

Avaliar a leitura: a leitura na avaliação no 1º ciclo do ensino básico

Sandrina Maria da Silva Esteves*

Uma das grandes questões no domínio da pesquisa sobre a aquisição da leitura é a de perceber porque é que para algumas crianças é tão fácil aprender a ler, independentemente do método de ensino utilizado, enquanto que para tantas outras, ainda que contempladas por estratégias específicas e com acesso a recursos diferenciados, o domínio de tal competência se assume como uma barreira insuperável.

Uma análise de trabalhos relativos à aprendizagem inicial da leitura permite verificar a relação intrínseca entre o (in)sucesso do domínio da modalidade escrita da língua e três eixos específicos: desenvolvimento da linguagem oral da criança (sobretudo no campo lexical e sintático); capacidade de reflexão implícita sobre a estrutura e funcionamento da sua língua materna (consciência fonológica, lexical e sintática); e contacto prévio com instrumentos de leitura antes do ensino formal da mesma (Sim-Sim, 1997).

Por outro lado, e no que diz respeito à realidade nacional, não é ainda possível encontrar instrumentos, validados para a população portuguesa, que permitam aferir a competência leitora da criança após um primeiro ano de ensino explícito, formal, da leitura que permitam situá-la relativamente às restantes crianças suas pares, em situações iniciais de aprendizagem análogas, e que, de acordo com o defendido para a Língua Portuguesa pelo Currículo Nacional do Ensino Básico (1997), correspondem às competências específicas relacionadas com o domínio da leitura e da escrita,

em final de 1º ano de escolaridade do ensino básico.

Assim, julga-se de crucial importância o desenvolvimento de instrumentos que possam contribuir para uma avaliação da competência leitora de crianças sujeitas a um primeiro ano de ensino explícito, em contexto formal de aprendizagem, de forma a aferir se o processo de descodificação, processo central na passagem ao processo de compreensão da leitura, se encontra perfeitamente automatizado.

Introdução

O código escrito não é algo inato ao ser humano, tal como é a faculdade da linguagem. A criança apropria-se da linguagem escrita mediante a aquisição gradual do domínio de redes complexas de conceitos, símbolos e termos (Davies, 1993).

Os processos envolvidos quer na leitura, quer na sua aprendizagem são processos basicamente linguísticos, pressupondo ambos um desenvolvimento que não ocorre de forma espontânea, mas exige um contexto educativo adequado no qual o professor está directamente implicado e pelo qual é responsabilizado (Ehri, 1985).

Ao tentar definir-se o acto de ler, verifica-se a existência de uma infinidade de concepções e descrições sobre o que se entende por leitura e por competência leitora. A leitura deixou de ser estudada apenas como um produto, uma competência que se ensina, e

219

* Escola Superior de Educação de Torres Novas

passou a ser estudada como um processo que deverá ser analisado para melhor poder ser equacionado, isto porque a leitura não é um somatório de processos, mas o resultado da interação de vários processos de grande complexidade (Stanovich, 1980).

As investigações realizadas no âmbito da leitura têm, por isso mesmo, assumido uma dimensão muito significativa nos últimos anos. O interesse crescente pela competência leitora deve-se, em grande parte, ao facto de a leitura manifestar um papel crucial na aprendizagem da língua materna, em particular, e no sucesso profissional, em geral.

Com efeito, a análise e investigação no domínio da leitura conheceu grandes evoluções, sobretudo a partir do momento em que se passaram a distinguir os métodos de ensino dos modelos de aprendizagem. Uma das grandes questões no domínio da pesquisa sobre a aquisição da leitura é, então, a de perceber porque é que para algumas crianças é tão fácil aprender a ler, independentemente do método de ensino utilizado pela escola, enquanto que para tantas outras, ainda que contempladas por estratégias e com acesso a recursos diferenciados, o domínio de tal competência se assume como uma barreira insuperável.

Sabendo-se que, no 1º Ciclo do Ensino Básico (doravante 1º CEB), os níveis de insucesso escolar resultam, sobretudo, de dificuldades de aprendizagem na leitura, a problemática tecida em torno da aquisição da literacia vê a sua fundamentação mais do que justificada. Mais ainda, torna-se de crucial importância averiguar em que domínio da competência

leitora apresentam as crianças maiores dificuldades, isto porque, no final do 1º ano do 1º CEB espera-se já que as mesmas possuam, para além de uma consciência fonológica da sua língua, um domínio do princípio alfabético, bem como uma fluência leitora adequada à sua idade e grau de complexidade das aprendizagens efectuadas até então.

1. A Leitura enquanto processo complexo

Uma análise cuidada dos trabalhos realizados em torno da aprendizagem inicial da leitura permite verificar a relação intrínseca entre o (in)sucesso do domínio da modalidade escrita da língua e três eixos específicos: desenvolvimento da linguagem oral da criança (sobretudo no campo lexical e sintáctico); capacidade de reflexão implícita sobre a estrutura e funcionamento da sua língua materna (consciência fonológica, lexical e sintáctica); e contacto prévio com instrumentos de leitura antes do ensino formal da mesma (Sim-Sim, 1997).

