

Valorizar a ortografia no 1º Ciclo do Ensino Básico:

Um estudo sobre práticas avaliativas da ortografia efectuado a professores do 1º ciclo do ensino básico

Paulo Brazão

Margarida Alves-Martins

Brazão, P. & Alves Martins, M. (2005). Valorizar a ortografia no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Diversidades* (9), 24-31.

Valorizar a ortografia no 1º Ciclo do Ensino Básico

- Um estudo sobre práticas avaliativas da ortografia efectuado a professores do 1º ciclo do ensino básico

Paulo Brazão*

pbrazao@uma.pt

Margarida Alves-Martins**

mmartins@ispa.pt

Introdução

A aprendizagem da ortografia constitui uma exigência social e a sua promoção é tida como uma das tarefas importantes do aluno na Escola. No entanto, muitos indivíduos passaram pela escolaridade sem saber ler ou escrever (Benavente, 1996). Este problema faz-nos reflectir o seu processo de ensino/aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico, percebendo as acções proporcionadas pelos professores para um trabalho sistemático no domínio do conhecimento e da automatização da norma ortográfica nos alunos.

Neste artigo, vamos unicamente perceber como a avaliação da ortografia é valorizada pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. O mesmo relata a primeira parte de uma investigação desenvolvida no âmbito do Mestrado em Psicologia Educacional, no Instituto de Psicologia Aplicada, em Lisboa.

A ortografia – terminologia

Segundo Jaffré (1997), o termo ortografia designa as relações necessárias entre a norma oral e a norma escrita. Para Carvalho e Ehri (1996,1997), a ambiguidade do termo ortografia remete-o para duas significações: a acção de ortografar uma palavra produzindo-a por escrito e a da ortografia enquanto produto escrito, a sequência de letras na representação da escrita de um sistema alfabético.

Podem distinguir-se três níveis de conceito de escrita e ortografia. Num primeiro, encontramos o sistema de notação potencial das estruturas linguísticas elementares– fonema, sílaba, morfema, palavra. Num segundo, a operacionalização dos princípios assumidos no nível anterior, a notação efectiva das estruturas elementares recorrendo a marcas gráficas visíveis. No terceiro nível, temos a ortografia enquanto normalização do sistema de notação dado pelo conjunto de regras ligadas a um contrato social aceite e respeitado por todos na comunidade (Perfetti; Carvalho, 1986). Este nível revela o carácter convencional da escrita constituindo parte importante da escrita formal

A ortografia incide sobre os detalhes específicos dos contratos linguísticos gerais impostos pela escrita – na forma logográfica, silábica ou alfabética – através de regras e de pequenas variações pelo modo como as unidades gráficas se ligam às unidades linguísticas, (Perfetti, 1997). Resulta de um sistema de inter-relações de sistemas distintos, sendo possível assinalar três zonas; Uma central, constituída por fonogramas – grafemas que correspondem directamente a fonemas; uma zona anexa, constituída por morfogramas – grafemas de morfemas como flexões verbais e marcas de concordância; uma terceira zona constituída por logogramas – figuras das palavras que têm por função distinguir as homófonas.

A ortografia actua sobre a transcrição dos fonemas, das relações sobre o eixo sintagmático - como por exemplo género, número, pessoa – das relações sobre o eixo paradigmático – as derivações das palavras – indica o sentido das palavras e reenvia-as para a etimologia (Kohler, 1993).

Em síntese, quer no que diz respeito ao conjunto de relações entre a norma oral e a norma escrita, quer à normalização do sistema de notação, dado pelo conjunto de regras ligadas a um contrato social aceite e respeitado por todos na comunidade, a ortografia traduz o carácter convencional da escrita e é uma parte importante da escrita formal.

Em seguida tentaremos perceber a acção do professor no que diz respeito à avaliação da ortografia.

As práticas avaliativas - a explicitação dos critérios no diálogo professor – aluno

A tarefa avaliativa é algo complexa para os professores. Cardinet (1987), verificou que os professores, embora sintam necessidade de referências objectivas que situem a aprendizagem dos alunos, por forma a transitar ao grau seguinte, encontram dificuldade na construção de escalas descritivas nos diversos domínios de aprendizagem, por não possuírem um ponto de partida, etapas intermédias, falta de linearidade nas aquisições dos conhecimentos, de definição precisa dos objectivos pedagógicos e de uma teoria de aprendizagem.

