educacional, foco linguístico, concepção de avaliação e encaminhamentos propostos. A leitura comparativa reuniu os achados em três eixos: interpretação das evidências e definição de prioridades; critérios para materiais de leitura e escrita; e acompanhamento com reorientação do planejamento. O agrupamento não transformou categorias em compartimentos rígidos. Um mesmo estudo pôde contribuir para mais de um eixo quando articulava diagnóstico, mediação, recurso e avaliação posterior em seu percurso.

Como toda revisão, o estudo depende da cobertura das fontes, dos descritores adotados e da disponibilidade dos textos completos. Também não autoriza afirmar que determinado material produzirá o mesmo resultado em diferentes turmas. Ao lembrar que a seleção bibliográfica precisa permanecer subordinada ao problema e à contribuição de cada fonte, Gil (2017) ajuda a situar tais limites sem esvaziar a análise. As proposições apresentadas funcionam como critérios pedagógicos fundamentados, cuja concretização exige leitura do contexto da turma, decisão docente e verificação das respostas produzidas pelos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

Leitura Pedagógica do Diagnóstico e Definição de Prioridades

Ler pedagogicamente um resultado significa ultrapassar a pergunta sobre quantos itens foram acertados. O professor precisa observar que conhecimentos o estudante mobilizou, em que ponto perdeu o sentido da tarefa e quais apoios alteram seu desempenho. Uma resposta inadequada pode decorrer de incompreensão do texto, interpretação do comando, falta de repertório ou dificuldade para registrar aquilo que foi compreendido. O diagnóstico ganha precisão quando relaciona o erro à operação solicitada e evita transformar desempenhos circunstanciais em características permanentes atribuídas ao estudante em sala de aula.

Quando os resultados retornam ao planejamento, tornam visíveis possibilidades concretas de intervenção. A leitura de uma turma pode indicar, por exemplo, que a dificuldade se concentra em inferências, relações coesivas ou organização de ideias, exigindo respostas distintas. Depois de investigarem o uso pedagógico de avaliações em Língua Portuguesa, Alves e Oliveira (2022) mostram que a informação diagnóstica pode apoiar ações voltadas à proficiência quando é incorporada ao trabalho docente. O dado deixa de ser apenas descrição e passa a orientar escolhas sobre foco, sequência, mediação e acompanhamento.

Antes de selecionar uma atividade, convém verificar se a evidência se repete em situações diferentes. Um estudante pode responder de forma insatisfatória por desconhecer o gênero, por enfrentar um texto acima do repertório disponível ou por não compreender o que o comando solicita. Comparar produções, modos de leitura e níveis de ajuda reduz interpretações apressadas. A estabilidade da dificuldade, sua natureza e as condições em que aparece precisam ser examinadas conjuntamente, permitindo que a intervenção se dirija ao obstáculo real em vez de oferecer mais exercícios do mesmo tipo de forma pouco produtiva.

Organizar as evidências iniciais em habilidades consolidadas, aprendizagens em desenvolvimento e dificuldades persistentes favorece decisões mais cuidadosas. A classificação não pretende rotular estudantes, mas distinguir aquilo que pode ser ampliado do que ainda requer apoio sistemático. Ao relacionarem avaliação diagnóstica, mediação e recomposição, Correia e Silva (2026) ajudam a compreender que a leitura do desempenho precisa conduzir à reorganização do ensino. O registro torna-se útil quando indica objetivos possíveis, apoios necessários e sinais que permitirão verificar se o percurso começou a mudar.

Nem toda lacuna identificada precisa ocupar o mesmo lugar no planejamento. Algumas habilidades sustentam aprendizagens posteriores e, quando frágeis, limitam a participação em diferentes tarefas; outras podem ser retomadas durante o percurso regular. A prioridade resulta da combinação entre impacto, recorrência, possibilidade de intervenção e relação com o currículo em andamento. Escolher o que trabalhar primeiro não significa abandonar os demais objetivos, mas criar uma ordem viável para que retomada e avanço ocorram de forma articulada, sem converter recomposição em repetição integral de etapas anteriores.