Com efeito, a leitura é entendida como um instrumento inigualável que permite aos leitores aceder a um conjunto de vivências e saberes. Assim sendo, e dado o valor que lhe é reconhecido, é essencial conhecer e compreender os seus mecanismos de aquisição, os processos que lhe estão subjacentes, as componentes que a constituem, bem como os métodos de ensino, no intuito de se poder operacionalizar uma actuação mais consciente e eficaz, adequada aos alunos (Sim-Sim, 1994;

Morais, 1997; National Reading Panel, 2000). Na verdade, o insucesso na aquisição da leitura influencia, muitas vezes, e de forma categórica, a aprendizagem nas restantes áreas disciplinares, para as quais existe uma exigência do domínio de tal competência (Morais, 1997; Fonseca, 1999; Shaywitz, 2003)

Durante longos anos, a leitura foi entendida apenas como uma aptidão mecânica num processo de descodificação de signos escritos que exigia, por parte da criança, determinadas destrezas psicológicas, entre elas: a organização espacial e temporal, a organização perceptiva e motora, o desenvolvimento da função simbólica da linguagem, a organização do esquema corporal, o desenvolvimento intelectual; razão pela qual, em período pré-escolar, se dispensavam momentos precisos conducentes à preparação da criança para a leitura (Mialaret, 1997).

No entanto, a precariedade de tal perspectiva conduziu à urgência de uma caracterização do complexo processo que constitui o acto de ler. Com efeito, a aprendizagem da leitura não se assume como um fim em si mesma, apresentando-se antes como uma ferramenta que permite melhorar o sistema linguístico e comunicativo do indivíduo falante, proporcionando-lhe a chave para o acesso a outras aprendizagens (Citoler, 1996; Cruz, 1999).

Por outro lado, a leitura não se adquire de forma espontânea pelo simples contacto com o meio linguístico envolvente, tal como acontece com a fala (Silva, 2003). A sua aprendizagem exige um ensino explícito,

que não se termina com o domínio da correspondência grafema-fonema, mas antes se prolonga por toda a vida (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997; Sim-Sim, 1998). Na verdade, e apesar de a faculdade da linguagem se assumir como um património genético própria do ser humano (Chomsky, 1976), a faculdade da leitura é uma aquisição que decorre de um ensino formal, ainda que baseado em métodos perfeitamente díspares nas suas abordagens.

Mais ainda, nas crianças, em fase inicial da aprendizagem da leitura, a formação de unidades significativas a partir dos sons é uma actividade demasiadamente complexa pela razão simples de não existir uma correspondência natural e directa entre unidades acústicas e unidades linguísticas (Borges, 1998); a que acresce o facto de que, no processo de aquisição da leitura interferirem, ainda: (i) factores intrapessoais, relativos ao sujeito que aprende, incluindo-se aqui variáveis como as capacidades cognitivas, a personalidade, os estilos e estratégias de aprendizagem, a motivação; (ii) factores interpessoais; (iii) factores relacionados com as situações de ensino/aprendizagem das quais se destacam as características do professor, os estilos de ensino, as interações aluno-aluno e aluno-professor; e (iv) factores contextuais como sejam o contexto educativo e familiar (Citoler & Sanz, 1997).

A sua relevância e complexidade explicam assim por que razão a leitura se constitui como uma área de investigação profícua, associada à procura da fundamentação científica e multidisciplinar do acto de ler e do acto de ensinar a ler.

Que processos se assumem como determinantes no domínio da leitura? O que está implicado nos processos de descodificação e compreensão leitoras?

Através da leitura é possível alcançar um modelo global da mensagem veiculada por qualquer suporte escrito. Na verdade, o acesso a uma unidade global de sentido processa-se mediante operações de nível inferior: identificação dos grafemas, das sílabas, das palavras e dos seus constituintes fonológicos, morfológicos, bem como das unidades sintácticas. Assim, na elaboração de um modelo mental adequado torna-se necessário (Costa, 1998):

- distinguir e aceder ao significado das palavras – processamento lexical na base de operações fonológicas, morfológicas, semânticas;
- conceber relações gramaticais e semânticas – parsing e processamento sintáctico;
- integrar as ideias veiculadas pelos textos via operações fortemente suportadas pelos vários tipos de memória;
- fazer inferências de modo a interligar a informação;
- despoletar conhecimentos prévios, dos domínios específicos activados pelos textos, de modo a incorporar informação em esquemas conhecidos e a criar sentido;
- usar estratégias de leitura no controlo consciente do processo de compreensão em causa.

A ideia de que o acto de ler se assume como uma imbricada actividade cognitiva que

envolve uma multiplicidade de processos, leva Citoler e Sanz (1996) a destacarem o facto de a leitura começar por ser um estímulo visual, terminando com a compreensão de um texto, devido a uma conjuntura global e equilibrada.

Com efeito, os modelos cognitivos da leitura defendem que o processo de leitura incorpora, em simultâneo e em interacção, um conjunto de processos de nível inferior relativos à descodificação grafo-fonética e ao reconhecimento visual directo de sílabas ou de palavras e um conjunto de processos de nível superior respeitantes ao conhecimento da língua, à familiaridade com o tema, ou ainda o recurso ao contexto prévio. Partindo de tais modelos parece ser consensual considerar, actualmente, a leitura como um processo interactivo entre o leitor e o texto no sentido da apropriação de informação pertinente pelo leitor, no qual as várias operações cognitivas activadas estão em constante interacção e, também, onde cada um dos componentes envolvidos no processo de leitura exerce um efeito sobre os demais (Giasson, 1993)

Na mesma linha de ideias, Rebelo (1990) aponta que o acto de ler envolve quatro tipos de processos: o conhecimento do código escrito e a sua especificidade relativamente ao código oral; o domínio do acto léxico visual; a existência de conhecimentos conceptuais e linguísticos e a construção de significações a partir de índices visuais.