Sobre este assunto, Nunes (1992), afirma que o professor quando avalia um aluno expressa mais o diálogo e a relação que tem com ele do que o seu grau de saber.

A avaliação é a determinação do grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios relativos ao objectivo fixado, com vista a uma tomada de decisão, (De ketele, 1980).

Os juízos valorativos que caracterizam a avaliação dão-nos a conhecer não só a informação recolhida como também os critérios com que se compara. “É a referência a critérios que converte a simples medição de aprendizagem numa avaliação” (Nunes, 1992, p. 4).

Os critérios surgem sob a forma de níveis de exigência, de objectivos a alcançar no processo de ensino / aprendizagem e revelam a natureza das práticas avaliativas. “ A escolha de critérios com os quais se compara a aprendizagem dos alunos traduz um sistema de valores e através deles, opções ideológicas e culturais mais ou menos coerentes e consistentes.” (Alves Martins; Matta; Mata & Nunes, 1991, p. 454)

Será de supor que o professor para melhor desempenho pedagógico do aluno, se preocupe em explicitar os critérios, as escalas de notação assim como os objectivos e as características da tarefa, com os quais regula o ensino/aprendizagem dos seus alunos. Para Amigues e Guignard-Aandreucci (1981), referidos por (Alves Martins; Matta; Mata & Nunes, 1992), tal não acontece ao constatar no seu estudo, uma insuficiência quantitativa e qualitativa das informações consideradas pertinentes aos alunos relativas à execução das tarefas.

A explicitação dos critérios desempenha um papel central no diálogo professor – aluno já que é a partir desta que ambos os actores passam a ter o mesmo código.

Do ponto de vista dos alunos, segundo Alves Martins; Matta; Mata & Nunes, (1991), parece existir uma relação entre sucesso nas aprendizagens e competências na descodificação das expectativas do professor.

Feu, (1985), num estudo sobre critérios utilizados pelos professores na avaliação de uma composição do 4º ano de escolaridade e sua percepção pelos alunos comparou “bons” e “maus alunos” para concluir que os “bons alunos” mostram melhor desempenho na apreensão dos critérios que o professor mais valoriza. Vidigal (1988) comparando os dois grupos quanto à apropriação desses critérios afirma que o grupo dos “bons alunos” apresenta critérios mais diversificados e mais próximos dos critérios do professor. Os alunos têm de estar atentos à

descodificação dos sinais verbais e não verbais do professor para compreenderem o que o professor pretende e assim fornecerem uma resposta mais adequada.

Relativamente ao professor, Vidigal (1988); Alves Martins; Matta; Mata & Nunes, (1991), evidenciaram discrepâncias entre os critérios da avaliação referidos e os realmente utilizados. Os últimos autores observaram também, que grande maioria dos professores utiliza mais critérios do que aqueles que refere.

A avaliação da ortografia

As concepções e práticas de avaliação bem como a percepção das dificuldades e dos problemas de escrita têm sofrido alterações.

Allal, Bain & Perrenoud (1993), Bain (1988), Bronckart & Schneuwly, (1991), tentando estabelecer uma relação entre estes dois aspectos afirmam que as formas de avaliação devem ser determinadas e condicionadas pelas opções didácticas dos professores.

A heterogeneidade das competências dos alunos, a grande variedade de estratégias pedagógicas e as actividades didácticas que desencadeiam, levam a formas de avaliação diferenciadas.

A avaliação das produções tem de estar em conformidade com os percursos, as características experimentadas e facultadas aos alunos e não deve restringir-se às informações que foram retidas pela aprendizagem.

É necessário para isso, deslocar a avaliação que reenvia para os objectivos previamente traçados pelo sistema de ensino do professor, para uma avaliação que reenvie para as aprendizagens dos alunos, (Niza, 1995).

Se, por um lado no ensino da Língua Portuguesa se defende mais o lugar da avaliação formativa - que pretende centrar-se na análise e regulação dos processos de aprendizagem dos alunos - em detrimento da avaliação certificativa, por outro, observam-se resistências na sua concretização pois, a avaliação formativa não é ainda bem aceite pelos professores, (Niza, 1995).

