

# O USO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NO CONTEXTO DA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Camila L. Soares Teixeira <sup>1</sup>

## RESUMO

Neste artigo analiso os diferentes domínios necessários para a efetiva leitura e escrita de textos, bem como o papel da avaliação diagnóstica no planejamento de intervenções frente à dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É feito um estudo de caso a partir do planejamento e aplicação de avaliação inspirada nos modelos de ditado apresentado por Morais (2007) e leitura de palavras de Monteiro e Soares (2014), com o intuito de sondar o domínio de ortografia e leitura de uma aluna do 2º ano do Ensino Fundamental que estuda em uma escola da rede pública de Belo Horizonte, e enfrenta dificuldades de aprendizagem. A partir da análise do desempenho da criança, é possível comprovar as potencialidades de uma avaliação diagnóstica elaborada com intencionalidade, além de refletir sobre a importância deste instrumento para a identificação de consolidação das regularidades da língua portuguesa e direcionamento de intervenções pedagógicas posteriores.

**Palavras-chave:** Alfabetização, avaliação diagnóstica, dificuldade de aprendizagem, ortografia.

## INTRODUÇÃO

Como facilitar o processo de alfabetização de alunos que enfrentam dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita? O primeiro passo para qualquer intervenção pedagógica é avaliação do estágio atual do discente. Apesar da ampla utilização desse recurso pelos professores, é preciso garantir que ela seja feita de maneira eficaz.

Há uma linha tênue entre avaliar e corrigir. Avaliar é uma ação que exige análise dos resultados e culmina na adaptação do planejamento pedagógico com o intuito de sanar as dúvidas e dificuldades apresentadas. O ato de corrigir, por sua vez, parte do pressuposto de que algo está errado. É geralmente feito de modo mecânico, com enfoque na contagem de erros e acertos e, por fim, a pontuação. Corrigir apenas, em lugar de avaliar, acaba contribuindo para a classificação dos alunos por desempenho, separando aqueles que erraram mais dos que erraram menos, o que foge dos objetivos de um diagnóstico.

---

<sup>1</sup> Granduanda da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, [camilalst22@gmail.com](mailto:camilalst22@gmail.com);

Além dos equívocos quanto à função da avaliação, nas pesquisas de Monteiro (2007) e Morais (2007), são observados casos em que há falta de direcionamento para a sondagem de consolidação de regularidades da língua portuguesa ao se desenvolver avaliações diagnósticas no Ensino Fundamental. Comprova-se que, frequentemente, o aluno com dificuldade só consegue realmente aprender após um trabalho individualizado ou em pequenos grupos de aceleração.

É importante que haja a clareza de que a avaliação diagnóstica é um instrumento essencial, não somente para identificação dos saberes do estudante, mas para se obter clareza de onde se deseja chegar. O instrumento de mapeamento deve ter um objetivo específico, e a escolha das palavras ou textos a serem ditados ou lidos deve refletir essa intenção. Como ressaltado por Morais (2007), é comum que se queira ensinar tudo de uma vez. Em uma avaliação, essa tendência se manifesta ao não se categorizar os conhecimentos a serem diagnosticados, conseqüentemente, é mais provável que não se definam metas de domínio ortográfico e de leitura a serem alcançadas.

Partindo deste pressuposto, analisaremos no decorrer do artigo as capacidades necessárias para efetiva a leitura e escrita de textos, e como elas podem ser desenvolvidas a partir da aplicação de uma avaliação diagnóstica elaborada para uma criança que apresenta dificuldades de aprendizagem, tomando como base os estudos de Monteiro e Soares (2014) e Morais (2007). Em seguida, discutiremos sobre as potencialidades do diagnóstico neste contexto.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DE LEITURA**

Considerando que para ser feita a leitura de um texto são necessárias a identificação das palavras que o compõe, além de atribuição de significado para o que está sendo lido (Monteiro; Soares, 2014), entende-se que o pouco domínio das convenções do sistema de escrita dificulta a resolução de situações de leitura e escrita criadas em sala (Monteiro, 2007, p. 149).