A coerência aumenta quando ensino, avaliação e aprendizagem são planejados como partes do mesmo movimento. Objetivos claros ajudam a selecionar evidências relevantes, enquanto a observação dos resultados permite rever estratégias previstas. Ao discutirem a integração entre esses processos, Dias *et al.* (2025) defendem um planejamento em construção, sensível às informações produzidas durante o ensino. A contribuição se aplica à recomposição porque impede que a avaliação permaneça isolada no início do percurso. Cada prioridade precisa orientar uma intervenção e prever como seus efeitos serão reconhecidos posteriormente.

Necessidades coletivas e dificuldades específicas pedem formas distintas de organização. Quando grande parte da turma enfrenta o mesmo obstáculo, a retomada pode integrar o trabalho comum; situações localizadas admitem agrupamentos temporários, apoio mais próximo ou variação da tarefa. O critério deve ser a aprendizagem focalizada, e não uma ideia geral de capacidade. Um estudante pode necessitar de mediação em compreensão inferencial e mostrar autonomia na escrita, enquanto outro apresenta configuração inversa. A leitura diagnóstica precisa conservar essas diferenças sem fragmentar a turma em percursos fixos.

Agrupar estudantes pode favorecer intervenções mais precisas quando a composição muda de acordo com o objetivo e com as evidências produzidas. Grupos permanentes baseados em desempenho, contudo, tendem a cristalizar expectativas e limitar oportunidades. Ao examinarem experiências brasileiras de reagrupamento para recompor aprendizagens, Oliveira *et al.* (2025) destacam a importância dos níveis de aprendizagem e da avaliação formativa. O valor pedagógico da estratégia depende da mobilidade, do tempo definido e da possibilidade de retornar ao trabalho coletivo com maior autonomia, sem instituir trajetórias paralelas.

Apoios diferenciados precisam remover obstáculos sem substituir a atividade intelectual que se deseja desenvolver. Modelos parciais, perguntas orientadoras, ampliação do tempo e exemplos adicionais podem favorecer participação, desde que não ofereçam antecipadamente a resposta. Também devem ser reduzidos quando deixam de ser necessários. A diferenciação preserva objetivos comuns e varia os caminhos, evitando que estudantes com maiores dificuldades recebam apenas tarefas elementares. O diagnóstico orienta a intensidade da ajuda, enquanto o acompanhamento mostra quando manter, modificar ou retirar cada suporte.

Definidas as prioridades, o planejamento precisa converter cada uma em objetivo observável e situação significativa de linguagem. Formulações amplas demais dificultam avaliar mudanças; fragmentos excessivamente estreitos produzem tarefas sem relação com práticas reais. O equilíbrio está em indicar o que o estudante deve realizar e em que contexto mobilizará esse conhecimento. Uma dificuldade de inferência pode orientar leitura apoiada de diferentes gêneros, seguida de comparação entre pistas e interpretações. O objetivo mantém direção comum, enquanto textos, comandos e mediações podem variar conforme as necessidades.

Materiais Pedagógicos para Leitura e Escrita

Materiais orientados pelo diagnóstico começam por uma decisão sobre a aprendizagem que se pretende favorecer. Selecionar um texto, criar um roteiro ou adaptar uma proposta exige esclarecer a relação entre a evidência observada e a operação que será solicitada. A atividade precisa oferecer desafio suficiente para provocar avanço, sem acumular obstáculos alheios ao objetivo. Quando o recurso nasce apenas da disponibilidade ou da aparência atrativa, pode ocupar tempo sem responder à necessidade. A intencionalidade se revela na coerência entre finalidade, comando, conteúdo, apoio e forma de acompanhar a resposta.

Produzir materiais para o ensino de línguas envolve escolhas sobre necessidades, objetivos, abordagem, conteúdo e avaliação de uso. O recurso precisa ser concebido como parte de um percurso, e não como peça autônoma. Depois de organizar essas dimensões em seu desenvolvimento, Leffa (2007) oferece critérios para que elaboração e aplicação permaneçam conectadas. Na recomposição, tal contribuição ajuda a evitar correspondências automáticas entre erro e exercício. Um material pode combinar retomada, prática orientada e transferência para nova situação, permitindo observar se a aprendizagem se torna mais estável e autônoma.