Outros autores haverão que apontem distintas distinções para o complexo processo que o acto da leitura encerra, apresentando-se apenas, de seguida, algumas delas:

- Ler é obter sentido do impresso (em sentido construtivo), obter sentido da linguagem escrita (Goodman, 1976);
- Ler é um duplo e secundário sistema simbólico, constituindo-se a sua aprendizagem como uma relação simbólica entre o que se ouve e diz, com o que se vê e lê (Fonseca 1999);
- Ler é um processo que ocorre numa progressão de oito níveis distintos na sua complexidade e abstracção crescente, iniciando-se com a detecção visual de linhas e progredindo para a interpretação de temas e mensagens complexas (Kirby & William, 1991; Das, Naglieri & Kirby, 1994; Das, 1998).

Porém, e apesar da panóplia de distinções, será possível afirmar que todas elas apontam, indubitavelmente, para a ideia de que o acto de ler implica uma descodificação de símbolos gráficos e um fim último respeitante à extracção de sentido/significado.

Na verdade, existem duas componentes distintas inerentes à leitura que, ainda que intrinsecamente relacionadas, se manifestam de formas diferentes: a descodificação e a compreensão.

Reconhece-se que quando se fala em leitura existem dois níveis essenciais a considerar: a leitura elementar, de descodificação ou de reconhecimento, e a leitura de compreensão. À primeira corresponderão os leitores em fase de iniciação e à segunda os leitores mais fluentes (Rebello, 1993; Citoler, 1996; Morais, 1997; Cruz, 1999; Shaywitz, 2003). Ainda que de forma muito sintética, à primeira corresponderá a percepção dos sím-

bolos escritos a partir de um input visual como forma de percepção da mensagem escrita (módulo perceptivo) (Citoler, 1996; Morais, 1997; Cruz, 1999, 2005). Tais símbolos gráficos deverão ser entendidos e assumidos enquanto palavras (módulo léxico) (Citoler, 1996; Morais, 1997; Cruz, 1999, 2005), havendo também a necessidade de uma compreensão da relação estabelecida entre palavras, a sua ordem e estrutura sintáctica (módulo sintáctico) (Citoler, 1996; Morais, 1997; Cruz, 1999, 2005). Mais ainda, deverá também verificar-se a extracção do significado e a integração no conhecimento existente no sujeito (módulo semântico) (Citoler, 1996).

As primeiras operações a considerar serão, assim, as de percepção visual respeitantes à captação e reconhecimento de padrões de letras, direccionamento dos movimentos oculares, relação entre as características do estímulo visual e o desencadear dos movimentos perceptivos, variação da abrangência dos movimentos sacádicos e a duração das fixações do olhar (Costa, 1998).

Por outro lado, há ainda a referir que, no que se refere à descodificação de palavras, parece ser unânime a assumption de duas abordagens distintas, uma visual ou directa, a outra fonológica ou indirecta. À primeira corresponderá, como ponto de partida, a palavra escrita, a partir da qual se iniciam os processos perceptivos de análise visual, alcançando-se o léxico visual e, a partir deste, o sistema semântico, seguido de um restabelecimento do léxico fonológico que conduz à pronúncia e tradução da pala-

vra escrita em fala. À segunda corresponderá, por sua vez, a ideia de que o falante se auxilia da análise visual para atingir os mecanismos de conversão grafema-fonema que conduzirão à pronúncia e, daí, reconhecida a palavra, será alcançado o processamento léxico que interagirá com o sistema semântico na extracção de significado necessário para se chegar ao léxico fonológico (Cruz, 2005).

No entanto, e admitindo que a via de acesso possa estar dependente do grau de maturidade do leitor, da tarefa específica da leitura ou do grau de dificuldade do texto em causa, a representação fonológica parece desempenhar um papel centralizador (Costa, 1998). A compreensão deverá, por sua vez, ser entendida como o processo através do qual as palavras, frases e textos são interpretados (Fayol et al, 2000).

Contudo, e ainda que se aceite o carácter relacional de ambos os processos, convém referir que o processo da descodificação poderá ser efectuado sem recurso à compreensão, não se verificando o contrário, ou seja, não é passível de existência a compreensão sem, primeiro, a passagem por um processo de descodificação (Citoler, 1996; Shaywitz 2003).

2. Avaliar a Leitura

No que diz respeito à realidade nacional, não existem ainda muitos estudos vocacionados para o estudo da aprendizagem e nível de leitura dos alunos cuja língua materna é o português (Sim-Sim, 1997).

Na verdade, e nos últimos anos, têm surgido, em Portugal, alguns trabalhos relacionados com bons preditores de níveis futuros de sucesso na leitura, trabalhos esses realizados no âmbito da intervenção precoce e centrados na avaliação do desenvolvimento da linguagem oral nos domínios mais pertinentes para o sucesso da aprendizagem da leitura (Rebello, 1990; Sim-Sim, 1997; Barros, 1998; Figueiredo, 1998; Vale, 1999; Fernandes, 2000; Velásquez, 2002; Viana, 2002; Cruz, 2005).