Segundo a autora um dos impedimentos é o conceito de norma no ensino e na aprendizagem das línguas, que faz os professores tomarem opções pedagógicas muitas vezes em detrimento do desenvolvimento da produção oral e escrita ou do conhecimento do funcionamento da língua.

Para que a pressão normativa do professor seja orientada no sentido da ajuda do aluno é necessário que o professor alargue o seu conhecimento da escrita como um concentrado de todas as normas léxico-sintácticas, estilísticas, ortográficas ou ainda, relativas à gestão transfrásica da informação. Assiste-se então, na didáctica da língua, à substituição do paradigma da competência linguística pelo paradigma da competência de comunicação (Hymes, 1984, citado por Niza, 1995). A avaliação desta competência deveria reduzir a preocupação por aspectos como a sintaxe, a ortografia e aumentar a consideração por unidades mais complexas e mais globais, como o texto, o discurso e a sua enunciação.

Um outro aspecto prende-se com o erro ortográfico. Niza, (1995), afirma que o mesmo tem a ver com a discrepância entre o sistema de valores do adulto – sistema social - e o sistema de valores e de crenças das crianças. O aluno elabora hipóteses sobre o funcionamento da língua a partir do seu conhecimento. A reelaboração dessa tarefa vai permitir-lhe aproximar do ponto de vista do professor. A discrepância surge quando se compara o seu ponto de vista com o do professor. Por isso, Schoonbroodt, (1993, citado por Niza, 1995) lembra que a investigação das causas do erro deveria ser sempre inseparável da situação de aprendizagem e da prática pedagógica.

Em síntese, para uma avaliação da ortografia, Sousa, (1986); Condemarim & Chadwick, (1990); Morais & Teberosky, (1994), consideram importante:

- que não se continue a praticar a correcção diferida - a explicitação das representações ortográficas da criança só se favorece perante dúvida ou confrontação daquelas representações com a norma.

- que se analise os erros confrontando o aluno e ajudando-o a entender as suas dificuldades de leitura. Leitura e ortografia favorecem-se mutuamente.
- que a exigência pelo perfeccionismo em todas as etapas da expressão escrita deve tender para a ortografia correcta com uma procura de meios que permita ao aluno adquirir progressivamente uma ortografia efectiva.

Questões e objectivos do estudo

Perante o que foi referido, gostaríamos compreender o seguinte:

Será que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico referem a ortografia como critério de avaliação dos produtos escritos dos alunos?

Por outro lado, no caso afirmativo, qual a sua importância relativa, face a outros critérios de avaliação da escrita?

O estudo apresentou então dois objectivos:

- 1 - Identificar os critérios referidos pelos professores na avaliação dos produtos escritos dos alunos;
- 2 - Identificar a importância relativa desses critérios referidos.

Metodologia

Para este estudo descritivo organizámos uma amostra de conveniência constituída por quarenta professores do 1º ciclo do Ensino Básico.

Os docentes apresentavam tempo de serviço entre os cinco e os trinta anos. O tempo médio ronda os catorze anos de serviço. Todos os professores da amostra são do sexo feminino e leccionavam o 3º ano de Escolaridade em escolas oficiais do 1º Ciclo do Ensino Básico, no Concelho do Funchal.

Optámos pela técnica de entrevista para recolha de dados. Esta seguiu parte da metodologia do estudo de Alves Martins; Matta; Mata & Nunes; (1991).

Em entrevista individual colocámos as seguintes questões:

- 1- Quais os critérios que utiliza na avaliação de uma prova de Língua Portuguesa?
- 2 - Quais os mais importantes?
- 3 - Quais os menos importantes?

