

---

Livro de Atas

---

Conferências

Artigos

Relatos

Posters

---

VI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL

# Investigação, Práticas e Contextos em Educação 2017



**POLITÉCNICO  
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIAS SOCIAIS

---

Dina Alves

Hélia Gonçalves Pinto

Isabel Simões Dias

Maria Odília Abreu

Romain Gillain Muñoz

Orgs.

---

---

**Livro de Atas**

---

VI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL

# Investigação, Práticas e Contextos em Educação 2017

**TÍTULO**

VI Conferência Internacional  
*Investigação, Práticas  
e Contextos em Educação (2017)*

**ORGANIZADORES**

Dina Alves  
Hélia Gonçalves Pinto  
Isabel Simões Dias  
Maria Odília Abreu  
Romain Gillain Muñoz

**EDIÇÃO**

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais  
Instituto Politécnico de Leiria

**PROJETO GRÁFICO**

Leonel Brites

**PAGINAÇÃO**

Rui Lobo

**ISBN**

978-989-8797-13-1

—  
Edição Eletrónica  
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais  
Instituto Politécnico de Leiria © 2017

A originalidade dos textos  
apresentados é da exclusiva  
responsabilidade dos seus autores.



**POLITÉCNICO  
DE LEIRIA**  
ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIAS SOCIAIS

---

Dina Alves  
Hélia Gonçalves Pinto  
Isabel Simões Dias  
Maria Odília Abreu  
Romain Gillain Muñoz  
Orgs.

---

# Índice

- 7** *Introdução*
- CONFERÊNCIAS**
- 11** *La historieta como herramienta de aprendizaje en la enseñanza de adultos*  
*M<sup>a</sup> del Mar Díaz González*
- ARTIGOS**
- 25** *Para un uso didáctico de la interpretación a distancia*  
*Roberta Giordano*
- 33** *Competência Ortográfica de Futuros Educadores e Professores*  
*Catarina Mangas, Paula Cristina Ferreira*
- 42** *Ensino Qualificante de Nível IV em Portugal – Panorama atual Level IV vocational education in Portugal - current overview*  
*Ana Paula Rodrigues dos Santos de Almeida*
- 51** *Brincadeiras entre crianças no contexto de Jardim de Infância*  
*Inês Martins, Marina Rodrigues*
- 58** *Mudança e inovação na liderança e gestão escolares: uma meta-análise a partir dos relatórios oficiais da avaliação externa das escolas*  
*Henrique Ramalho*
- 66** *A avaliação docente laconizada no referencial político e a narrativa do dissentimento*  
*Henrique Ramalho*
- 74** *Motivação para a prática do exercício físico em adultos saudáveis*  
*Sara Morais, Daniela Lopes, Isabel Simões Dias*
- 81** *A discussão coletiva e o raciocínio matemático em alunos do 2º ciclo*  
*Isabel Nunes, João Pedro da Ponte*
- 91** *El papel de los docentes del IPL como mediadores frente a la diversidad cultural*  
*Joan Aucancela Bravo, Susana Faria, Rosario Mera Macias, Mariela Pólit Vera*
- 98** *Revisando la competencia escritora de los futuros maestros: géneros periodísticos y planificación*  
*Revising future teachers' writing competence: journalistic genres and planning*  
*Coral I. Hunt-Gómez, Francisco Núñez-Roman, Cristina Moya García*
- 103** *Língua inglesa e tecnologia no ensino superior: presencial vs distância*  
*Laura Chagas, Neuza Pedro,*
- 112** *Textismos y norma en portugués, español e italiano*  
*Alejandro Gómez Camacho, Coral Ivy Hunt Gómez, Francisco Núñez Román*
- 119** *MOOCs- Tendencias de diseño visual y organización de contenidos*  
*Carolina Larrea A., Carla Freire, Rogério Costa, Karina Cela*
- 129** *Teoria da autodeterminação: comparação entre caminhada e atividades de ginásio*  
*Isabel Simões Dias, M.<sup>a</sup> Odília Abreu, Marta Fonseca*
- 136** *Da motivação intrínseca ao exercício físico: intervenção em estudantes do ensino superior*  
*M.<sup>a</sup> Odília Abreu, Isabel Simões Dias, Marta Fonseca*
- 142** *Mapas mentales en preescolar – potenciando el pensamiento y la lengua materna*  
*Verónica Játiva, Jackeline Chacón, Anita Tacuri, Isabel Pereira*
- 151** *A plataforma PmatE e o desenvolvimento da Autonomia em Matemática – um estudo de caso*  
*Sónia Pais, Isabel Cabrita, António Batel Anjo*
- 164** *Uso del robot “Cubetto” en preescolares: estrategias para la solución de problemas.*  
*Gabriela Caguana, Isabel Pereira, Mónica Solís*
- 174** *Diversidade linguística e encontro das línguas*  
*Luís Barbeiro*
- 182** *O Podcast: ferramenta digital em contexto educativo no 1ºCEB*  
*Joana Henriques, Henrique Gil*
- 191** *Utilização de Recurso Digital (Internet) e Utilização de Recurso Analógico (Manual Escolar) no 1º CEB: Um estudo comparativo na Prática de Ensino Supervisionada*  
*Ricardo Tavares, Henrique Gil*
- 198** *El desarrollo del número y las habilidades cognitivas básicas en edades tempranas*  
*Andrea Saltos, Alejandra Garcés, Gisela Padilla, Isabel Pereira*
- 213** *“Concentra-te, concentra-te” – JClíc como promotor de la conciencia fonológica en niños*