Segundo Plaut (2005 *apud* MONTEIRO; SOARES, 2014), o reconhecimento de palavras é uma ação composta por três dimensões: a ortográfica, que diz respeito à forma escrita das palavras, a dimensão fonológica que se refere à forma da palavra quando falada, e a dimensão semântica que é relativa ao significado da palavra. É comum que as estratégias de leitura de estudantes em estágios iniciais de leitura se apoiem na rota fonológica, ocorrendo

(83) 3322.3222

[contato@conedu.com.br](mailto:contato@conedu.com.br)

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

variações de acordo com a familiaridade do leitor com as palavras apresentadas. O ideal, neste caso, é que o aluno faça uso das três vias anteriormente citadas, de forma simultânea.

## **AVALIAÇÃO DE ESCRITA: PRODUÇÕES ESPONTÂNEAS *VERSUS* DITADO**

Observa-se no contexto escolar o uso de ditados e escrita espontânea como forma de avaliação. Levando isso em conta, entende-se que as escritas espontâneas podem não fornecer material suficiente para uma análise eficaz sobre as consolidações e dificuldades do aluno, já que essas produções refletem o “repertório vocabular” (MORAIS, 2007, p. 51) do discente, mas não o domínio da ortografia.

As palavras selecionadas pelo estudante ao fazer uma escrita espontânea poderão não representar efetivamente suas dúvidas e consolidações, já que em uma produção própria, os estudantes podem 1) utilizar palavras já conhecidas que dominam melhor ou 2) cometer mais erros “porque a tarefa de compor o texto (selecionar e articular o que vão pôr por escrito) compete com a tarefa de notar no papel o discurso que estão produzindo.” (MORAIS, 2007, p. 52), enquanto o ditado intencionalmente desenvolvido para o mapeamento de aprendizagem das correspondências som-grafia, é um instrumento mais eficaz para a identificação das possibilidades e dificuldades do estudante.

A partir dos pressupostos sobre avaliação escrita e de leitura, foi feito um estudo de caso com uma aluna do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Belo Horizonte, considerada como uma criança que apresenta dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita. Foi planejada uma avaliação específica, com o intuito de identificar o domínio de regularidades da língua portuguesa escrita e falada. A partir dos resultados, refletimos sobre as potencialidades da avaliação diagnóstica no processo de alfabetização de criança que apresenta dificuldade de aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

### **Participante**

O estudo de caso foi realizado durante o mês de Maio de 2019 no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, com uma aluna de 7 anos de idade matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental no período vespertino. Segundo a professora regente da turma, a

discente (Criança 1) apresenta dificuldades em leitura e escrita, produzindo textos que não fazem sentido, apesar de já ter consolidado a estrutura de palavras e frases, sendo também capaz de encontrar informações em textos, como nome do autor e título.

Analisando as produções da criança em seus cadernos e nas avaliações aplicadas pela professora, nota-se que a discente copia corretamente informações escritas no quadro, mas tem dificuldades de escrever de maneira autônoma.

Para a elaboração da avaliação, considere ambas as abordagens trazidas por Monteiro e Soares (2014) e Moraes (2007) seriam adequadas para o diagnóstico do estágio da aluna. O objetivo foi identificar a potencialidade da avaliação intencionalmente elaborada para análise das principais dificuldades apresentadas pela Criança 1, e com que frequência elas ocorriam, observando padrões, acertos, erros e dúvidas, por meio dos resultados.

A proposta deste estudo de caso foi feita no contexto da disciplina de Dificuldades Ensino e Aprendizagem de Leitura e escrita do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, durante o primeiro semestre do ano de 2019.

## **Instrumentos**

Tendo em vista as dificuldades de leitura e escrita apresentadas pela aluna, bem como o objetivo de mapear e detalhar seu estágio de desenvolvimento ortográfico e leitor, eu e Roberta Flávia<sup>2</sup> elaboramos um planejamento de avaliação diagnóstica inspirado nos modelos de ditado apresentado por Moraes (2007) e leitura de palavras de Monteiro e Soares (2014), respectivamente.