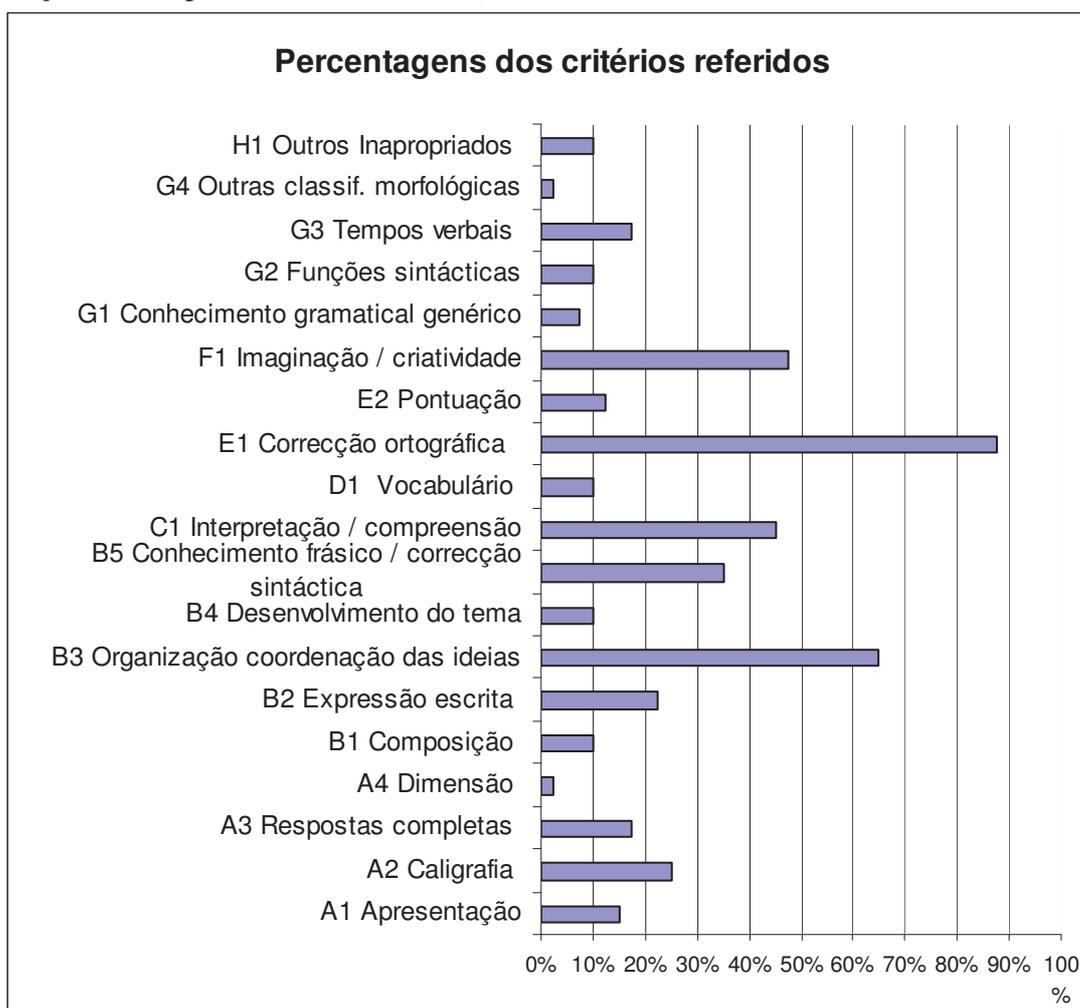
Formalizámos junto da Secretaria Regional de Educação a autorização para o levantamento de dados, contactámos os professores seleccionados e marcámos a realização das entrevistas. Deslocámo-nos à escola para encontros individuais.

Todas as entrevistas foram gravadas e integralmente transcritas. Os quarenta textos foram codificados Código (T1xx). Os textos foram introduzidos numa base de dados por nós construída e nela procedemos à análise de conteúdo pelo recorte dos índices correspondentes às categorias encontradas.

Resultados

Apresentamos os resultados obtidos relativos aos critérios referidos pelos professores na avaliação das provas de Língua Portuguesa.

Figura 1: Percentagens dos critérios referidos na avaliação das provas de Língua Portuguesa (em função dos 40 professores da amostra).



Legenda: A azul a percentagens dos critérios referidos pelos professores na avaliação das provas de Língua Portuguesa.

Como primeiro critério mais referido temos a Correcção ortográfica (E1) com um valor percentual de 87,5%. Um conjunto de referências encontradas com mais frequência neste critério, prende-se com os níveis de exigência na correcção ortográfica:

“... quando é buscar mesmo ao texto... eu quase que exijo que me copiem certo ...agora aquelas em que o aluno tem que pensar ... e escrever por palavras suas ... eu aí desculpo mais uma palavra ou outra ... porque ele não está a ver a palavra...” ;“ eu valorizo muito a ortografia ... eu desapareço logo com aquela palavra ... eu ponho por cima ... aquela palavra ela já não lê o erro ... é assim que eu faço”; “... porque nós não devemos deixar o aluno dar erros ortográficos mas sim antes fazer uma preparação para a entrada em qualquer prova para que o aluno escreva com a máxima correcção”.