- de educación inicial*  
*Soledad Quilca, Isabel Pereira, Alejandra Garcés*
- 224** *Comportamento interpessoal do professor - percepção dos alunos de um Agrupamento de Escolas do Ensino Básico*  
*Maria João Santos, Sandra Sofia Silveirinha*
- 234** *As aves na cultura Nalik: um projeto educativo na Papua Nova Guiné*  
*Cláudio da Silva*
- 244** *Métodos biplot na análise da inteligência emocional e dos estilos de aprendizagem*  
*Paulo Alexandre Anselmo Lopes da Silveira, Maria Purificación Galindo Villardón, Maria Purificación Vicente Galindo*
- 255** *Propuesta de dinamización con la tercera edad a través de actividades lúdicas*  
*Eva María López-Perea, Vanesa Banós-Martínez, Ángela Callejo Martín, María Fernández Hawrylak*
- 263** *Actividad intergeneracional para el desarrollo comunitario*  
*Vanesa Banós-Martínez, Eva María López-Perea, Ángela Callejo Martín*
- 268** *Teachers' perceptions of using blogs in EFL classes*  
*Alexandra Duarte, Mark Daubney*
- 278** *Juegos digitales en educación primaria: percepciones de profesores sobre su utilización en clases*  
*Carolina Analuisa, Carla Freire, Alejandra Gracés*
- 284** *Las TIC en la educación infantil: Percepciones de docentes Ecuatorianos en diferentes contextos.*  
*Daysi Karina Flores Chuquimarca, Johanna Elizabeth Garrido Sacan*
- 288** *Universidade sénior de Oliveira do Bairro: quali-dade de vida e desenvolvimento local*  
*Márcio José Sol Pereira Oliveira, Nuno Carvalho*
- 296** *A literacia financeira e as necessidades de formação dos estudantes do ensino superior*  
*Nuno Rainho, Tânia Santos, Marlene Sousa, Dina Tavares*
- 303** *O conhecimento matemático de futuros professores dos primeiros anos: o caso dos números racionais*  
*Dina Tavares, Hélia Pinto, Hugo Menino, Marina Rodrigues, Nuno Rainho*
- 316** *Gamificación como estrategia de motivación en la plataforma de psicología del desarrollo*  
*Sandra Lucía Simba, Antónia Barreto, Filipe Santos, Verónica Tejada Sierra*
- 327** *Necessidades Educativas Especiais: práticas educativas (in)diferenciadas numa escola profissional*  
*Patrícia Calixto, José Brites Ferreira*
- 335** *Reconhecimento de propriedades dos materiais por crianças entre os 16 e os 24 meses*  
*Fátima Pina, Marina Rodrigues*
- 343** *Literacia emocional: um estudo com crianças entre os 12 e os 24 meses*  
*Ana Carolina Bernardino Nunes, Isabel Simões Dias*
- 351** *Desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de 4-5 años en Ecuador*  
*Margarita Black, Jackeline Chacón, Anita Tacuri, Isabel Pereira*
- 356** *Menino, Menina: as questões de género na Educação Pré-Escolar*  
*Ana Cristina Fernandes de Brito, Ana Maria Coelho de Almeida Peixoto*
- 364** *O choro como manifestação emocional: um estudo com crianças entre os 12 e os 24 meses*  
*Inês Nunes, Isabel Simões Dias*
- 372** *As representações dos alunos na resolução de tarefas de partilha equitativa*  
*Beatriz Piedade, Hélia Pinto*
- 381** *As Expressões Artísticas na Intervenção Socioeducativa em Lares de Infância e Juventude*  
*Joana Vieira, Maria de São Pedro Lopes, Rui Duarte Santos*
- 390** *Estratégias e dificuldades dos alunos no ensino e aprendizagem dos números racionais no 5.º ano de escolaridade, num contexto de ensino exploratório*  
*Filipa Abrantes, Hélia Pinto*
- RELATOS**
- 399** *A identidade e a família na escrita para a infância*  
*Cristina Nobre*
- 402** *ParticipART. Projeto extracurricular de prática artística em contextos comunitários.*  
*Teresa Matos Pereira, Kátia Sá*
- 404** *Sensibilização para a informação nos rótulos dos produtos perigosos*  
*Silvia Monteiro, Lizete Heleno, Kirill Ispolnov*
- 406** *Aprender segurança para ficar seguro*  
*Lizete Heleno, Kirill Ispolnov, Silvia Monteiro*
- 409** *Técnicas de procura de emprego: relato da experiência de um curso MOC no Instituto Politécnico de Leiria*  
*Graça Seco, Luís Filipe, Ana Patrícia Pereira, Sandra Alves*
- 399** *Dificuldades iniciais de aprendizagem da leitura/ escrita e matemática:*

- materiais para o reforço da aprendizagem e apoio/autonomia*  
*Diana Tereso Coelho, Luís Filipe Barbeiro*
- 411** *“Fotopalavra”: uma estratégia educativa na abordagem aos estereótipos de género em 1.º CEB*  
*Carlota de Vasconcelos Oliveira, Isabel Rebelo*
- 413** *“De onde vem a lâ e como chegamos ao novo?” Relato de experiências de ensino não formal em contexto de jardim-de-infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico*  
*Marta Filipe Alexandre, Ângela Quaresma*
- 415** *“Nunca Pensei Ser Artista”, um projeto de Photovoice na intervenção pelo bem-estar de pessoas idosas institucionalizadas*  
*Rosalinda Coelho Chaves*
- 418** *Projeto “Quiquiriqui”: uma experiência de aprendizagem em parceria em contexto de jardim-de-infância*  
*Helena Quaresma, Raquel Ferreira, Isabel Simões Dias*
- 421** *Substâncias psicoativas: notas para a elaboração de programas de prevenção*  
*José Vicente, Cezarina Santinho Maurício, Maria Odília Abreu*
- 423** *A produção de um DVD institucional: entre o marketing social e o reforço de laços sociais.*  
*Cezarina Santinho Maurício*
- 425** *A Alegria de Aprender com Tecnologia e Ciência no Pré-escolar*  
*José Soares*
- 427** *Mindstorm to Brainstorm – Scientix e eTwinning na sala de aula*  
*José Soares*
- 429** *Transição e Prontidão Escolar: programa de desenvolvimento de competências com crianças em idade pré-escolar*  
*Inês Vinagre, Mafalda Figueiredo*
- 431** *Eureka: A exploração do Cesto dos Tesouros e da Caixa de Luz em contexto de Berçário – Relato de uma experiência educativa*  
*Vanessa Figueiredo, Susana Alexandre dos Reis*
- 435** *Duolingo y la Tercera Edad: estudio de caso con aprendientes del idioma español*  
*Romain Gillain Muñoz, Ana María García Salvador*
- 437** *Las mujeres toman las riendas de Fresnillo de las Dueñas*  
*Ángela Callejo Martín, Eva María López-Perea, Vanesa Baños-Martínez*
- 439** *Adaptação ao ensino superior de estudantes de cursos técnicos superiores profissionais*  
*António Carlos Ruivo Duarte*
- 441** *Estratégias ativas no ensino superior – o amigo crítico em ambientes mistos de aprendizagem*  
*Marta Fonseca, Isabel Pereira*
- 443** *Seminário virtual: Estrategia de aprendizaje para potencializar competencias de alfabetización digital e informacional*  
*Daysi Karina Flores, Rita Cadima*
- 445** *Competências de vida: Uma experiência positiva em contexto escolar*  
*Olga Dias, A. Rui Gomes*
- 447** *Promoción del desarrollo de los adolescentes a través de una propuesta de voluntariado*  
*Miriam Santamaría, Nuria Alonso*
- POSTERS**
- 453** *Probabilidades, probabilidades condicionadas e análises clínicas*  
*Rui Santos, Liliana Ferreira, Helena Ribeiro*
- 454** *Las Tutorías entre compañeros para estudiantes de Grado en la Facultad de Filología. Curso 2016-2017*  
*Manuel Nevot Navarro*
- 455** *Kahoot! en las aulas de los Grados de Maestro en Educación Primaria y en Educación Infantil*  
*C. Vanesa Álvarez-Rosa*
- 456** *O Conflito Trabalho-Família, a Felicidade e o Stress dos Professores*  
*Patrícia Mamede, Neuza Ribeiro*
- 457** *Jugando con Duolingo a mis sesenta y tales...*  
*Romain Gillain Muñoz, Ana María García Salvador*
- 458** *Wiki en la Educación Superior a Distancia: Análisis de Redes Sociales “Sociogramas”*  
*Estefanía Cruz, Carla Freire, Karina Cela*
- ERRATA/ARTIGOS**
- 462** *Diagnóstico del uso de herramientas digitales por profesores de educación inicial*  
*Johanna Elizabeth Garrido Sacan, Isabel Sofia Godinho Silva Rebelo, Verónica Tejada Sierra*
- 470** *A Psicologia da Educação na formação de professores: estudo comparativo entre Portugal, Brasil e Angola*  
*Lisneti Maria de Castro, Laurinda Magalhães Carlos Sebastião Máquina Mendes, Agar Nogueira Carreira Almeida, Rosa Maria Silva Gomes, Anabela Maria Pereira*

