

## A COMPETÊNCIA DA ESCRITA E O ERRO ORTOGRÁFICO

Isabel Santos Sebastião  
Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa  
i.sebastiao@hotmail.com

### Resumo

São do conhecimento público as dificuldades que os alunos, de qualquer ciclo de ensino, incluindo o ensino superior, apresentam relativamente à expressão escrita. Vários têm sido os meios de comunicação que, de vez em quando, emitem gritos de alerta sobre o assunto e mesmo os professores afirmam que os seus alunos não sabem escrever.

Dentro desta competência, uma das dimensões que ganha expressão é a do erro ortográfico, que por sua vez acaba por ser reveladora das capacidades que os alunos possuem relativamente aos diferentes critérios que compõem a competência da produção textual.

O processo de aprendizagem da escrita, de acordo com o estipulado pelos textos programáticos que regulam o ensino da Língua Materna, desenvolve-se de forma progressiva e sistemática, sendo resultado da frequência da mobilização das diferentes competências ao longo de toda a escolaridade. No entanto, o que se julgaria como um progressivo processo de aperfeiçoamento, não se revela assim tão automático, quando verificamos que os alunos apresentam problemas/dificuldades no que respeita à ortografia de numerosas palavras.

O que se pretende com esta comunicação, numa perspectiva linguístico-didáctica, é a análise da manifestação do erro ortográfico em diferentes níveis de ensino ao longo da escolaridade obrigatória e um pequeno contributo na própria forma de o corrigir.

### Primeiras Palavras

No que se refere ao desenvolvimento para o 1º ciclo respeitante ao domínio das técnicas básicas de escrita, podemos encontrar como um dos primeiros objectivos o de “escrever com correcção ortográfica palavras do vocabulário fundamental, ...” (Sim-Sim *et al.*, 1997: 77).

A ortografia é uma área de valor convencional, mas de maior relevância para a eficácia da comunicação escrita. Este é apenas um domínio de uma grande e complexa tarefa que é a de escrever. O sistema de escrita é normativo, por isso se mede em correcto e incorrecto. O seu domínio é estritamente necessário para se poder formular, através do mesmo, os pensamentos, os desejos, as necessidades de uma forma clara sem que o destinatário se veja a mãos com a dificuldade de descodificar/compreender a mensagem. A expressão ortográfica é um factor indiciador das capacidades dos alunos no que respeita à expressão escrita e ao incumprimento da normatização ortográfica que quando não se apresenta conforme leva a interferências no acto comunicativo escrito. Esta competência é exclusivamente desenvolvida no ensino formal, e, por isso, se se considera que os alunos possuem dificuldades quanto à ortografia, essa responsabilidade cabe à escola. Lembremos as palavras de Fonseca quando diz que “os alunos

não aprendem a escrever” (1992: 147) pela simples razão de que, na escola, “os professores de Português não [o] ensinam, e a prova disso é que os alunos escrevem cada vez pior” (*ibidem*: 150).

Aprender e dominar o código da escrita significa adquirir o domínio de três níveis essenciais: o da representação da realidade, o do código próprio da escrita e o do ajustamento gráfico-motor (Rebello & Atalaia, 2000: 105). A relação entre estes três diferentes níveis é complexa e não ocorre de forma automática, necessita de um processo de aprendizagem que em muitos casos se pode revestir de algumas dificuldades. Não podemos esquecer ainda que todo este processo tem como base o registo oral, que à entrada do primeiro ciclo, num processo normal, o aluno já deverá dominar.

As dificuldades de representação escrita das palavras surgem quando o aluno tenta organizar os elementos que compõem as palavras (significante: imagem gráfica) a fim de adquirirem significação (significado), o que na Língua Portuguesa, por vezes, se configura difícil, uma vez que não há uma correspondência exacta/directa entre grafema e fonema.

O princípio básico que define um sistema de escrita alfabético é o da correspondência biunívoca entre o fonema e o grafema: o sistema grafo-fonético. A ambiguidade grafémica ou fonémica aparece quando este princípio não é cumprido. A ambiguidade fonética aparece quando um grafema representa vários fonemas [o grafema <o> pode representar o fonema /ɔ/, /o/,/u/] e a ambiguidade grafémica quando vários grafemas representam um mesmo fonema [o fonema /s/ pode ter as grafias s, c, ç, x], o que irá conferir complexidade ao sistema ortográfico.

Como já se referiu, a correspondência fonema grafema não se faz de forma arbitrária, está assente num conjunto de princípios que apoiam a relação: o conjunto das regras ortográficas e “Para compreender as regras do código escrito a criança tem de conhecer esse código, ou seja, o uso intuitivo deve preceder as fases de observação e de generalização dos factos gramaticais.” (Rebello & Atalaia, 2000: 107). É partindo deste pressuposto que apresentaremos mais à frente uma proposta de actividade como um contributo para mitigar o erro ortográfico que se encontra tão generalizado entre os nossos estudantes.