Para a aplicação da atividade diagnóstica em específico, colocou-se como principal objetivo avaliar os potenciais e limitações da criança para posteriormente analisar as estratégias utilizadas pela discente para a escrita e leitura de palavras. Os materiais utilizados nessa aplicação foram: folha de ditado, bloco de notas para a exposição de palavras para leitura e celular para gravação dos diálogos. Para a avaliação de escrita, o seguinte texto sugerido por Moraes (2007, p.53) foi selecionado com o objetivo de avaliar o domínio de regularidades da Criança 1:

---

<sup>2</sup> Colega de curso e dupla de trabalho no estudo de caso proposto na disciplina de Dificuldades de Ensino e Aprendizagem da Faculdade de Educação - UFMG.

Quadro 1: Texto sugerido por Morais (2007, p. 53).

Zezinho e sua mãe / foram no mercadinho de seu Aguiar / fazer feira./ Antes de sair de casa,/ sua mãe / ficou fazendo a lista de compras / e pediu ao filho / que pegasse sua bolsa. / Eles compraram:

1. feijão 2. sal 3. fubá 4. macarrão 5. margarina 6. ovos 7. leite 8. rapadura 9. galinha 10. laranja 11. caju 12. sapoti 13. coentro 14. querosene 15. lâmpada.

Na volta o carrinho enguiçou / e foi uma zorra total. / Amanhã, / Zezinho e seu pai/ irão consertar o carrinho.

Das 44 palavras sugeridas para avaliação de leitura por Monteiro e Soares (2014, p. 454), escolhemos apenas 10 para a aplicação, por conta do tempo curto disponibilizado para a atividade e levando em conta a possibilidade de avaliação seguindo os critérios utilizados pelas autoras ao abordarem o efeito de regularidade das correspondências grafema-fonema e a estrutura silábica da palavra. As palavras selecionadas para serem lidas pela criança, foram: 1) BOTA 2) CHUVA 3) BARRIGA 4) GOLEIRO 5) FESTA 6) ESCADA 7) PEDRA 8) ABACAXI 9) ALTURA 10) POSTE.

Escolhemos a palavra CHUVA que apresenta valores de dígrafos e encontro consonantal na mesma sílaba. GOLEIRO que apresenta encontro vocálico, FESTA, ALTURA, ESCADA E POSTE que têm grafemas s, r e l ao final da sílaba interna, BARRIGA pela posição da letra r, e ABACATE por apresentar sílaba inicial com vogal átona.

Considerando a composição silábica da palavra, foi escolhida a palavra BOTA pela composição de sílabas canônicas, e os demais critérios (sílabas canônicas e sílabas de outros tipos) também podem ser avaliados nas palavras anteriormente apresentadas: Para CVC as palavras POSTE e FESTA, para CCV: CHUVA e PEDRA, para V: ABACATE, para VC: ESCADA e ALTURA e para CVV a palavra GOLEIRO.

## Procedimentos

As avaliações de leitura e escrita foram aplicadas em dois dias diferentes no mês de Maio de 2019, no contexto de proposta de estudo de caso e intervenção pedagógica da disciplina de Dificuldades de Ensino e Aprendizagem de Leitura e Escrita. As atividades

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

foram gravadas em formato de áudio, analisadas e transcritas (no caso da avaliação de leitura). Não houve transcrição das intervenções feitas pela aplicadora, apenas da leitura das palavras feita pela criança.

Para a avaliação da ortografia, a aluna foi levada para a Biblioteca da escola para a realização da atividade, sendo que a professora regente cedeu 30 minutos para a aplicação do ditado. Por conta do tempo, foi feita a leitura do texto sugerido por Moraes (2007) para a aluna, contudo apenas os quinze itens da lista foram utilizados para o ditado: 1. feijão 2. sal 3. fubá 4. macarrão 5. margarina 6. ovos 7. leite 8. rapadura 9. galinha 10. laranja 11. caju 12. sapoti 13. coentro 14. querosene 15. lâmpada”.