- tionuniversities\_conference/docs/2011\_baigorri.pdf (data de acceso 16 de abril de 2017)
- Baraldi, C. y L. Gavioli (2007). Dialogue interpreting as Intercultural Mediation. In Dialogue and Culture, Grein, Marion y Weigand, Edda (eds.), Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, pp. 155-176.
- Cabrera Méndez, G. (2015). La interpretación a distancia: nacimiento, maduración y proyección de futuro. In Informe VIU: Universidad internacional de Valencia.
- Del Pozo Triviño, M. (2013). El camino hacia la profesionalización de los intérpretes en los servicios públicos y asistenciales españoles en el siglo XXI. In Cuadernos ALDEEU.
- Díaz, M. (2014). La interpretación telefónica. El intérprete como coordinador: estudio de unas interacciones telefónicas. In La traductología en Brasil (2). Mutatis Mutandis. Vol. 7, No. 2. pp. 401-417.
- González Rodríguez, M. J. (2017). La conversación telefónica mediada por intérprete telefónico y su representación en el ámbito judicial-policia, En AA.VV., Proyecto Shaping the interpreters of the Future and of Today, Report 2, pp. 168-210, <http://www.shiftinorality.eu/it/resources/2017/01/31/report-2-l%E2%80%99interpretazione-distanza-tecnologizzata-interpretazione-telefonica-e> (data de acceso 28 de marzo de 2017)
- González Rodríguez M. J., y N. Spinolo (2015), Interpretación telefónica: aproximación profesional y propuestas formativas, en Corpas Pastor G., M. Seghiri Domínguez, R. Gutiérrez Florido, M. Urbano Mendaña. Nuevos horizontes en los Estudios de Traducción e Interpretación (Trabajos completos)/New Horizons in Translation and Interpreting Studies (Full papers)/Novos horizontes dos Estudos da Tradução e Interpretação (Comunicações completas). Geneva: Editions Tradulex, pp. 39-50, <http://www.tradulex.com/varia/AIETI7-proc.pdf>
- Iglesias Fernández E., Russo, M. (2017). Telephone interpreting. En AA.VV., Proyecto Shaping the interpreters of the Future and of Today, Report 2, pp. 20-35, <http://www.shiftinorality.eu/it/resources/2017/01/31/report-2-l%E2%80%99interpretazione-distanza-tecnologizzata-interpretazione-telefonica-e> (data de acceso 28 de marzo de 2017)
- Kelly, N. (2007). Telephone Interpreting: A Comprehensive Guide to the Profession. Lowell: Trafford Publishing.
- Lázaro Gutiérrez, R. et al (Eds.) (2015). Investigación emergente en Traducción e Interpretación. Remote interpreting in public service: developing a 3G phone interpreting application. Ed. Interlingua.
- Mounin, G. (2006). Teoria e storia della traduzione, Torino, Einaudi.
- Russo, M. (2017). La comunicazione bilingue in ambito legale, un raffronto fra interazione faccia a faccia e interazione telefonica mediata dall'interprete, En AA.VV., Proyecto Shaping the interpreters of the Future and of Today, Report 2, pp. 139-167, <http://www.shiftinorality.eu/it/resources/2017/01/31/report-2-l%E2%80%99interpretazione-distanza-tecnologizzata-interpretazione-telefonica-e> (data de acceso 28 de marzo de 2017)
- Samaniego, M. (2012) Subjetividad, relaciones sociales y practicas traductológicas: claves ético-políticas del pasado pensando en el presente. In La mediación lingüístico cultural en tiempos de guerra: cruce de miradas desde España y América. G. Payas y J.M. Zavala (eds.). Ediciones Universidad Católica de Temuco, pp. 111-123.
- San Vicente, F. (2017). Lengua hablada: formas presenciales y a distancia de la comunicación. Esquema para un estudio metodológico y contrastivo. En AA.VV., Proyecto Shaping the interpreters of the Future and of Today, Report 1, pp. 4-50 <http://www.shiftinorality.eu/it/resources/2017/01/23/report-1-caratteristiche-della-comunicazione-orale-distanza> (data de acceso 20 de febrero de 2017)

## Competência Ortográfica de Futuros Educadores e Professores

**Catarina Mangas**

iACT/NIDE, ESECS - Instituto Politécnico de Leiria. Portugal

**Paula Cristina Ferreira**

NIDE, ESECS - Instituto Politécnico de Leiria. Portugal

### RESUMO

*A escrita pressupõe um processo complexo que exige o domínio de competências gráficas, ortográficas e compositivas. Estas competências devem integrar os conhecimentos de qualquer adulto instruído, sendo ainda mais perentórias no caso de futuros educadores e professores que serão o modelo para muitas crianças no seu percurso de aprendizagem.*