Entre os critérios iniciais estão alinhamento ao objetivo, clareza do comando, complexidade adequada e possibilidade de adaptação. Um enunciado confuso pode produzir desempenho insatisfatório sem que a habilidade central esteja comprometida, enquanto uma tarefa simples demais pouco informa sobre avanço. Exemplos, organização visual, extensão do texto e forma de resposta também interferem no acesso à proposta. A elaboração precisa prever como esses elementos apoiarão a aprendizagem e quais deles poderão ser modificados. O cuidado com a forma não é ornamentação, mas condição para que o desafio pedagógico apareça com nitidez.

Nenhum material deve ser adotado somente porque traz determinado conteúdo ou se apresenta como adequado à série. A escolha exige leitura crítica de sua concepção de linguagem, do tipo de participação solicitado e das oportunidades reais de reflexão. Ao discutir seleção qualificada e uso crítico, Rangel (2005) mostra que a qualidade do recurso depende também da maneira como o professor o integra à prática. Diante do diagnóstico, isso significa verificar se textos e tarefas respondem ao objetivo pedagógico central, se admitem mediação e se oferecem evidências capazes de orientar o passo seguinte do planejamento.

No campo da leitura, materiais de recomposição precisam ampliar a interação com textos integrais e gêneros variados. Questões de localização podem ser úteis, mas não substituem atividades de inferência, articulação entre partes, reconhecimento de vozes e análise de efeitos de sentido. A seleção deve considerar repertório e complexidade sem manter o estudante preso a textos empobrecidos. Diferentes pontos de entrada podem apoiar a mesma prática: antecipação temática, leitura compartilhada, glossário temporário ou destaque de pistas. O objetivo permanece formar leitores que construam sentidos com autonomia crescente.

Compreender um texto envolve conhecimentos linguísticos, repertório, objetivos de leitura e estratégias usadas para estabelecer relações. Por isso, o diagnóstico precisa mostrar onde a construção de sentidos se interrompe e que mediação pode favorecer nova tentativa. Após examinarem a leitura como atividade interativa, Koch e Elias (2006) ajudam a situar o leitor como participante ativo; Solé (1998), por sua vez, esclarece o ensino consciente de estratégias antes, durante e depois da leitura. Os materiais podem tornar esses movimentos visíveis sem transformar a interpretação em sequência rígida de respostas previstas.

A fluência merece atenção quando a lentidão, as pausas inadequadas ou a pouca precisão consomem recursos necessários à compreensão. Trabalhá-la, porém, não significa reduzir a leitura à velocidade ou repetição mecânica. Textos breves, leitura modelada, releitura com finalidade e acompanhamento da prosódia podem apoiar maior automaticidade em contextos significativos. O material precisa articular reconhecimento de palavras, ritmo e construção de sentidos, observando se o estudante passa a ler com menor esforço e maior compreensão. O avanço aparece na coordenação dessas dimensões, não em um indicador isolado.

Estratégias de leitura precisam ser ensinadas como ações escolhidas para uma finalidade. Formular hipóteses, localizar pistas, relacionar informações, sintetizar e rever uma interpretação ganham sentido quando ajudam a compreender um texto concreto. O material pode explicitar perguntas que leitores experientes fazem e reduzir gradualmente essa orientação. A progressão ocorre quando o estudante deixa de depender do roteiro e passa a mobilizar procedimentos por iniciativa própria. Variar gêneros e situações permite verificar se a estratégia foi aprendida ou se permanece vinculada ao formato específico da atividade inicial.

Na escrita, a avaliação diagnóstica deve observar o processo que sustenta o texto produzido. Dificuldades de organização podem decorrer de planejamento insuficiente, domínio limitado do gênero, problemas de coesão ou pouca experiência de revisão. Um material coerente distribui o trabalho em etapas e oferece condições para tomar decisões sobre interlocutor, finalidade, conteúdo e forma. Roteiros, modelos parciais e critérios de revisão funcionam como apoios temporários. A produção final importa, mas as versões intermediárias revelam onde a mediação favoreceu avanços e onde o percurso ainda necessita de reorganização.