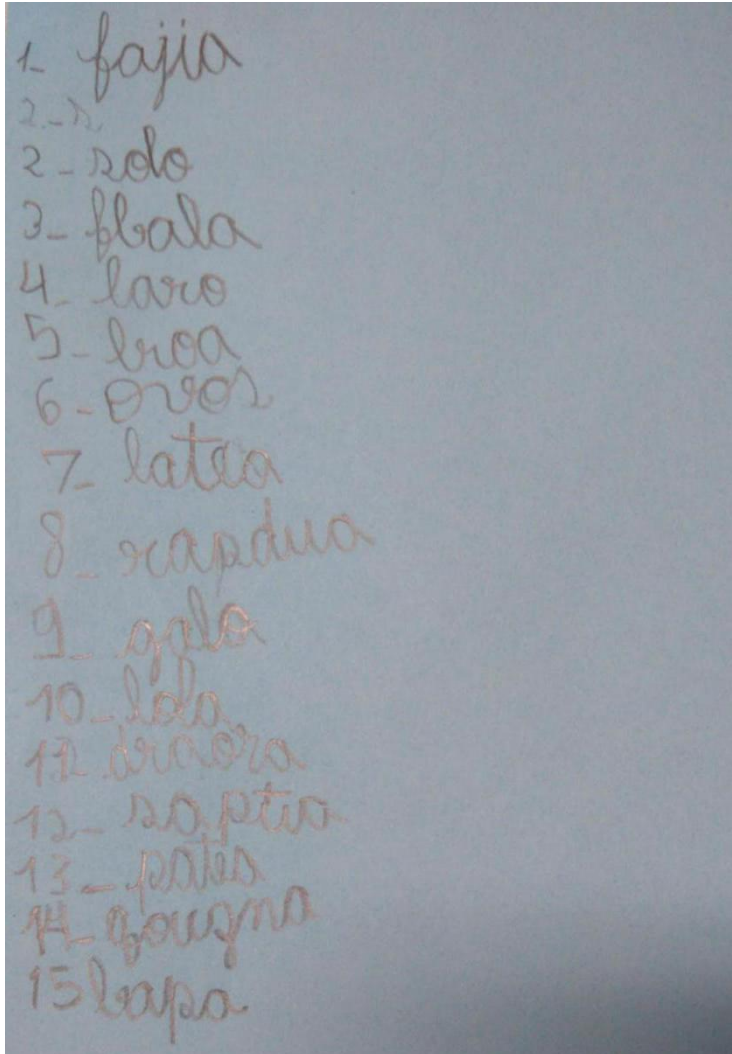
A avaliação de leitura foi realizada na semana seguinte. Dessa vez, a atividade ocorreu no fundo da sala de aula. As palavras: 1) BOTA 2) CHUVA 3) BARRIGA 4) GOLEIRO 5) FESTA 6) ESCADA 7) PEDRA 8) ABACAXI 9) ALTURA 10) POSTE foram escritas em um bloco de notas e mostradas uma a uma para que a aluna fizesse a leitura. A criança mudava a folha ao considerar que havia lido a palavra. Houve interferência mínima da aplicadora.

## RESULTADOS

### 1. Avaliação de escrita

Figura 1: Escrita feita pela criança das palavras do ditado de Moraes (2007): 1. feijão 2. sal 3. fubá 4. macarrão 5. margarina 6. ovos 7. leite 8. rapadura 9. galinha 10. laranja 11. caju 12. sapoti 13. coentro 14. querosene 15. lâmpada”.





Fotografia: Roberta Flávia

Observamos que a criança já tem consolidados os fonemas das letras P, D, F e V, apesar de ter escrito apenas uma palavra correta ortograficamente: ovos. Abaixo, o Quadro 2 mostra os acertos da aluna em relação a cada regularidade apresentada. Consideramos como acertos letras ou sílabas as quais o som foi representado corretamente no local devido, não necessariamente acompanhado da escrita correta da palavra.

Em “rapadura”, por exemplo, a aluna escreve “rapdua”. Neste caso, foi considerado que a Criança 1 fez a identificação do som da sílaba inicial “ra”, representou o fonema “p” na segunda sílaba, apesar da não representação da letra “a”. Além disso, fez identificação correta da sílaba “du”, contudo não escreveu a sílaba “ra” final.

Quadro 2: Desempenho da aluna em ortografia (inspirado no modelo de Morais, 2007).