*Este artigo pretende explicar uma investigação que assumiu o propósito de identificar a frequência e tipologia de erros ortográficos presentes em textos escritos por estudantes finalistas da licenciatura em Educação Básica e verificar a influência da abordagem de conteúdos associados à aprendizagem da escrita nas produções textuais dos futuros profissionais de educação, perspetivando ainda sugestões para o aumento da qualidade desta formação.*

*A partir da análise quantitativa efetuada a 181 provas escritas realizadas em duas Unidades Curriculares nos anos letivos 2013/2014 e 2014/2015, foi possível concluir que 1 a 2% do total de palavras apresenta incorreções ortográficas, sendo os erros de acentuação os mais comuns. Verificou-se, ainda, que a quantidade de erros foi reduzida após o contacto dos estudantes com conteúdos programáticos associados à aprendizagem da linguagem escrita.*

*O afastamento de uma escrita desejavelmente exímia leva-nos a propor algumas medidas a adotar no Ensino Superior de forma a evitar o perpetuamento de uma escrita irregular nas gerações futuras.*

**Palavras-chave:** formação de professores, escrita, ortografia, erro.

### ABSTRACT

*Writing is a complex process which requires expertise in various competences in calligraphy, spelling and text production. These competences should be part of the knowledge of any educated adult, and it is even more important in the case of future educators and teachers. This group of professionals will be the model for many children in their learning process.*

*This article aims to explain the research that has been carried out in order to identify the frequency and types of spelling mistakes presents in texts written by students of the undergraduate degree in Basic Education. Another objective is related to the influence which the syllabus on learning of writing has in the number of spelling mistakes committed by the students. At the end of the article some strategies to improve the quality of this training are suggested.*

*From the quantitative analysis carried out on 181 written tests done on two curricular units in the academic years of 2013/2014 and 2014/2015, it was concluded that 1-2% of total words showed spelling mistakes, and the most common mistake involves accents. The research also concluded that the number of mistakes had reduced after students had contact with syllabus associated with written language.*

*The amount of inaccuracies leads us to propose some measures which could be adopted in higher education to avoid the perpetuation of inaccurate writing in future generations.*

**Keywords:** teacher training, writing, spelling, mistake.

## INTRODUÇÃO

A formação de profissionais de educação objetiva desenvolver conhecimentos, competências e atitudes que requerem, por um lado, saberes específicos, didático-pedagógicos, por outro, uma grande variedade de conhecimentos holísticos que, não sendo exclusivos da prática docente, são essenciais a um bom desempenho profissional.

No caso dos educadores de infância e professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB), a formação superior inicia-se pelo curso de licenciatura em Educação Básica que tem um caráter abrangente e que, não sendo profissionalizante, é obrigatória para aceder aos mestrados que conferem habilitação para a docência.

Espera-se que a formação inicial contribua para um desempenho docente com qualidade, que prespõe “(...) o domínio, oral e escrito, da língua portuguesa, como dimensão comum da qualificação de todos os educadores e professores.” (Decreto-Lei n.º 43/2007, p. 1321). Este conhecimento é, portanto, considerado determinante para orientar a prática pedagógica, no sentido de capacitar os profissionais para “(...) identificar e explicitar as dificuldades dos alunos quando escrevem, [assim] como para montar dispositivos racionais e orientados por princípios objetivados e em que, por isso, as opções tomadas advenham fundamentalmente de um forte conhecimento do funcionamento da língua e dos textos.” (Pereira, 2001, p. 42).

## A ORTOGRAFIA DO PORTUGUÊS: O ERRO ORTOGRÁFICO

Genérica e socialmente, a competência ortográfica incorpora não só uma determinada materialidade da escrita (Silva, 2001) como determinado nível e estatuto social. Exige-se à sociedade instruída a capacidade de comunicar por escrito sem incorreções, facto que dá resposta ao próprio significado do termo ortografia, entendido enquanto escrita correta de palavras segundo uma determinada norma. A cacografia ou cacografismo não é bem recebido em qualquer escrito, é sempre apontado como marca de má escolarização, má aprendizagem.

Perante o erro ortográfico registam-se inevitavelmente comentários reveladores de pouca aceitabilidade e até mesmo de desqualificação do sujeito que comete erros, sendo estes considerados de ordem básica.

O português é representado na escrita por um conjunto de vinte e seis grafemas (complementado por sinais diacríticos) sendo, por isso, uma escrita alfabética. Este sistema tem por base os fonemas da língua, embora nem sempre exista regularidade na forma gráfica das palavras face à sua dimensão fonética. Esta irregularidade justifica a classificação da ortografia portuguesa em semitransparente e ainda as dificuldades dos escreventes em respeitar uma norma ortográfica única com relações fonema-grafema que nem sempre são lineares (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011).

O afastamento da comunidade linguística das regras pré-estabelecidas e a definição de tipologias de erros tem sido alvo de diversos estudos, especialmente a partir da segunda metade do século XX, momento em que “(...) a ortografia começou a ser perspetivada como um assunto que merecia ser estudado autonomamente, respeitando-se, sucessivamente, a sua efetiva complexidade processual e a sua dissociação da leitura.” (Moura, Pereira & Coimbra, 2015, p. 65).

Neste âmbito, Cardoso, Costa e Pereira (2002) adotam três grandes níveis de incorreções (ortográfico, fonético e morfológico) que dividem em doze subtipos mais específicos. Os desvios ortográficos incluem a relação assistemática som/grafia, os erros de translineação e de acentuação, o uso indevido de letra maiúscula/minúscula e a pontuação. O nível fonético engloba erros por inserção, omissão, inversão e substituição de grafemas. Por fim, os desvios morfológicos são aquelas que são caracterizados pela segmentação de delimitação das palavras, pela sua flexão ou derivação.

Horta e Martins (2004) descrevem, por sua vez, o desempenho ortográfico e o tipo de erros de alunos que acompanharam num estudo longitudinal, a partir do qual foi criada uma classificação em sete categorias: erros ortográficos de uso (palavras que conservam a forma sonora mas apresentam uma grafia incorreta), erros fonéticos de tipo 1 (palavras que apresentam uma correspondência fonema-grafema possível mas desadequada ao contexto) e erros fonéticos de tipo 2 (palavras com correspondência fonema-grafema incorreta), erros de segmentação (divisão desadequada de palavras no enunciado oral), erros de flexão de género ou número, palavras irreconhecíveis (palavras em que os grafemas utilizados não permitem o reconhecimento da palavra que se objetivou escrever) e outros

erros (palavras incorretas cujas características não se enquadram em nenhuma das seis categorias anteriores).