Reescrever permite transformar a dificuldade em objeto de aprendizagem quando o estudante compreende o que precisa rever no texto e por quê. Marcas genéricas ou correções prontas tendem a limitar a reflexão, pois mostram o problema sem reconstruir o caminho de decisão. Ao tratar a reescrita como trabalho que ultrapassa a higienização textual, Gonçalves (2010) oferece base para propostas centradas em sentido, gênero e interlocução. O material pode focalizar poucos aspectos por vez, comparar versões e orientar escolhas, preservando autoria enquanto amplia o domínio dos recursos necessários à produção escrita.

Conhecimentos gramaticais e ortográficos ganham sentido quando ajudam a resolver problemas encontrados em textos. A análise pode focalizar recursos de referenciação, pontuação, concordância ou organização sintática dentro de uma finalidade discursiva reconhecível. Listas de regras descontextualizadas raramente

mostram se o estudante consegue mobilizá-las em produção própria. O material precisa articular observação, comparação, formulação de hipóteses, sistematização e retorno ao texto. Desse modo, a reflexão linguística participa da construção de sentidos e não funciona como bloco separado da leitura e da escrita.

Articular análise linguística às práticas de linguagem exige selecionar o fenômeno de acordo com necessidades reveladas e objetivos possíveis. Nem todo desvio precisa ser trabalhado simultaneamente, nem toda regularidade demanda exposição abstrata. Ao discutirem o objeto da análise linguística, Bezerra e Reinaldo (2013) mostram que a reflexão sobre usos pode reorganizar o ensino de língua. Para a recomposição, essa perspectiva favorece materiais que partem de ocorrências reais, constroem generalizações e retornam à produção. O estudante aprende a revisar escolhas, compreender efeitos e ampliar possibilidades expressivas.

Acompanhamento das Aprendizagens e Reorientação do Planejamento

A intervenção só pode ser considerada parte da recomposição quando produz novas evidências sobre o percurso. Depois de utilizar um material, o professor precisa observar o que mudou, que apoios continuam necessários e quais dificuldades apareceram diante de tarefas mais complexas. O acompanhamento não se resume a repetir a avaliação inicial, pois pode incluir versões de texto, registros de leitura, explicações orais, estratégias empregadas e níveis de autonomia. Comparar essas informações com o objetivo definido permite decidir se a proposta deve ser mantida, aprofundada ou substituída ao longo do percurso.

Avaliação formativa acompanha aprendizagens em curso e utiliza seus resultados para regular o ensino. Critérios claros permitem reconhecer avanços parciais, como maior iniciativa, uso de estratégia adequada ou redução da ajuda necessária, mesmo antes do domínio completo. Ao discutir a articulação entre funções avaliativas, Santos (2016) mostra que resultados diferentes podem retornar ao processo pedagógico quando orientam decisões posteriores. Na recomposição, essa circulação impede que a intervenção termine na correção da atividade e transforma cada resposta em informação para definir continuidade, apoio ou novo desafio.

Reconhecer progresso exige observar estabilidade e transferência para situações diferentes. Um acerto logo após a mediação pode indicar compreensão momentânea, enquanto o uso autônomo em outro texto ou gênero mostra maior consolidação. Por isso, registros complementam notas e percentuais ao documentar procedimentos, dúvidas recorrentes e formas de participação. A comparação mais relevante considera o percurso do estudante em relação ao objetivo comum, sem ignorar as expectativas curriculares. O acompanhamento ganha precisão quando reúne evidências de momentos distintos e evita conclusões baseadas em uma única tarefa.

À medida que o estudante avança, o apoio precisa ser reduzido ou transformado para que não limite sua autonomia. Perguntas orientadoras podem ceder lugar a

um roteiro mais aberto; modelos completos podem ser substituídos por critérios de revisão; textos graduados podem dar acesso a gêneros mais complexos. Quando a dificuldade persiste, repetir o mesmo recurso tende a confirmar o problema em vez de enfrentá-lo. Replanejar significa examinar se o obstáculo está no objetivo, na tarefa, na mediação, no tempo ou na forma de participação e, a partir dessa leitura, modificar as condições reais de aprendizagem.

Adequar um material não significa produzir uma versão inteiramente nova para cada estudante. Muitas vezes, ajustes no comando, na quantidade de exemplos, no apoio visual, no tempo ou na forma de resposta tornam a proposta mais acessível sem alterar seu objetivo. Depois de analisarem recursos diante de necessidades específicas, Pereira e Romero (2020) reforçam a importância de avaliar a correspondência entre material e perfil dos aprendizes. O princípio se aplica à Educação Básica quando adaptações preservam expectativas, permanecem revisáveis e respondem a evidências, em vez de rótulos gerais sobre a turma.