Porém, não é ainda possível encontrar instrumentos, validados para a população portuguesa, que permitam aferir a competência leitora da criança após um primeiro ano de ensino explícito, formal, da leitura, que permitam situá-la relativamente às restantes crianças suas pares, em situações iniciais de aprendizagem análogas, e que, de acordo com o defendido para a Língua Portuguesa pelo Currículo Nacional do Ensino Básico (1997), correspondem às competências específicas relacionadas com o domínio da leitura e da escrita, em final de 1º ano de escolaridade do ensino básico.

Por outro lado, a avaliação deverá ser entendida como parte integrante do processo ensino/aprendizagem. Segundo Perrenoud (1999), a avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo, encontrando-se intrinsecamente relacionada com a gestão da aprendizagem dos alunos.

Com efeito, avaliar é, enquanto ponto de partida ou chegada, criar hierarquias de excelência, a partir das quais se decidirão a

progressão no curso seguido, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, muitas vezes, a contratação para um emprego. Em contexto educativo, a avaliação é, também, e muitas vezes, uma forma de privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo (Perrenoud, 1998).

Na avaliação da aprendizagem, o professor não deverá permitir que os resultados dos testes realizados ao longo do ano lectivo, geralmente de carácter classificatório, ocupem um peso superior ao que é conferido às suas observações diárias, de carácter diagnóstico e formativo. O professor, que trabalha numa dinâmica interactiva, tem noção, ao longo de todo o ano, da participação e produtividade de cada aluno, pelo que deverá ter sempre em atenção que os testes se assumem acima de tudo como uma formalidade do sistema escolar (Perrenoud, 1998).

No entanto, e no que se refere à avaliação em situação educacional, esta não deverá ser entendida enquanto fim em si mesma, mas sobretudo como um móbil no funcionamento didáctico e, mais globalmente, na selecção e na orientação escolares. Ela deverá servir, acima de tudo, para nortear o trabalho de professores e alunos e, simultaneamente, gerir as aprendizagens (Perrenoud, 1998).

Actualmente, qualquer professor do ensino básico, e em virtude da quase impossibilidade de retenção de alunos até ao 4º ano de escolaridade do ensino básico (formalmente, não é possível reter alunos no 1º ano de escolaridade, desaconselhando-se, igual-

mente, ainda que por vias informais, reter alunos ao longo de todo o ensino básico), se vê, muitas vezes, confrontado com a necessidade de trabalhar em contexto de sala de aula com os quatro níveis de ensino, situação esta que conduz, frequentemente, a uma ineficiência do seu trabalho.

Por outro lado, acontece que, por vezes, o que julga ser um aluno com uma excelente competência leitora, o poderá ser em comparação com os restantes elementos da turma, mas não se comparada com uma outra criança de uma outra turma cujos níveis de desempenho na leitura são superiores, isto porque, não existe, até ao momento, um documento orientador, validado para o efeito e para a população portuguesa, que permita distinguir em que fase do desenvolvimento da capacidade leitora se encontra, ou deve encontrar, uma criança em final de 1º ano de escolaridade do Ensino Básico. Os documentos passíveis de serem consultados por professores do Ensino Básico com vista à identificação dos níveis de leitura a identificar nos seus alunos, sejam eles o Currículo Nacional para a Educação Básica (1997) ou o Programa de Língua Portuguesa para o 1º CEB, goram os mais expectantes pela parca disponibilização de informação e confusão na apresentação dos objectivos e conteúdos esperados para cada ano de escolaridade.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (1997), entende-se por *Leitura* o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. O domínio desta competência implica a capacidade de descodificar cadeias

grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento. Acrescenta-se ainda que se entendem como competências específicas da *Leitura*, no 1º CEB do Ensino Básico, por um lado, a aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção do significado do material escrito, nomeadamente a capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto; e, por outro, o conhecimento de estratégias básicas para a extracção de informação do material escrito.

Por sua vez, no que se refere ao Programa Nacional de Língua Portuguesa para o Ensino Básico, e de acordo com a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º CEB (2004), a *Leitura* surge, a par da *Escrita*, enquadrada no Domínio da Compreensão Escrita, encontrando-se os objectivos traçados de forma equitativa para ambas. Na verdade, a enunciação dos objectivos é feita, e para todos os anos de escolaridade, a partir de duas directrizes-chave: «*Desenvolver o Gosto pela Leitura e pela Escrita e Desenvolver as Competências de Escrita e de Leitura*» (p. 146).