Álvaro Gomes (2011, p. 107) é também um nome de referência no que diz respeito à classificação dos erros ortográficos do português, tendo criado a sua própria tipologia: “1. Erros que resultam da uma não correspondência entre som e letra (a) Omissão ou adjunção; b) Confusão ; c) Inversão. 2. Erros de morfosintaxe (a) A nível morfosintático e b) A nível lexemático). 3. Erros de acentuação (a) Omissão ou adjunção; b) Confusão; c) Deslocação). 4. Erros de pontuação (a) Omissão; b) Confusão). 5. Erros semântico-pragmáticos”.

Estas classificações são apenas alguns exemplos entre muitos outros que poderiam ser aqui apresentados e que agrupam as incorreções seguindo diferentes critérios e fundamentos que têm por base aspetos relacionados com a oralidade, a estrutura morfológica das palavras e a sua origem etimológica.

Perante a panóplia de classificações, Barbeiro (2007) sistematizou as incorreções ortográficas considerando nove categorias que são reforçadas em Baptista, Viana e Barbeiro (2011, pp. 63-71):

- a) “Dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita”. Estas dificuldades geram incorreções associadas ao processamento dos fonemas (segmentação, identificação e ordenação) ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa criando geralmente uma alteração da forma fonética da palavra. (exs.: \*peda por pedra; \*voram por foram);
- b) “Incorreções por transcrição da oralidade”. Transcrição para a escrita do formato fonético das palavras, associado às variedades e registos da linguagem oral (exs.: \*expiência por experiência, \*auga por água);
- c) “Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica”. Estes erros decorrem de aspetos contextuais, relacionados com a combinação de outros sons (exs.: \*sonbra por sombra; \*esqueleto por esqueleto) ou acentuais, relativos à posição, tónica ou átona, em que se encontram.
- d) “Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica”. Forma de representação dos morfemas (exs.: \*fomus por fomos; \* escreve-mos por escrevemos);
- e) “Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras”. Erros que não são ultrapassados pelo conhecimento de regras, pelo que só poderão ser ultrapassados pela memorização do formato lexical (exs.: \*viajem por viagem; \*cular por colar,);
- f) “Incorreções de acentuação gráfica” (exs.: \*agua por água; \*á por à);
- g) “Dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas”: Incorreções ligadas ao critério do referente, como no caso dos nomes comuns/próprios (exs.: \*leiria por Leiria; \*manuel por Manuel) ou à organização das frases no texto, nomeadamente a utilização de maiúscula no início da frase;
- h) “Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra”. Estas incorreções estão associadas à necessidade das palavras, na sua vertente escrita, estarem separadas através de um espaçamento que muitas vezes não corresponde a uma pausa no discurso oral (ex.: \*osamigos por os amigos). O contrário também se verifica, como por exemplo em \* de pois por depois). A não utilização do hífen é também um erro deste tipo (ex.: \*cor-de-laranja por cor de laranja);
- i) “Incorreções ao nível da translineação”. A translineação efetua-se, geralmente, atendendo à regra da divisão silábica, embora existam situações particulares a ter em conta, por exemplo a separação das consoantes duplas (ex.: \*ca/rro por car-/ro), a não separação das sequências <gu> e <qu> (ex.: \*peg/ue por pe/gue); a não separação das vogais dos ditongos decrescentes (ex.: \*cade/ira por cadei/ra); entre outras.

A criação de classificação de erros ortográficos, a tipologia de erros mais não é, do ponto de vista científico, do que a tentativa de perceber o porquê de um registo escrito incorreto. Se a comunicação escrita é uma forma de transmissão de conhecimentos, não deve o sujeito comunicar com incorreções.

## OPÇÕES METODOLÓGICAS

A consciência das incorreções linguísticas é essencial para que se saiba atuar em conformidade, quer através de estratégias de autocorreção quer através da adoção de medidas educacionais que vão ao encontro das necessidades dos estudantes, com vista ao estabelecimento de estratégias de recupe-

ração (Ferreira, 2005). A análise e categorização do erro ortográfico permite, portanto, estabelecer um referencial objetivo que possibilite reconhecer o tipo e frequência de erros produzidos pelos estudantes.

Esta medida, embora seja importante nos primeiros anos de escolaridade, não se pode centrar apenas nos aprendentes da língua mas deve ser transversal a todas as disciplinas e a todos os níveis de ensino, inclusive o Ensino Superior. Tal constatação é ainda mais perentória quando se trata de cursos de formação de educadores e professores, já que estes estudantes vão, eles próprios, ser um modelo para as crianças/alunos com que se vão cruzar no seu futuro profissional.

Por acreditarmos, tal como Barbeiro (2007, p. 103), que “O facto de o erro ortográfico ser considerado como algo a evitar, como manifestação de uma aprendizagem que não atingiu os objetivos, não nos deve impedir de procurar nas incorreções dos alunos o que elas nos podem revelar.”, desenvolvemos um estudo que se baseou numa metodologia quantitativa, no sentido de contabilizar e classificar os erros ortográficos presentes em textos produzidos por estudantes da licenciatura em Educação Básica.

Este foi o objetivo central da investigação que assume também a intenção de analisar a influência da abordagem de conteúdos programáticos associados à aprendizagem da escrita na qualidade das produções textuais dos estudantes, reconhecendo desta forma o poder do desenvolvimento da consciência metalinguística.

Por fim, pretende-se refletir sobre os resultados, no sentido de perspetivar uma formação de profissionais de educação de maior qualidade, e que tenha em conta a complexidade das funções dos professores e educadores, e do próprio processo de formação, que terá necessariamente de abranger um leque alargado de saberes e competências, inclusivamente as linguísticas.

#### RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS

Como referido anteriormente, o estudo pretendeu analisar os erros ortográficos de estudantes-futuros professores, alunos do curso de licenciatura em Educação Básica. Este curso, embora não confira profissionalização, dá acesso aos mestrados que habilitam profissionalmente para a docência na Educação Pré-Escolar e nos 1.º e 2.º CEB e permite ainda aceder a um conjunto de outras funções profissionais na área da educação.

Espera-se que ao terminar com sucesso a licenciatura, quer ingressem no 2º ciclo de estudos quer sejam integrados no mercado de trabalho, os estudantes sejam detentores de conhecimentos consistentes na área do curso mas também uma ampla variedade de outros conhecimentos, nomeadamente os linguísticos.