Uma resposta insatisfatória pode revelar limites do próprio material. Instruções ambíguas, excesso de informações, exemplos pouco representativos ou complexidade imprevista interferem na realização e precisam ser diferenciados da aprendizagem focalizada. A revisão começa pela análise da atividade e da mediação, não pela atribuição automática do problema ao estudante. Comparar como diferentes alunos compreenderam a proposta ajuda a localizar obstáculos comuns. O recurso ganha qualidade quando seu uso fornece informações para ajustá-lo e quando o professor reconhece que ensinar inclui revisar as condições que ofereceu.

Devolutivas integram o acompanhamento porque tornam visíveis os avanços e indicam uma direção para o trabalho seguinte. Informar apenas que a resposta está certa ou errada oferece pouca ajuda para compreender o percurso. Depois de desenvolver a ideia de avaliação mediadora, Hoffmann (2014) sustenta uma relação em que observar e intervir permanecem conectados. Um retorno formativo pode nomear a estratégia bem utilizada, mostrar onde o sentido se perdeu e propor nova tentativa. O estudante participa com maior autonomia quando conhece os critérios de análise e percebe que a revisão faz parte da aprendizagem.

O ciclo se completa quando novas evidências retornam ao planejamento e alteram prioridades, materiais ou modos de mediação. Diagnóstico, interpretação, objetivo, intervenção e acompanhamento formam movimentos interdependentes, sujeitos a avanços e retomadas. A estabilidade está no compromisso com aprendizagens relevantes; os caminhos mudam conforme as respostas observadas. Tratar materiais como recursos abertos à revisão impede que a recomposição se torne programa paralelo ou sequência padronizada. Ela passa a integrar o ensino cotidiano e a acompanhar a transformação real das necessidades dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido permite concluir que a avaliação diagnóstica contribui para a recomposição quando seus resultados são convertidos em informação pedagógica. Percentuais, itens e produções precisam ser interpretados em relação às operações solicitadas, às condições da tarefa e aos objetivos curriculares. A decisão nasce da distinção entre conhecimentos consolidados, aprendizagens em desenvolvimento e dificuldades persistentes. Sem essa leitura, o material tende a ser genérico; com ela, pode organizar retomadas, apoios e desafios relacionados ao que os estudantes demonstram e ao que ainda precisam aprender.

A principal mudança está em retirar o diagnóstico do lugar de veredito e inseri-lo em um ciclo de ensino. O resultado inicial orienta hipóteses, mas as respostas produzidas durante a intervenção podem confirmá-las ou exigir outra interpretação. Ao conceber avaliação como componente do ato pedagógico, Luckesi (2011) reforça que seu valor depende das decisões que favorece. Recompor aprendizagens não significa repetir integralmente etapas anteriores, mas selecionar prioridades estruturantes, conectá-las ao currículo em andamento e observar se os caminhos oferecidos ampliam participação escolar e autonomia.

No ensino de Língua Portuguesa, os materiais precisam preservar a natureza social das práticas de linguagem. Propostas de leitura devem favorecer compreensão, inferência, fluência e uso consciente de estratégias em textos significativos. Na escrita, planejamento, produção, revisão e reescrita ajudam a transformar dificuldades em objetos de reflexão. Conhecimentos gramaticais e ortográficos ganham sentido quando participam dessas práticas. A qualidade do recurso decorre da coerência entre objetivo, gênero, comando, complexidade e apoio, além da possibilidade de produzir evidências úteis ao acompanhamento.

Intervenções diferenciadas mostraram-se necessárias para responder à heterogeneidade sem criar currículos paralelos. Objetivos comuns podem admitir variações de tempo, agrupamento, exemplos e intensidade de mediação, desde que os apoios permaneçam temporários e revisáveis. O acompanhamento protege essa flexibilidade de dois riscos: manter ajuda que já limita a autonomia ou retirar suporte antes que a aprendizagem se estabilize. Ao comparar respostas em situações distintas, o professor decide se deve aprofundar o trabalho, reduzir apoios, introduzir novo desafio ou revisar a própria atividade pedagógica.