P	B	T	D	F	V	M início de sílabas	GA, GO GU	SA, SO, SU, início palavra	CA, CO, CU	QUE QUI
3/3	0/1	2/3	1/1	2/2	1/1	0/2	1/2	2/2	0/3	0/1

JA, JO JU	O ou U final de palavra	JA, JO JU	E ou I final de palavra	ÃO final subs. e adj.	R inicial	R enc. cons. I	RR	R brando
0/1	1/4	0/1	0/3	0/1	1/1	0/1	0/1	0/3

É possível observar que algumas dificuldades da aluna estão relacionadas à identificação do som da letra M no início de palavras, bem como em E, I, O ou U no final de palavras. A identificação das sílabas CA, CO, CU, ou de R brando não foi feita durante o ditado da lista de compras aplicado. Além disso, a discente apresenta oscilação na escrita de GA, GO, GU, bem como na identificação das letras T e B, representando corretamente em algumas situações. Segundo Moraes (2007, p. 49) essas oscilações são positivas, pois demonstram que o discente está em dúvida e já sabe que “na notação escrita de sua língua, determinada seqüência sonora pode ser registrada com tal ou qual letra.”

## 2. Avaliação de Leitura

Tabela 2: Palavras apresentadas e leitura feita pela aluna

Palavra apresentada	Leitura feita pela aluna
BOTA	BO-TA
CHUVA	CA-VU / CA-UVA



BARRIGA	BA-RRAN-CHO
GOLEIRO	JO-LO-RI-O
PEDRA	D-R-TO
ABACAXI	A-BO-CO-XI
FESTA	FE-SE-TE
ESCADA	E-CO-DA
POSTE	P-O-S-T-E
ALTURA	A- LE-TU-RRÉ

A partir da leitura das palavras feitas pela criança, observa-se que apenas uma palavra foi lida corretamente: BOTA, mesmo assim, a aluna não faz a síntese após a leitura. Nota-se que em algumas palavras, a Criança 1 acrescenta letras que não estão presentes em suas composições (no caso de PEDRA, BARRIGA, ABACAXI, ESCADA E ALTURA), mas em todas reconhece ao menos uma das letras. Em palavras iniciadas por vogal, a criança tende a isolar a primeira letra, (ESCADA, ALTURA, ABACAXI).

Ao analisar as estratégias utilizadas pela criança para ler as palavras apresentadas, é possível constatar que alguns dos maiores dificultadores da leitura da aluna estão relacionados: 1) ao desconhecimento ou pouco conhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas, 2) segregação entre o conhecimento sobre letras e o desenvolvimento da consciência fonológica e 3) dificuldades de leitura de palavras que apresentam sílabas não-canônicas.

Levando esses aspectos em conta, e concordando com o estudo de Monteiro e Soares (2014), entende-se que o ensino sobre as letras deve ser simultâneo a um trabalho que ajude os alunos a pensarem sobre os sons da língua falada e suas formas escritas, promovendo a aprendizagem das relações entre letra e som e contribuindo para um desenvolvimento das três dimensões da palavra (fonológica, ortográfica e semântica).

## DISCUSSÃO

Fazendo a análise dos resultados apresentados, é possível um aprofundamento nas questões enfrentadas pela Criança 1. No caso da avaliação de escrita, nota-se que é preciso um trabalho específico relação ao som da letra M no início de palavras, a identificação das sílabas CA, CO, CU, bem como em E, I, O ou U no final de palavras.

Já em relação ao ensino de leitura, é importante mostrar para a discente que a sílaba pode ter diferentes estruturas internas, pois uma das grandes dificuldades apresentadas pela Criança 1, bem como pelos aprendizes dos estudos de Monteiro (2007) e Monteiro e Soares (2014), está relacionada à decodificação de palavras com sílabas não-canônicas, sendo essencial, neste caso, o trabalho com enfoque no domínio dos diferentes padrões ortográficos da língua portuguesa (Monteiro e Soares 2014).

Além disso, destaco, sobre os estudos de Monteiro (2007) e Monteiro e Soares (2014) os seguintes aspectos em relação à alfabetização: 1) a importância do ensino das diferentes padrões silábicos, 2) a prática sistemática da operação de síntese no processo de leitura, 3) possibilitar que o aluno entenda o funcionamento do sistema de escrita e suas convenções, 4) alfabetizar na perspectiva do letramento.