Por esta razão, foram selecionados os estudantes do último ano do curso de Educação Básica (3.º ano) da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Este ano integra, no seu plano de estudos, duas Unidades Curriculares na área das Ciências da Linguagem: Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem - ADL (Semestre 1) e Processamento da Leitura e da Escrita - PLE (Semestre 2).

Os atos de escrita que os estudantes desenvolvem, de uma forma geral, no quotidiano do curso são, para além dos apontamentos pessoais, as provas e os trabalhos realizados de forma individual ou em grupo, que contemplam ainda uma apresentação e defesa oral.

ADL e PLE recorrem também a estes dois tipos de ferramentas para a sua avaliação, em que é contabilizado, para além do conteúdo, a forma dos textos, sendo que em ambos os programas das unidades surge explicitamente a indicação de que “Em qualquer dos regimes de avaliação será tida em conta a qualidade da expressão linguística.”

Os trabalhos são redigidos autonomamente em formato digital, pelo que há a oportunidade dos estudantes recorrerem a ferramentas de correção automática presentes nos softwares de edição de texto que assinalam e/ou corrigem automaticamente os erros ou a outro tipo de suportes mais tradicionais como os dicionários ou prontuários.

As provas escritas, por outro lado, são realizadas individualmente em aula e sem recurso a quaisquer ferramentas. Por esta razão optou-se por analisar os textos destas provas, de ambas as Unidades Curriculares, correspondentes aos anos letivos 2013/2014 e 2014/2015, num total de 181 provas.

Inicialmente, foi contabilizado o número de palavras escritas nas provas e posteriormente identifi-

cado o número e tipologia de erros ortográficos, ou seja, as palavras que apresentavam combinações em inconformidade com o sistema ortográfico português.

Para que fosse possível analisar os tipos de erros cometidos pelos participantes deste estudo, procedemos à sua classificação seguindo a classificação em nove categorias de erros utilizada nos trabalhos de Barbeiro (2007) e de Baptista, Viana e Barbeiro (2011), descrita na introdução deste artigo.

#### APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Das 181 provas escritas analisadas, 95 provas foram realizadas no âmbito da Unidade Curricular de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem. Os resultados obtidos a partir das provas de ADL encontram-se sintetizados na tabela 1.

**Tabela 1** – Síntese do número de palavras e erros das provas da Unidade Curricular de ADL

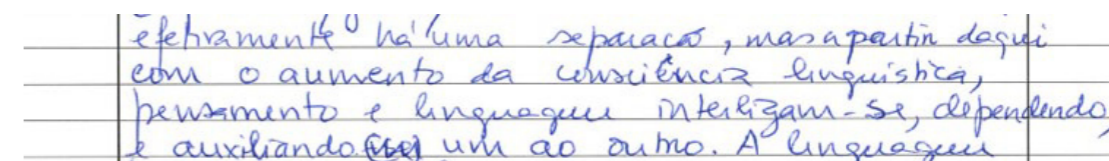
ADL	N.º de Erros											% Total de Erros
	N.º de Testes	N.º Total de Palavras	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	
2013/14	41	42406	27	17	10	21	34	621	8	7	0	1,76%
2014/15	54	59504	73	26	25	51	45	804	26	33	0	1,82%

A partir da análise da tabela, é possível identificar com clareza a quantidade de erros ortográficos presentes nas provas de ADL. No que diz respeito ao ano letivo 2013/2014, foi possível detetar a presença de 745 incorreções num total de 42406 palavras, o que corresponde a uma percentagem total de 1,76% de erros ortográficos. Já o ano letivo seguinte contou com um valor superior de provas e, em consequência, também de palavras e erros (1083 – 1,82%).

Os valores que se destacam na tabela dizem respeito às incorreções de acentuação, alínea f, com a maior quantidade (621 – ano letivo 2013/2014; 804 – ano letivo 2014/2015), e com valor zero, os erros da categoria i) – incorreções de translineação.

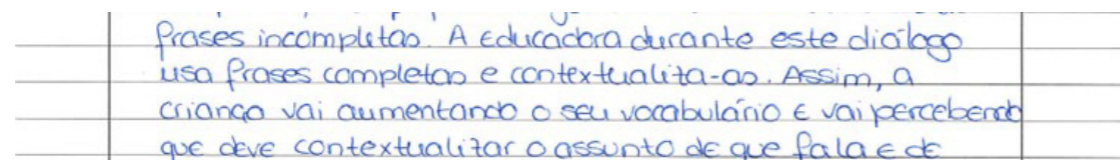
O grande número de erros de acentuação gráfica evidencia uma desvalorização desta componente pelos estudantes, tendência também demonstrada por outros estudos (Mateus, 1962, 1992 e Barbeiro, 2007, citados por Baptista, Viana & Barbeiro, 2011). As incorreções deste tipo contemplam a inclusão de acentuação gráfica quando a mesma não é necessária (\*geneticamente por geneticamente; \*fluído por fluido), a ausência de acentuação em palavras que por regra devem possuí-la (\*semantica por semântica; \*fluencia por fluência) e ainda a utilização de acentuação inadequada (\*ecrã por ecrã; \*ás por às).

A ausência de erros de translineação, nos dois anos letivos pode, em parte, ser justificada pelo facto de não terem sido aplicadas as regras correspondentes. É frequente os estudantes não respeitarem as margens da folha, ultrapassando-as, como mostra a figura 1:



**Figura 1** – Excerto de um exame da Unidade Curricular de ADL do ano letivo 2013/14

Para além desta situação é também recorrente que, ao escrever, os estudantes deixem espaços em branco no final da linha sempre que não exista espaço suficiente para integrar a palavra seguinte, evitando, desta forma, a translineação, tal como é possível observar na figura abaixo:



**Figura 2** – Excerto de um exame da Unidade Curricular de ADL do ano letivo 2014/15

Ambas as situações estão relacionadas com a forma incorreta como a escrita ocupa o espaço da página que, não sendo um problema ortográfico, acaba por estar relacionado com outra competência que assegura a materialização da escrita manual, a competência gráfica que, não sendo alvo deste estudo, poderia ser igualmente objeto de análise.

Para além da acentuação e da translineação, também foi possível encontrar dados relevantes nas restantes sete categorias de erros.