Por sua natureza bibliográfica, o estudo não comprova a eficácia de materiais específicos nem substitui a análise de cada contexto escolar. A revisão sistematiza critérios e relações construídos na literatura, mas sua aplicação depende de condições reais de trabalho, repertório docente, tempo de planejamento e características da turma. Ao situar a pesquisa bibliográfica como produção interpretativa fundamentada, Severino (2016) ajuda a reconhecer esse alcance. Investigações futuras podem acompanhar intervenções, comparar versões de materiais e examinar como estudantes utilizam os apoios ao longo do tempo.

Em síntese, elaborar materiais a partir da avaliação diagnóstica exige manter unidos diagnóstico, planejamento, intervenção e acompanhamento. O recurso não encerra o processo nem funciona como solução pronta; concretiza uma hipótese pedagógica que precisa ser confrontada com novas evidências. Quando objetivos permanecem claros e os caminhos podem ser revistos, a recomposição deixa de representar um conjunto de tarefas e passa a reorganizar o ensino cotidiano. O compromisso final está em oferecer condições para que cada estudante avance em leitura, escrita e reflexão sobre a língua sem perder o acesso ao currículo comum.

REFERÊNCIAS

ALVES, Paula Trajano de Araújo; OLIVEIRA, Suze do Amaral. A avaliação diagnóstica como ferramenta para o aumento da proficiência em língua portuguesa: o caso do Liceu de Caucaia. **Revista Docentes**, Fortaleza, v. 7, n. 18, p. 26-34, 2022. Disponível em: https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/227. Acesso em: 18 ago. 2026.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

CORREIA, Roseli Maria de Jesus; SILVA, Rozineide Iraci Pereira da. Avaliação diagnóstica como instrumento de mediação pedagógica na alfabetização e recomposição das aprendizagens. **Revista Ibero-Americana de Humanidades,** Ciências e Educação, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1-23, 2026. DOI: 10.51891/rease.v12i3.24674. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v12i3.24674. Acesso em: 18 ago. 2026.

DIAS, Cristiane de Fátima Budek *et al.* Planejamento integrado ensino-avaliação-aprendizagem: perspectivas em construção. **Revista Contexto & Educação,** Ijuí, v. 40, n. 122, e16078, 2025. DOI: 10.21527/2179-1309.2025.122.16078. Disponível em: https://doi.org/10.21527/2179-1309.2025.122.16078. Acesso em: 18 ago. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GONÇALVES, Adair Vieira. **Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção para o ensino de língua materna.** Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, v. 10, n. 1, p. 13-42, 2010. DOI: 10.1590/S1518-76322010000100002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1518-76322010000100002. Acesso em: 18 ago. 2026.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, Vilson J. **Como produzir materiais para o ensino de línguas.** In: LEFFA, Vilson J. (org.). Produção de materiais de ensino: teoria e prática. 2. ed. rev. Pelotas: EDUCAT, 2007. p. 15-42.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções.** Educação por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. DOI: 10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/18875. Acesso em: 18 ago. 2026.

OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de *et al.* **Reagrupamento de estudantes para recompor aprendizagens: experiências brasileiras.** Estudos Avançados, São Paulo, v. 39, n. 115, e39115037, 2025. DOI: 10.1590/S0103-4014.202539115.003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-4014.202539115.003. Acesso em: 18 ago. 2026.

PEREIRA, Gilberto; ROMERO, Tania Regina de Souza. Avaliação de materiais didáticos de Português como Língua Adicional em face de necessidades específicas de aprendizes universitários. **Revista Linguagem em Foco,** Fortaleza, v. 12, n. 1, p. 118-133, 2020. DOI: 10.46230/2674-8266-12-3119. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3119. Acesso em: 18 ago. 2026.

RANGEL, Egon de Oliveira. **Material adequado, escolha qualificada, uso crítico**. In: ROJO, Roxane (coord.). Materiais didáticos: escolha e uso. Brasília, DF: Ministério da Educação; TV Escola, 2005. p. 25-34. (Boletim 14).

SANTOS, Leonor. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 637-669, 2016. DOI: 10.1590/S0104-40362016000300006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300006. Acesso em: 18 ago. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.