Pensando-se na identificação do significado da palavra, espera-se que o aluno seja capaz de fazer a síntese da mesma após a leitura, o que só é possível se o discente entender as diferentes estruturas internas da sílaba: assim como ela pode ser composta por uma consoante e uma vogal, também pode ser formada somente por uma vogal, bem como por CVC, CCV e CVV. Entender as correspondências entre grafema e fonema em suas diferentes formas possibilita uma extensão de repertório que pode ser útil ao se fazer a leitura de palavras não familiares.

Ao falar sobre a importância de possibilitar que o aluno entenda o funcionamento de escrita e suas convenções, Monteiro e Soares (2014) destacam que essa compreensão, quando desenvolvida, possibilitaria que o leitor fizesse relação automática entre os três componentes da palavra escrita (fonológico, ortográfico, semântico), ativando com mais agilidade o reconhecimento visual do texto escrito, utilizando a via lexical para identificar as palavras, ao mesmo tempo em que se atribui significado para o que está sendo lido.

Em relação à alfabetização na perspectiva do letramento, Monteiro (2007) destaca o uso de propostas pedagógicas que possibilitem desenvolver o convívio das crianças com

práticas de escrita e leitura, e que por meio delas os discentes sejam alfabetizados, e desenvolvam “habilidades de leitura e de escritas necessárias à suas inserções em práticas sociais de leitura e de escrita realizadas em diferentes situações (resultado do letramento)” (MONTEIRO, 2007, p. 121).

## CONCLUSÕES FINAIS

Conclui-se que a avaliação diagnóstica intencionalmente elaborada é eficaz para a identificação de regularidades que precisam ser desenvolvidas com a criança que enfrenta dificuldades, facilitando o processo de alfabetização. Para Moraes (2007), a avaliação diagnóstica periódica permite o mapeamento do estágio de escrita em que os alunos se encontram e por meio deste, o acompanhamento da evolução da aprendizagem. Além disso, as atividades diagnósticas permitem a identificação do que os discentes já sabem, bem como das dificuldades mais apresentadas, o que torna possível um direcionamento quanto ao planejamento do trabalho com ortografia.

O autor destaca que o emprego de diagnósticos “propicia também a negociação de metas coletivas para o ensino de ortografia.” Moraes (2007 p. 59). Quando a avaliação é usada como recurso por vários professores de uma mesma escola, cria-se a possibilidade de uma organização coletiva, e que os docentes cheguem a um consenso em relação ao que deve ser trabalhado a partir dos resultados apresentados pelos estudantes. Quando não há intencionalidade, o trabalho com resultados efetivos é dificultado, tendo em vista a grande diversidade de questões possivelmente apresentadas pelos alunos na avaliação.

Observa-se nos relatos das professoras entrevistadas pelo autor - como também no contexto educacional brasileiro - que a importância da definição de metas e de ser feito um trabalho coletivo relativo à ortografia, é reconhecida. Ao mesmo tempo, também é possível perceber certa insegurança, falta de iniciativa ou até mesmo desconhecimento sobre o planejamento e aplicação de um trabalho direcionado para o ensino de normas ortográficas. Permanecer em velhas práticas é mais cômodo e/ou o currículo escolar acaba dificultando que as docentes façam adesão de novos fazeres pedagógicos. A formação continuada de professores, neste caso, é essencial.

## REFERÊNCIAS

MONTEIRO, Sara Mourão. *O processo de aquisição da leitura no contexto escolar por alfabetizando considerados portadores de dificuldades de aprendizagem*. Tese (doutorado). Belo Horizonte: UFMG, 2007

MONTEIRO, Sara Mourão; SOARES, Magda. *Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 2, p.449-466, abr./jun. 2014.

MORAIS, Artur Gomes. *O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia*. In: SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur G.; MELO, Kátia L. Reis (Orgs.). Ortografia na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (p.45-60)

PLAUT, David. Connectionist approaches to reading. In: SNOWLING, Margaret; HUME, Charles (Eds.). *The science of reading: a handbook*. Oxford: Blackwell, 2005. p. 24-38.