A categoria a) (Dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita) inclui um número significativo de ocorrências, manifestadas por situações em que a leitura das palavras escritas não corresponde foneticamente às palavras corretas. Tendo em consideração que os produtores dos textos analisados são adultos, acreditamos que muitas incorreções deste tipo se relacionam apenas com distrações ou escassez de tempo para a última fase do processo de escrita, a revisão do texto (\*aprender por aprender; \*familres por familiares), embora outras situações demonstrem um uso abusivo de regras associadas ao novo acordo ortográfico (\*fato por facto) ou erros decorrentes da falta de automatização da escrita de palavras de determinada área da especialidade, portanto menos familiares (\* sarcádicos por sacádicos).

A não utilização correta do novo acordo ortográfico justifica também, em certa medida, os valores associados aos erros decorrentes da incorreta utilização da letra maiúscula/minúscula (g), erros esses que não estão, portanto, associados à estrutura sintática mas sim à forma como as palavras são atualmente representadas, como é o caso da utilização de letra minúscula na escrita dos meses do ano. Ocorrem, no entanto, situações de incorreção em palavras menos frequentes, como o caso dos nomes dos autores Wernicke ou Broca, escritos frequentemente com letra minúscula.

O acordo ortográfico também trouxe alterações ao léxico português no que diz respeito à utilização do hífen, incorreção correspondente à categoria h (incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra), que foi observada nalgumas provas. Os valores associados a esta tipologia de erro (7 – ano letivo 2013/2014; 36 – ano letivo 2014/2015) não são, no entanto, justificados apenas por esta razão. Foram também encontrados erros na utilização do hífen em palavras não alteradas pelo acordo (\*faz se por faz-se; \*apercebe-se por apercebesse), erros de separação de elementos de uma palavra (\*a trás por atrás) e erros por junção de palavras (\*convertendos por convertendo os).

Duas das tipologias de erros mais evidentes nas provas da Unidade Curricular de ADL são as que correspondem à alínea d) e e): incorreções por inobservância de regras de base morfológica e incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras, a qual não é previsível por regras, com valores totais muito semelhantes (72 ocorrências – alínea d) e 79 ocorrências – alínea e). As regras de base morfológica não foram respeitadas em palavras como \*estaram (para estarão) ou \*funológicos (para fonológicos), sendo possível encontrar também exemplos de palavras cuja forma correta não está, aparentemente, guardada na memória dos estudantes, sendo esta via direta ou lexical a única forma de aprender este tipo de palavras com base etimológica (Morais, 2007; Baptista, Viana e Barbeiro, 2011) - \*emisfério por hemisfério; \*singir por cingir; \*pesquizar por pesquisar, entre outras.

Por outro lado, duas das incorreções menos cometidas estão relacionadas com a componente fonológica das palavras, quer por uma transcrição abusiva do seu formato oral (b – \*atraientes por atraentes; \*requisitos por requisitos), quer pelo desrespeito das regras ortográficas de base fonológica (c – \*posível por possível; \*campo por campo).

No que diz respeito às provas da Unidade Curricular de PLE, as tipologias de erros mais representativas não diferem grandemente das que foram identificadas nas provas da Unidade Curricular de ADL, como se pode observar na tabela 2:

**Tabela 2** – Síntese do número de palavras e erros das provas da Unidade Curricular de PLE

PLE	N.º de Erros											% Total de Erros
	N.º de Testes	N.º Total de Palavras	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	
2013/14	46	49529	47	20	7	45	36	320	8	20	0	1,02%
2014/15	40	33980	39	20	5	33	7	245	0	13	1	1,07%

A única diferença na ordenação das alíneas em função da quantidade de erros surge na posição 3 e 4, sendo que no caso de PLE a tipologia de erros que ocupa o terceiro lugar corresponde à alínea d (Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica) e em quarto lugar encontram-se as incorreções decorrentes do desrespeito pela forma ortográfica específica das palavras, a qual não é previsível por regras (alínea e). No caso das provas de ADL estas posições estão invertidas, sendo os erros da alínea e) mais frequentes do que os da alínea d).

O único erro de translineação (i) presente em todas as provas analisadas foi encontrado num teste de PLE do ano letivo 2014/2015, em que a palavra ‘existem’ foi separada incorretamente (\*exi-stem), não tendo sido respeitada a regra geral de translineação em português.

Se se considerar o número total de palavras presentes nas provas dos dois anos letivos na Unidade de PLE (83509) a percentagem de erros é, em média, de 1,045%, valor manifestamente inferior à média obtida a partir da análise das provas realizadas na Unidade Curricular de ADL – 1º semestre (1,79%).

Esta evidência pode estar relacionada com o facto de PLE incluir, tal como o nome indica, conteúdos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem da escrita, nomeadamente no seu ponto 3:

### 3. A aprendizagem da escrita

As competências de escrita

- Competência gráfica
- Competência ortográfica

– Competência compositiva ou textual

O processo de escrita

A avaliação da escrita”

Embora estes conteúdos sejam trabalhados essencialmente num formato mais teórico e através da aprendizagem de estratégias para a sua didatização, não sendo realizados exercícios específicos para a prática individual das regras ortográficas, o resultado mais satisfatório no que ao número de erros ortográficos diz respeito permite-nos depreender que as matérias lecionadas poderão influenciar a qualidade da escrita dos estudantes, conduzindo-os à autocorreção. Esta constatação faz-nos acreditar que o curso de formação de professores necessita de abrir espaços que catalisem os estudantes a trabalhar a ortografia, tendo em conta que estes atuarão diretamente no processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

Assumindo que o pleno domínio da competência ortográfica é essencial para um bom desempenho profissional, poder-se-iam criar oficinas de escrita, com temáticas diversificadas (escrita criativa, escrita científica, entre outras) que, não se centrando apenas na ortografia, poderiam auxiliar o seu domínio. Sabe-se que quanto maior é a exposição à linguagem escrita e maior a frequência do uso da mesma, mais facilmente ocorre a apropriação da forma correta das palavras (Morais & Teberosky, 1994).

As sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, previstas no Processo de Bolonha, poderiam também ser uma estratégia a considerar para ultrapassar as dificuldades linguísticas destes estudantes-futuros professores, iniciando-se estas sessões pelos erros mais frequentes (Gomes, 2011). Esta seria uma oportunidade para explicitar as regras ortográficas, encorajando a reflexão dos estudantes sobre as mesmas, o que aumentaria a sua consciência metalinguística, passando-se “(...) da aquisição implícita (mecânica) para uma aquisição explícita (refletida)” (ibidem, p.159).

O trabalho em torno das regras e restrições ortográficas, partindo da autodescoberta para a produção

textual, é considerado por vários autores como fundamental ao desenvolvimento da competência ortográfica, estando os níveis de consciencialização relacionados com a melhoria do desempenho escrito dos estudantes (Morais & Teberosky, 1994; Meireles & Correa, 2005; Silva, 2007).