Também se observam referências a uma perspectiva de avaliação mais participativa do aluno com a professora, valorizando aspectos dessa relação:

“...tento o mais possível corrigir juntamente com o aluno de forma a que ele não fique traumatizado com essa correcção.”; “avalio normalmente é na presença da criança ... para que ela vá vendo os erros que tem ...outras vezes também até passo no quadro ... como a criança escreveu ... e depois o grupo todo e ela própria ... vai vendo os erros que fez ... normalmente faço assim”; “...é emendado individualmente os erros ...em primeiro lugar mando reparar ...

ele lê a palavra ... e já descobre o erro... Apagam e emendam ... se estiver errado eu mando soletrar a palavra ...”.

Podemos verificar como segundo critério mais referido a Organização / coordenação das ideias (B3) com valor percentual de 65%. Vejamos algumas explicitações:

“eu valorizo as ideias do aluno porque são muito importantes ... às vezes podem estar todas as palavras escritas ortograficamente erradas mas eu dou valor à ideia”; “que seja respeitada a ideia do tema que foi proposto ... que as ideias tenham sequência”.

Verifica-se uma forte relação entre os três critérios: Correção ortográfica (E1) os Aspectos criativos (F) e a Organização / coordenação das ideias (B3):

“ a ortografia também é importante, mas não é o mais importante ... a organização das ideias...”; “gosto da riqueza de ideias com a ortografia certa”.

Existem quatro critérios que obtêm uma posição intermédia tais como a; Imaginação / criatividade (F1), com valor percentual de 47,5%, a Interpretação / compreensão (C1), com valor percentual de 45%, e o Conhecimento frásico / correção sintáctica (B5), com valor percentual de 35%.

Relativamente à Imaginação / criatividade (F1) registamos as seguintes explicitações dos professores:

“ ... eu dou maior realce à imaginação ... criatividade ...”; “... vejo especialmente a imaginação da criança ... porque elas têm uma imaginação fabulosa”; “... à criatividade deles porque no fundo se eles tiverem criatividade aquilo vai ajudá-los para a vida futura”; “...há alunos que não vão ao texto ver onde está a pergunta ... dão a resposta à sua maneira ... isso é muito importante”.

Na Interpretação / compreensão (C1), os professores referem aspectos como:

“primeiro é a interpretação que o aluno dá ao texto porque para responder a perguntas sobre um texto tem de saber interpretar”; “... eles têm imensas dificuldades de interpretação...”.

No Conhecimento frásico / correção sintáctica (B5), destacamos as explicitações:

“valorizo sempre a sintaxe da frase ... a parte sintáctica que tenha sujeito a concordar com o predicado”; “... no geral eu dou muito valor à frase estar escrita correctamente, valorizo mais a correção da frase sintacticamente”; “...quando vou corrigir as composições vejo se as frases estão correctamente estruturadas”.

Os critérios Composição (B1), o Desenvolvimento do tema (B4) e as Funções sintácticas (G2), apresentam-se com valores percentuais de 10%.

O critério Composição (B1) é referido da seguinte forma:

“ valorizo o facto de ... dar um tema para eles escreverem algumas frases , não precisam de ser muitas sobre aquele tema”; “ há sempre uma composiçãozinha ... do texto ou continuar uma história mas isso já depende se eu quero só avaliar o texto em si parto para o resumo do texto ... se for para continuar a história ... a partir do tema do texto.”

O critério Desenvolvimento do tema (B4) é referido da seguinte maneira:

“não me interessa uma composição sem erros toda bonitinha e o conteúdo ser uma pobreza ...”; “ já ... dou muito valor ...àquela resposta de 2º ciclo”; “... eu acho que realmente é muito mais importante o desenvolvimento do tema em si... de forma que eu sinta que interiorizaram aquilo que estão a fazer.”