Na medida em que apenas a *Leitura* é objecto desta análise, enunciam-se, de seguida, e sempre que possível (uma análise mais cuidada permitirá verificar que, por vezes, se torna difícil compreender se o objectivo é vocacionado para a *Leitura* ou para a *Escrita*), os objectivos traçados para a *Leitura* neste grau de escolaridade, em conformidade com cada uma das directrizes referidas (pp. 147-149):

Desenvolver o Gosto pela Leitura e pela Escrita:

- Contactar com diversos registos de escrita (produções dos alunos, documentação, biblioteca, jornais, revistas, correspondência, etiquetas, rótulos, registos de presenças, calendários, avisos, recados, notícias...).
- Experimentar múltiplas situações que despertem e desenvolvam o gosto pela Língua escrita (actividades de biblioteca da aula, da escola, municipais, itinerantes).
- Ouvir ler histórias e livros de extensão e complexidade progressivamente alargadas que correspondam aos interesses dos alunos.
- Localizar, em jornais, notícias, a partir de imagens.
- Comparar, em diferentes jornais, as mesmas notícias e as imagens que as ilustram.
- Localizar, em jornais, as páginas que indicam programas de televisão, programas infantis...
- Descobrir e localizar, em jornais e revistas, e através das imagens, um programa de televisão de que gosta.

Desenvolver as Competências de Escrita e de Leitura:

- Descobrir expressões iguais ou palavras iguais em produções diferentes e nas mesmas produções.
- Coleccionar as palavras descobertas e reconhecidas.
- Comparar textos, expressões e palavras, a fim de descobrir semelhanças e diferenças nos aspectos gráfico e sonoro.
- Descobrir elementos comuns a várias palavras.

- Construir palavras por combinatória de elementos conhecidos.
- Construir listas de palavras que contenham elementos conhecidos (a mesma sílaba, inicial, média, ou final...).
- Construir rimas ou cantilenas a partir de palavras conhecidas.
- Realizar jogos de substituição de letras ou de sílabas para formar outras palavras (com letras móveis, sem letras móveis).
- Realizar jogos de comutação de letras para formar outras palavras.
- Ler textos produzidos por iniciativa própria (para toda a turma, para um grupo, para um companheiro, para o professor).
- Ler textos produzidos pelos companheiros, pelos correspondentes (para o professor, para um grupo, para um companheiro).
- Ler livros ou textos adequados à sua idade e nível de competência de leitura.

No entanto, e paradoxalmente, não é referida qualquer abordagem respeitante ao complexo processo que é a leitura, apesar de se fomentar a leitura de textos vários, de natureza distinta e de diferentes graus de complexidade, referindo-se, apenas, que estes devem ser de extensão curta (sem se clarificar o que deve ser entendido como tal: dez linhas, três parágrafos, cem palavras...). Acresce ainda a sugestão da leitura de documentos ajustados à idade dos alunos e à sua competência leitora, sem se clarificarem ou disponibilizarem as orientações ou instrumentos necessários à sua estipulação. Mais ainda, no que respeita ao Bloco do Funcionamento da Língua – Análise e

Reflexão, no documento da Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º CEB (2004), deverá entender-se que as competências com ele relacionadas são objecto único do 3º e 4º anos de escolaridade, razão que encontra a sua justificação na afirmação: «No 1º CEB do Ensino Básico, o Módulo Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão deve ser entendido como um instrumento de descoberta e de desenvolvimento das possibilidades de uso da Língua e de aprendizagem da Escrita e da Leitura. Aponta, assim, para um percurso integrado de Comunicação Oral, de Comunicação Escrita e de Reflexão sobre a Língua. Tal pressupõe que os alunos experimentem, explorem, funcional e ludicamente, várias formas diferentes de dizer as mesmas coisas, se sirvam dos seus erros e inadequações para descobrir regularidades e irregularidades da Língua. A multiplicidade de práticas de análise e de reflexão sobre as falas e sobre a escrita que vão construindo, em interacção com a leitura, permitirá um progressivo domínio da estrutura da Língua. Não se espera que, durante este ciclo, os alunos venham a dominar a nomenclatura correspondente a todo o trabalho realizado. A consolidação desse trabalho de memorização será realizada ao longo do 2º ciclo do ensino Básico.» (p. 156).

Porém, e se numa primeira análise, tal afirmação não se apresenta problemática, explorados os diferentes conteúdos respeitantes ao bloco do Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão, para o 3º ano de escolaridade, é possível encontrar, formuladas enquanto objecti-

vos, as seguintes finalidades: «Identificar diferentes sons da Língua (vogais e consoantes; Combinar, ludicamente, diferentes sons da Língua; Estabelecer relações entre sons e letras (fonemas e grafemas correspondentes)» (p. 157). Também no que se refere ao 4º ano de escolaridade são entendidas como finalidades as seguintes: «Distinguir sons vocálicos e consonânticos; Combinar, ludicamente, diferentes sons da Língua; Nomear, por ordem, as letras do alfabeto; Decompor palavras em sílabas».

Ora, assumindo-se que a consciência fonológica e o domínio do princípio alfabético se encontram entre os grandes preditores do sucesso na Leitura, fica então por averiguar em que grau de escolaridade, e de acordo com o Currículo Nacional para o Ensino Básico (1997) e o Programa de Língua Portuguesa para o 1º CEB do Ensino Básico, estarão os alunos em condições de os dominarem.

Por outro lado, o documento: *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho* (Sim-Sim, Duarte, Ferraz, 1997) embora mais esclarecedor do que os documentos acima referenciados, uma vez que aponta competências nucleares e níveis de desempenho específicos para a Leitura, e não para o conjunto leitura/escrita sem discriminação, continua a não o fazer para cada ano de escolaridade de forma isolada, antes surgindo os princípios formulados para o final de cada ciclo de escolaridade. Assim, é possível encontrar formulado enquanto objectivo de desenvolvimento da Leitura para o primeiro ciclo do

ensino básico, o seguinte: «Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito» (p. 59).