Os casos mais críticos, de estudantes com elevadas dificuldades na expressão escrita, que vão muito além da competência ortográfica, levam-nos também a colocar a hipótese de implementar pré-requisitos ou testes de diagnóstico à entrada do Ensino Superior aquando da candidatura a cursos de formação de professores. Esta medida, apesar de poder parecer extremista, decorre da leitura de frases como “Permite a troca de oral de leitura...”; “Dois leitores com o mesmo texto igual não vão (...); “Aplicar um método para melhor este aprender (...); “O professor tenta saber em que grau o aluno se encontra, ou seja, o que sabe e que consegue saber ou não.” que nos deixam alerta para um conjunto de dificuldades globais a nível da linguagem que, acreditamos, não estar apenas presentes na escrita mas também na oralidade.

### CONCLUSÕES E PROPOSTAS DE ESTUDOS FUTUROS

Os resultados do presente estudo contribuem para o conhecimento do desempenho ortográfico dos estudantes do Ensino Superior, temática que tem sido pouco estudada até o momento.

Através dos resultados obtido é notório que “(...) a ortografia levanta bastantes dúvidas, não só nos alunos, como também nos professores e adultos em geral.” (Moura, Pereira & Coimbra, 2015, p. 64). Esta constatação destaca a importância de um maior investimento no ensino da ortografia na escolaridade obrigatória, embora, tal como Borges (2009, p. 164), também acreditamos que “Nas questões dos erros não há inocentes.”. Arriscamos a afirmar que a própria competência ortográfica também não é inocente, mantém relações estreitas com a morfologia, estreita-se entre relações sintáticas e contextualiza-se entre estruturas semântico-discursivas, ou seja a “palavra correta” também faz as suas exigências sobretudo de base sintagmática. Efetivamente, a palavra ortográfica não é uma unidade independente, existe em contexto verbal e situacional.

O Ensino Superior não pode, portanto, descartar-se da grande responsabilidade de formar profissionais completos, assumindo que o exercício da profissão docente exige o domínio da língua portuguesa. Antes de poder ensinar, o estudante-futuro professor necessita de se apropriar, de modo sistemático, das competências linguísticas, para ser um escritor hábil e eficiente.

O curso de licenciatura em Educação Básica terá de levar “(...) em consideração as experiências dos docentes em formação, suas demandas, necessidades e potencialidades.” (Silva, 2014, p. 1902), delineando estratégias concertadas com vista a um melhor desempenho académico e profissional. Só assim o professor pode “antecipar as dificuldades que o nosso sistema ortográfico coloca ao aprendiz (...) [e] desenvolver estratégias de ensino explícito visando a prevenção de dificuldades.” (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 60).

No seguimento deste estudo, outros poderiam ser levados a cabo, procurando responder a questões suscitadas pelas características da investigação realizada e pelos resultados obtidos, nomeadamente:

- i) A escrita dos professores em formação apresenta outro tipo de incorreções para além das manifestadas na análise ortográfica?
- ii) A frequência dos Mestrados de Formação de Professores influencia a escrita dos estudantes, em especial o número de erros ortográficos?
- iii) Que influência têm os resultados alcançados no desempenho docente?

Estas e outras questões seriam alvo de investigações onde as instituições de formação, como palcos privilegiados para a discussão e partilha de experiências, assumissem e sustentassem uma formação de educadores e professores de qualidade. “A formação de professores de língua materna precisa ser concebida num contexto de responsabilidade profissional (...) [já que] há práticas de leitura e escrita mais a serviço dos malabarismos metodológicos apressados da academia, que se configuram como tarefas, atos isolados dos interesses sócio-afetivos e profissionais do aluno, esvaziados de sentido, e menos a serviço de um processo que coloca o aluno frente às suas inquietações.” (Silva, 2014, p. 1901).

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baptista, A.; Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica. Lisboa: DGIDC
- Barbeiro, L. (2007). Aprendizagem da Ortografia. Lisboa: Edições ASA
- Borges, D. (2009). Os problemas da prática da língua Portuguesa. In A. Moreira, A. Bessa-Luís, A. Caldas et al., A Língua Portuguesa: presente e futuro (pp. 163-174). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Cardoso, A.; Costa, M. & Pereira, S. (2002). Para uma tipologia de erros. Revista da Escola Superior de Educação de Lisboa “Ler Educação”, 2 (2), pp. 5-23
- Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República, 1.a série—Nº 38 - 22 de fevereiro de 2007, pp. 1320-1328
- Ferreira, P. (2005). A Reformulação do texto: autocorreção, correção orientada, replanificação. Porto: Edições ASA
- Gomes, A. (2011). Ortografia para todos: para ensinar a escrever sem erros. Lisboa: Porto Editora
- Horta, I. & Martins, M. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), pp.213-223
- Instituto de Avaliação Educativa. Informação - Prova de avaliação de conhecimentos e capacidade dos docentes – Componente Comum. Disponível em [http://pacc.gave.min-edu.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=14&fileName=Inf\\_Prova\\_Comum\\_2013\\_.pdf](http://pacc.gave.min-edu.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=14&fileName=Inf_Prova_Comum_2013_.pdf). Acesso em 8 outubro 2015
- Morais, A. & Teberosky, A. (1994). Erros e transgressões infantis na ortografia do Português. *Discursos*, 8, pp. 15-51, 1994
- Morais, A. (2007). O aprendizado da ortografia. Belo Horizonte: Autêntica
- Moura, I.; Pereira, L. & Coimbra, R. (2015). Ortografia e produção textual: estudo de caso no sistema de ensino português. *Indagatio Didactica*, vol. 7(4), pp.62-86
- Pereira, L. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. In I. Sim-Sim (Coord.), A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 10 Ciclo do Ensino Básico (pp. 35–49). Porto: Porto Editora
- Silva, I. (2001). A materialidade da escrita em textos de alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico. Dissertação de mestrado. Lisboa: UNL
- Silva, A. (2007). Aprender ortografia: o caso das sílabas complexas. *Análise Psicológica*, 25, 2, pp. 171-182
- Silva, O. (2014). Trabalho docente e formação de professores de língua materna: os (des)caminhos pelos labirintos da escrita. In A. Lopes; M. Cavalcante; D. Oliveira & A. Hypólito (Orgs.), Trabalho Docente e Formação - Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança. Porto: CIIE