Passamos a citar algumas referências às Funções sintácticas (G2) :

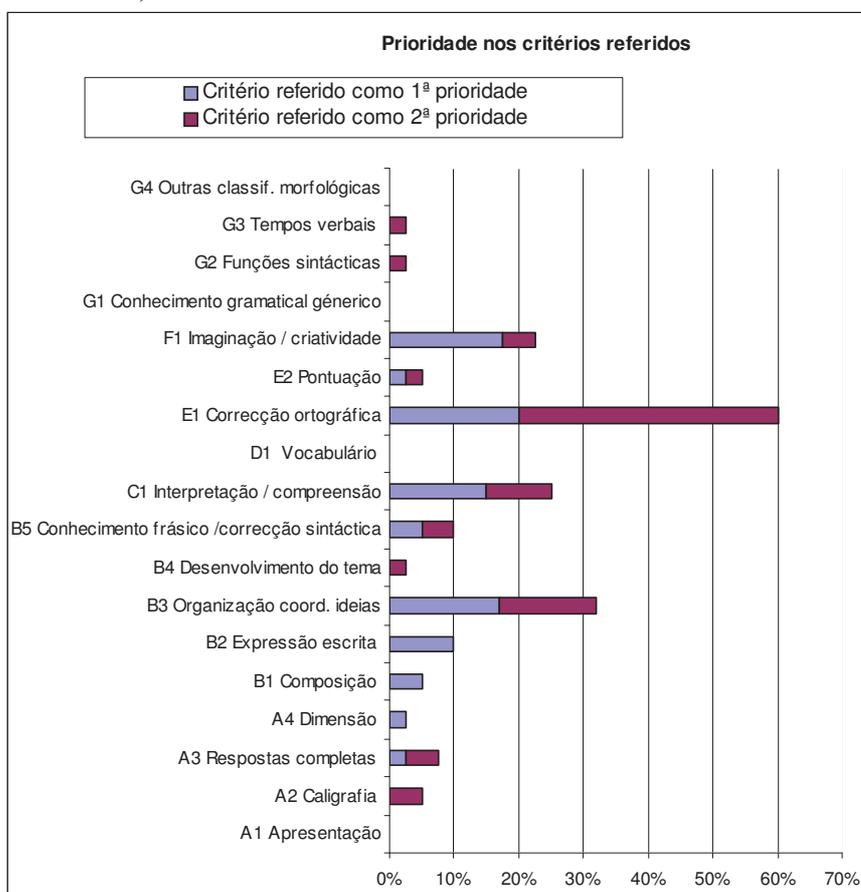
“ vejo os elementos de ligação da frase...”; “ verifico a concordância da frase... o sujeito, o predicado”.

Os critérios Dimensão (A4) e Outras classificações morfológicas (G4) são pouco valorizados pois obtêm os valores percentuais mais baixos (2,5%). No critério Dimensão (G4) passamos a citar a única referência obtida:

“há alunos que se limitam dar uma resposta curta e eu já corto ali embora eles se tenham apercebido que a resposta é esta”.

Para determinar a importância relativa dos critérios anteriormente apontados, fomos averiguar a prioridade referida na sua utilização.

Figura 2: Percentagens das prioridades para cada critério referido (em função dos 40 professores da amostra).



Legenda: A azul – Critério referido pelos professores como primeira prioridade; a vermelho – Critério referido pelos professores como segunda prioridade.

Relativamente ao critério tomado como prioritário para os professores temos a Correção ortográfica (E1) com o valor percentual 20%. Saliente-se que este critério regista um valor percentual mais alto (40%) em 2ª prioridade.

Em primeira prioridade temos outros dois critérios com valores próximos aos da Correção ortográfica (E1), a Organização e coordenação das ideias (B3) com valor percentual 17% e a Imaginação/criatividade (F1) com valor percentual 17,5%.

Os critérios menos referidos Vocabulário (D1) e Conhecimento gramatical genérico (G1), ambos com valor percentual 7,5%, unicamente designados em 3ª prioridade.

Os resultados obtidos na hierarquia dos critérios referidos (Quadro 4) vão ao encontro dos resultados do Quadro 3 ou seja, os critérios mais referidos pelos professores na avaliação das provas de Língua Portuguesa são também considerados prioritários.