Com efeito, é defendido que as crianças, em final de ciclo, deverão: saber efectuar leitura em silêncio; saber ler com perceptibilidade em voz alta; saber identificar as ideias principais de um texto; saber localizar no texto a informação desejada; saber adiantar conteúdos a partir de capas, imagens, títulos e parágrafos iniciais; tomar a iniciativa de ler (Sim-Sim, Duarte, Ferraz, 1997). Adianta-se, também, que para que tal seja possível será necessário que o processo de decifração (grafema-fonema) esteja já automatizado, sem, no entanto, e uma vez mais, à semelhança dos restantes documentos orientadores para o Ensino Básico, se fazer referência a tais pressupostos para níveis individuais de escolaridade, deixando indefinidamente em aberto as questões: *Quais as competências nucleares e níveis de desempenho da Leitura desejados para crianças em final do 1º ano de escolaridade do Ensino Básico? Em que momento deverão as crianças ter já automatizado o processo de decodificação da leitura, encontrando-se em condições para passar ao processo seguinte, o da compreensão do que lêem?*

Com tais questões em aberto, um professor que tenha a seu cargo uma turma de 1º ano do 1º CEB do Ensino Básico vê a tarefa da avaliação da leitura extremamente dificultado, sobretudo se não dominar o complexo processo que é a leitura, *nomeadamente o que avaliar?*

Na verdade, e no que se refere à aprendizagem inicial da leitura, importa que o profes-

sor reconheça que a descodificação é a componente básica que o aluno deverá ter automatizada se quiser passar a um segundo nível, o da compreensão. Parece, pois não haver grande dúvida que num aluno que não tenha automatizado tal processo, dificilmente acederá ao segundo, este já de nível superior. Contudo, e intrinsecamente ligada à descodificação encontram-se a consciência fonológica, o domínio do princípio alfabético e a fluência. Se estas três competências não estiverem asseguradas em final de 1º ano do 1º CEB do Ensino Básico, dificilmente o aluno alcançará sucesso nas restantes aprendizagens, uma vez que o seu desempenho na leitura estará, à partida, condicionado.

Assim sendo, parece caber ao professor do 1º CEB do Ensino Básico essa árdua tarefa não só de ensinar a ler, mas, e sobretudo, de avaliar os níveis de desempenho dos seus alunos «iniciantes», detectando e sinalizando os défices que se venham a manifestar em cada uma destas três competências que, ao que parece, e ainda que intimamente interligadas, manifestam uma progressão gradual: um aluno que conheça e saiba manipular os sons da sua língua (consciência fonológica) mais facilmente reconhecerá a não univocidade entre tais sons e a sua representação gráfica (domínio do princípio alfabético) e realizará uma leitura prosódica (fluência). Tal avaliação não deverá, por outro lado, de se restringir a um momento único, final e classificativo, mas deverá, sobretudo, acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem da leitura inicial, de maneira a possibilitar a sinalização precoce das dificuldades e uma

intervenção eficaz porque atempada. Só assim tal avaliação será profícua, porque intencional com função de sinalização e não de certificação; porque necessária e crucial para o seu objecto de avaliação – o aluno – e reguladora do próprio processo de ensino-aprendizagem do seu agente – o professor.

Bibliografia

- Alegria, J., & Morais, J. (1989). Analyse Segmentale et acquisition de la lecture. In L. Rieben, & C. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques* (pp. 173-196). Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Barros, M. A. (1998). *A avaliação de leitura como chave para a intervenção pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Bloom, B., Hastings e Madaus (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill Book Company. (Manual de Avaliação Formativa e Sumativa do Aprendizado Escolar. S. Paulo: Livraria Pioneira Editora.)
- Borges, T. M. (1998). *Ensinando a ler sem sílabar*. Campinas: Papyrus Editora.
- Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2002). Intervenção em Dificuldades de Leitura e Escrita com Tratamento de Consciência Fonológica. In M. A. Santos & A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole.
- Capovilla, F. C.; Macedo, E. C. & Charin, S. (2002). Competências de leitura e modelos na avaliação de compreensão em leitura silenciosa e de reconhecimento e descodificação em leitura em voz alta. In M. A. Santos & A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é Medir?* Rio Tinto: Edições Asa.
- Castro, S. L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem na língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chall, J. S., Jacobs, V.A., & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis. Why poor children fall behind*. Cambridge: Harvard University Press.

- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Las Chemins de la lecture*. Paris: Éditions Magnard.
- Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E., & Alves Martins, M. (1997). *Comment l'enfant deviene lecteur*. Paris: Editions Retz.
- Citoler, S. D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Citoler, S. D. & Sanz, R. O. (1997). A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 111-136). Lisboa: Dinalivro.
- Chomsky, N. (1976) *Reflexões sobre a Linguagem*. Lisboa: Edições 70.
- Condemarin, Mabel, BLOMQUIST, Marlys. (1989). *Dislexia; manual de leitura corretiva*. 3ª ed. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Costa, M. A. (1998). «Saber ler e saber ensinar a ler. Do Básico ao Secundário». In *Linguística e Educação*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, Edições Colibri.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2005). *Uma Abordagem Cognitiva às Dificuldades na Leitura: Avaliação e Intervenção*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Curtos, L.A.; Morillo, M. M., & Teixidó, M. M. (2000). *Escrever e ler*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Das, J.P., Naglieri, J.A., & Kirby, J.R. (1994). *Assessment of Cognitive processes. The pass theory of the intelligence*. Toronto: Allyn and Bacon.
- Das, J. P. (1998). *The Working Mind: An Introduction to Psychology*. New Delhi: Sage Publications.
- Díaz, J. Q. (1997). *La lectura e sistematización didáctica de un plan lector*. Madrid: Bruño.
- Direção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Downing, J., & Leong, C. K. (1982). *Psychology of reading*. New York: Macmillan.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa – Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da Língua Portuguesa. In I. Sim-Sim (Coord.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Ehri, L. C. (1997). Sight Word Learning in Normal Readers and Dyslexics. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia: Implications for Early Intervention* (pp. 163-189). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehri, L. C. (1985). Effects of Printed Language Acquisition on Speech. In D. Olson & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, Language and Learning: The Nature and Consequence of Reading and Writing*. Cambridge: England Cambridge Press.
- Ehri, L. C. & Robbins, C. (1992). Beginners need some decoding skill to read words by analogy. *Reading Research Quarterly*, 27(1), 13-27.
- Emery, H.; Saunders, N.; Dann, R. & Murphy, R. (1989). *Topics in Assessment*. London: Longman.
- Fayol, M.; David, J.; Dubois, D; Rémond, M. (2000). *Maîtriser la lecture poursuivre L'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Centre National de Documentation Pédagogique: Éditions Odile Jacob.
- Fernandes, P. F. P. (2000). Dos sons às letras, das letras às palavras. Consciência fonológica em jardim de infância e aprendizagem da leitura no 1º ciclo. Braga: Instituto de Educação e Psicologia (Tese de Mestrado).
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), pp. 21-50.
- Ferraz, M. J. et al (1994a). *A Avaliação Formativa: Algumas Notas*. I.I.E. (Ed.). *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E.
- Ferraz, M.J. et al (1994b). *A Avaliação Criterial / Avaliação Normativa*. I.I.E. *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1984). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Figueiredo, M. J. & Lopes, J. (1998). O processamento fonológico e a aprendizagem da leitura e da escrita. In J. A. Lopes (Ed.), *Necessidades educativas especiais: estudos e investigação*. Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1994). A cognitive process theory of writing. In R. Rudell, M. Rudell, & H. Singer

- (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4ª ed., pp. 928-950). Newark: International Reading Association.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Schaywitz, S. E., Schaywitz, A. B., & Fletcher, J. M. (1997). The case of early reading intervention. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar: uma abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Ancora Editora.
- Freitas, M. J. & Santos, A. L. (2001) *Contar (histórias de sílabas)*. Lisboa: Edições Colibri.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Coleção práticas pedagógicas. Porto: Edições Asa.
- Gipps, C. e Stobart, G. (2003). Alternative assessment. In T. Kellaghan e D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation*, pp. 549-576. Dordrecht: Kluwer.
- Golder, C. & Gaonac'h, D. (1998). *Lire et Comprendre: Psychologie de la lecture*. Paris: Hachette Éducation.
- Goodman, K. S. (1976). Reading: A psycholinguistic guessing game. In H. Singer & R. B. Ruddel (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark Delaware: IRA.
- Gough, P. B. & Hillinger, M. L. (1980). Learning to Read: An unnatural Act. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 179-196.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, Regras do Jogo. Das intenções aos instrumentos*. Lisboa: Porto Editora.
- Harley, T. (2001). *The Psychology of language: from data to theory*. West Sussex, UK: Psychology Press.
- Kirby, J. R. & Williams, N. H. (1991). *Learning Problems – A Cognitive Approach*. Toronto: Kagan & Woo Limited.
- Lemos, V. (1993). *O Critério do Sucesso – Técnicas de Avaliação da Aprendizagem*. Porto: Texto Editora. 5ª ed.
- Lemos, V.; Neves, A.; Campos, C.; Conceição, J. & Alaiz, V. (1993). *A Nova Avaliação da Aprendizagem. O Direito ao Sucesso*, 2ª ed. Lisboa: Texto Editora.
- Marsh, G.; Friedman, M.; Welch, V., & Desberg, P. (1980). The development of strategies in spelling. In U. Frith (Ed.), *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press.
- Marsh, G.; Friedman, M.; Welch, V., & Desberg, P. (1981). A cognitive developmental theory of reading acquisition. In G. E. MacKinnon & T. G. Waller (Eds), *Reading research: Advances in theory and practice*, Vol. 3. New York: Academic Press.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia de aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mialaret, G. (1966). *L'Apprentissage de la lecture*. Paris: P.U.F.
- Mialaret, G. (1997). *A aprendizagem da leitura* (3ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Miller, M. & Legg, S. (1993). Alternative Assessments in High-Stakes Environment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12(2), 9-15.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read: Na Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. National Institute for Literacy.
- Natriello, G. (1987). The Impact of Evaluation Processes on Students. *Educational Psychologist*, 22(2), 155-175.
- Neves, A., Campos, C., Conceição, J. M., & Alaiz, V. (1993). *Avaliar é aprender: O novo sistema de avaliação* (CADERNOS de Avaliação – 5). Lisboa: IIE.
- Nevo, D. (1990). Role of the Evaluator. In H. Walber & G. Haertel (Ed.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford: Pergamon Press. 89-91.
- Pacheco, J. (1994). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma*. Porto: Porto Editora.
- Perfetti, C. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. (1991). Representations and awareness in the acquisition of reading competence. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications*. Hillsdale: LEA.
- Perrenoud, P. (1978). Das Diferenças Culturais às Desigualdades Escolares: a Avaliação e a Norma num Ensino Diferenciado. *Análise Psicológica*, 11(1), 133-156.
- Perrenoud, P. (1982). Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistémica da Mudança