Atendendo a que o critério Correção ortográfica (E1) obtém o valor percentual mais alto fomos no segundo momento do trabalho, averiguar o que os professores dizem fazer quando trabalham a ortografia com os seus alunos.

Discussão dos resultados

Os professores da nossa amostra consideraram quatro grandes áreas importantes, na avaliação de uma prova de Língua Portuguesa. São elas: os Aspectos Ortográficos (E); a Organização textual (B); os Aspectos Criativos (F1); os Aspectos Semânticos (C).

As primeiras três áreas referidas anteriormente, estão de acordo com os resultados do estudo de Alves Martins; Matta; Mata & Nunes, (1991), sobre os critérios referidos e utilizados pelos

professores na avaliação de uma prova de Língua Portuguesa. Quanto à importância atribuída pelos professores aos critérios referidos, verificamos que os mais citados na avaliação das provas de Língua Portuguesa, são também considerados pelos professores como os mais prioritários. Este facto é por nós interpretado como uma confirmação dos sistemas de valores e das opções ideológicas e culturais desses professores.

Nos Aspectos Ortográficos (E), temos como critério dominante a Correção Ortográfica (E1). Os aspectos citados levam-nos a afirmar que os níveis de exigência para correção ortográfica variam de acordo com tarefa realizada (uma composição, ditado, cópia), com a frequência dos problemas apresentados pelos alunos nesta área ou ainda com as atitudes e valores do professor no desempenho desta tarefa.

A forte relação entre os três critérios: Correção ortográfica (E1) os Aspectos criativos (F) e a Organização coordenação das ideias (B3), possivelmente influencia a prioridade de escolha do critério Correção ortográfica (E1) na avaliação dos produtos dos alunos. Verificámos que embora a correção ortográfica fosse o critério mais referido em primeira prioridade, obteve no entanto um valor superior em segunda prioridade. Este aspecto, não nos parece atenuar a grande preocupação que os professores mostram na forma de lidar com o erro ortográfico. Alguns fazem referência a uma prática de avaliação em diferido, sem implicação do aluno e em algumas situações ignorando o erro da palavra escrita.

Na Organização textual (B) temos como critério dominante a Organização e coordenação das ideias (B3), com referências à ordenação e sequencialização das ideias. É um critério muito valorizado na avaliação tanto das composições como na interpretação escrita de um texto e parece-nos estar associado à preocupação pela estruturação do pensamento do aluno na escrita.

Nos Aspectos Semânticos (C), temos o critério – Interpretação /Compreensão (C1), também citado pelos professores como prioritário, embora com valores inferiores ao critério Correção Ortográfica (E1), são critérios muito referidos e utilizados. Os professores enfatizam mais os aspectos da interpretação que os da compreensão. Esta atitude parece-nos estar relacionada não só com a valorização da escrita individual dos alunos como também com a percepção que o professor tem das dificuldades dos alunos.

Nos Aspectos Criativos (F), o critério Imaginação criatividade (F1), foi igualmente referido entre os prioritários. As referências, em nossa opinião, reflectem a preocupação manifestada em valorizar os aspectos da escrita individual.

Para concluir

Podemos dizer que os professores ao desenvolverem uma avaliação valorizando aspectos da competência linguística como é o caso da ortografia, não descuram da avaliação dos aspectos da competência de comunicação pois também dão importância aos critérios Organização e coordenação de ideias (B3) e aos Aspectos Criativos (F1), privilegiando um trabalho sobre as unidades mais complexas e mais globais, como o texto, o discurso e a sua enunciação.

Embora os professores utilizem, na avaliação dos produtos dos alunos em Língua Portuguesa, muitos mais critérios do que os que referem, (Alves Martins; Matta; Mata & Nunes, 1991) sabemos que os referidos como prioritários são muito utilizados.

Referências Bibliográficas

Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, Ph. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang.

Allal, L., Bain, D. & Perrenoud, Ph. (1993). *Évaluation formative et didactique du français*. Paris : Délachaux et Niestlé.

Almeida, M. Guerreiro, M; Mata, L. (1998). *O desenvolvimento de competências ortográficas e as interações sociais*. *Análise Psicológica*, 2(XVI): 321-329

Alves Martins, M., Mata, L., Matta, I. & Nunes, C. (1991). *Avaliação em língua materna e matemática do 1º ciclo do ensino básico: critérios referidos por professores e percebido por alunos com sucesso e insucesso escolar*. *Análise Psicológica*, 10 (3 - 4), 453 - 466.