- Pedagógica. In A. Estrela e A. Nóvoa (Eds). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*, 155-173.
- Perrenoud, P. (1984). *La Fabrication de L'Excellence Scolaire*. Genève-Paris: Librairie Droz.
- Quivy, Raymond; et al. (1992) *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Ribeiro, L. (1991). *Avaliação da Aprendizagem*. Porto: Texto Editora, 3ª ed.
- Ribeiro, A., Ribeiro, L. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Rosales, Carlos. *Avaliar é Reflectir sobre o Ensino*. Porto: Edições Asa, 1992.
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Santo, E. (2007). *Ler e Escrever em Português... nactura digital*. [on-line]. Available: <http://www.proformar.org/revista/edicao16/escrever-escola.pdf>
- Santos, M. T. M. & Navas, A. L. G. P. (2002a). *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Escrita*. In M. T. Santos & A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole
- Santos, M. T. M. & Navas, A. L. G. P. (2002b). *Distúrbios de Leitura e Escrita*. In M. T. Santos & A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole.
- Santos, M. T. M. & Navas, A. L. G. P. (2002c). *Terapia de Linguagem Escrita*. In M. T. Santos & A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole
- Santos, V. M. (2004). *Aprender e ensinar a ler: modelos, métodos, dificuldades e formação de professores*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Schirmer, Carolina, R., Denise R. Fontoura, Magda L. Nunes, (2004). *J Pediatr (Rio J)*. 2004; 80 (2 Supl): S95-S103: Language disorders, learning disorders, dyslexia, autism, epilepsy.
- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. In R. Tyler, R.M. Gagné e M. Sciven (Eds). *Perspectives of Curriculum Evaluation*, 39-83. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation (1). Chicago: Rand Mac Nally.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Overcoming Reading Problems at Any Level*. Knopf.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Sim-Sim, I. (2001a). *Um retrato da situação: Os dados e os factos*. In I. Sim-Sim (Org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora
- Sim-Sim, I. (2001b). *A formação para o ensino da leitura*. In I. Sim-Sim (Org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora
- Sim-Sim, I. (2002). *Prefácio. Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Silva, A. C. (2002). *Bateria de Provas Fonológicas*. Lisboa: ISPA.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, C. (1999). *A Língua escrita: um processo de apropriação*. Braga: Universidade do Minho
- Sousa, M. L. (2000). *Avaliação das dificuldades de aprendizagem da leitura: O difícil consenso de critérios*. Braga: Instituto de educação e psicologia (Tese de Mestrado).
- Spear-Swerling, L.; & Sternberg, R. J (1996). *Off track: when poor readers became learning disabled*. Boulder: Westview Press.
- Stanovich, K. E. (1980). *Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency*. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. & Feeman, D. J. (1984). *Relation between early reading acquisition and Word decoding with and without context: A longitudinal study of firstgrade children*. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 668-677.
- Treiman, R. (1992). *The role of intrasyllabic units in learning to read and spell*. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 65–106). New

-
- Jersey: Lawrence Erlbaum. Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning to reading instruction. In J. L. Metsala, & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 289-313). London: Lawrence Erlbaum.
- Stuart, M. & Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequences of stages? *Cognition*, 30, 139-181.
- Stufflebeam, Daniel (1980) *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa: NHP.
- Stufflebeam, D. (1985). Institutional Self-Evaluation. In T. Husen e T. Postlethwaite (Eds.). *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, 2534-2538.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago. (1976), *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Valadares, J. & Graça, M. (1998) – *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, Lda., 1998. ISBN 972-707-202-X.
- Vale, A. P. (1999). *Correlatos metafonológicos e estratégias iniciais de leitura-escrita de palavras no Português: uma contribuição experimental*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Velásquez, M. G. F (2002). *Consciência fonológica e conceitos acerca da escrita: um estudo com alunos do 1º ano de escolaridade*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia (Tese de Mestrado).
- Vellutino F. R. (1979). *Dyslexia. Theory and Research*. Cambridge: University Press.
- Viallet, F. & Maisonneuve (1990). 80 Fiches d'Evaluation por la Formation et l'Enseignement. Paris: Les Editions d'Organization.
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. L. & Leal, M. J. (2002). Avaliação da leitura no 1º ciclo do ensino básico: contributos para a validação de um instrumento de avaliação. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Org.). *Actas do III Encontro de Literatura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Centro de Estudos da Criança.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.