Amigues, R., Bonniol, J. – J., Caverni, J. –P., Fabre J.& Noizet G. (1973). *Le comportement d'évaluation de productions scolaires : A la recherche d'un modèle explicatif*. *Bull. de Psychologie*. n° 318, 793 – 799.

Bain, D. (1988). *Pour une formation à l'évaluation formative intégrée à la didactique*. In M. Gather Thurler & Ph. Perrenoud (Eds), *Savoir évaluer pour mieux enseigner: quelle formation des maîtres?* Genève : Service de la Recherche Sociologique (Cahier n° 26).

Benavente, A. (1996). *A literacia em portugal : Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Conselho Nacional de Educação.

Brazão, P. (2000). *Desenvolvimento de um programa informático a partir do levantamento das práticas dos professores no 3º ano de escolaridade*. ISPA. Dissertação de mestrado não publicada.

Cardinet, J. (1987). L'évaluation en classe : mesure ou dialogue ? in : *European Journal of Psychology of Education*, Vol. II, n°2, 133-144.

Carvalho, J. (1986). *Ortografia e ortografia portuguesa*. ICAL. 5, 72-75.

Condemarín, M. & Chadwick, M. (1990). *Escritura: fase intermédia*. In M. Condemarín, & M. Chadwick, *La enseñanza de la escritura: bases teóricas y prácticas*. (pp. 143-192). IV. Madrid: Visor.

De Ketele, J. (1980). *Observer pour éduquer*. Berne : Peter Lang.

Ehri, L. (1997). *Apprendre à lire et apprendre à l'orthographe, c'est la même chose ou pratiquement la même chose*. In L. Rebién, M. Fayol & C. Perfetti (Eds), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 231 – 265). Paris: Delachaux et Niestlé.

Feu M. (1985). *Contributos para uma explicitação de critérios em avaliação pedagógica*. Monografia de fim de curso apresentada no ISPA., Lisboa.

Jaffré, J.-P. & Fayol, M. (1997). *Orthographes – Des systèmes aux usages*. Dominos. Flammarion.

Kohler, D. (1993). *Du bon usage de l'erreur dans une didactique de l'orthographe*. In L. Allal, D. Bovin, Ph. Perrenoud (Eds), *Évaluation formative et didactique du français*. (pp. 162 – 169). Delachaux et Niestlé.

Morais , A. & Teberosky , A. (1994). *Erros e transgressões infantis na ortografia do português* . *Discursos*, 8 (1), 15-51.

Niza, I. (1995). *A escrita na escola: Correções e juízos dos professores sobre textos dos alunos*. Dissertação de Mestrado apresentada no ISPA, Lisboa.

Perfetti, C. (1997). Psycholinguistique de l'orthographe et de la lecture. In L. Rebien, M. Fayol & C. Perfetti (Eds), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 37 – 56). Paris: Delachaux et Niestlé.

Perrenoud, Ph. (1988). Evaluation formative: Cinquième roué du char ou cheval de troie?. *Journal de L'Association pour le Développement de la Mesure et de L'Évaluation en Éducation* (ADMEE-Canada), 5, (4), 21-28.

Sim-Sim, I. (1994). Os professores que hoje temos e os professores que vamos ter amanhã. *Inovação*, 7 (2), 145-171.

Sousa, O. (1986). Erros ortográficos: um estudo do tipo de erros no 2º e 3º anos de escolaridade das escolas portuguesa. Dissertação de Mestrado apresentada no ISPA, Lisboa.

Treiman, R., Cassar, M. (1997). L'acquisition de l'orthographe en anglais. In L. Rebien, M. Fayol & C. Perfetti (Eds), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 79 – 99). Paris: Delachaux et Niestlé.

Vidigal, I. (1988). *Influência da explicitação dos critérios de avaliação de uma produção escolar*. Monografia de fim de curso apresentada no ISPA, Lisboa.

- * Mestre em Psicologia Educacional
- ** Prof. Doutora do Instituto de Psicologia Aplicada de Lisboa, orientadora da dissertação de mestrado.