## **Objectivos**

A partir do levantamento de configurações erradas de algumas palavras do português de alunos do ensino básico, 4º ano de escolaridade, pretendemos organizar esses erros em padrões organizados de acordo com as características dos mesmos, apercebendo-nos, assim, do tipo de desconhecimento que os alunos revelam em relação à estrutura interna das unidades lexicais, e,

de alguma forma, perceber como se poderá proceder à superação de algumas dessas manifestações, para, posteriormente, propor uma actividade contributiva para a remediação.

### **Tipos de Erros**

As palavras que iremos observar pertencem a textos escritos de alunos do 4º ano de escolaridade de uma escola situada nos arredores de Faro. A selecção apresentada não tem como base nenhum critério sistemático, foi extraída de produções textuais dos alunos e é apenas ilustrativa das dificuldades ortográficas mais frequentes manifestadas por esses alunos. Consideramos erros ortográficos as representações que não correspondam à norma ortográfica. Os erros podem ser cometidos por diferentes razões, como o desconhecimento da palavra, uma palavra nova no vocabulário do aluno, falta de concordância, má compreensão da cadeia sonora e segundo Rio-Torto (2000) podemos classificá-los como erros grafemáticos – erros que afectam a representação grafemática da palavra, no entanto, não interferem com a sua realização auditiva ou fónica; erros fónicos aqueles que alteram a estrutura fónica e silábica da palavra; erros morfológicos e erros lexicais.

### **Fonéticos/Grafemáticos**

<h>	GRAFIA CORRECTA	GRAFIA DO ALUNO
	habitantes há	abitantes á

Quadro I

Os exemplos apresentados mostram-nos a falta do <h> no início das palavras. O <h> é um grafema que não apresenta realização fonética, por isso difícil de reproduzi-lo graficamente. Neste caso o aluno terá de ter contacto com a palavra escrita para se aperceber da sua existência ou então fazer associações com outras palavras da família dessas como por exemplo os verbos haver e habitar.

<g>	GRAFIA CORRECTA	GRAFIA INCORRECTA
	engenheiro massagista gente	enjinheiro masasista jente

Quadro II

Neste quadro encontramos a representação do fonema pré-palatal sonoro por <j> em vez da representação do fonema velar sonoro <g>, temos ainda uma decisão errada quando o aluno selecciona <s> para representar o som em questão, o que se pode dever a uma má percepção/descodificação do som ou pronúncia por parte do mesmo.

Os exemplos a seguir são ilustrativos de algumas dificuldades relativas à representação da fricativa pré-dorso alveolar surda /s/, e representam a complexa distinção entre <s>, <ss>, <ç> ou <c>.

<b>&lt;s&gt;</b>	<b>GRAFIA CORRECTA</b>	<b>GRAFIA INCORRECTA</b>
	conversa sementes levantam-se	converça cementes alevantão-ce

Quadro III

Para correcção dos erros presentes nestes exemplos, poder-se-ia relacionar as palavras com a sua forma etimológica ou chamar a atenção para a família de palavras como *conversa*ção, *conversar*; *sementeira*, *semeável*, *semeador*, levar o aluno a estabelecer uma relação estrutural com outras palavras através quer da forma quer do sentido, percebendo assim o conceito que está na base das relações (de sangue) entre as palavras. No último exemplo, importante fazer notar que o pronome reflexo de terceira pessoa *-se* grafa-se com <s>, pois refere-se a *si* (3ª pessoa), através da visualização e prática de escrita de outras formas verbais reflexas na terceira pessoa em exercícios de preenchimentos de espaço verbais.

<b>&lt;ss&gt;</b>	<b>GRAFIA CORRECTA</b>	<b>GRAFIA INCORRECTA</b>
	essencial pudesses desses levasses isso	incensial pudese deses levases iso

Quadro IV

No que a estes exemplos se refere, considerados erros de relevância pelas circunstâncias que congregam, poder-se-á fazer a analogia entre a palavra essencial com *essência*, *essencialmente*. Nos restantes exemplos, considerados mais graves, temos o morfema de tempo e modo – Imperfeito do Conjuntivo; situações destas podem ser atenuadas com exercícios relativos à flexão do tempo verbal, mostrando ao aluno o conceito de estrutura de palavra. A forma gráfica dos pronomes demonstrativos é marcada pela presença de *-ss-*. Há que referir que nestes casos os alunos revelam que não distinguem a regra de que, quando se encontra entre duas vogais, o grafema <s> tem de dobrar para continuar com o mesmo valor, caso contrário a sua leitura será <z>.

<b>&lt;ç&gt;</b>	<b>GRAFIA CORRECTA</b>	<b>GRAFIA INCORRECTA</b>
	espaço palhaços abraços engraçado peço-te	Espaso palhasos abrasos engrasado pessote

Quadro V

Nestes exemplos, o aluno revela que desconhece a regra de que o –s entre vogais têm a realização de /z/. No último exemplo, não utilizando <ç> resolve o problema dobrando o grafema <s>, obtendo através de uma grafia errada, a mesma realização fonética. Neste último exemplo, há ainda a destacar o facto de omitir o hífen obrigatório no momento da pronominalização.

<b>&lt;c&gt;</b>	<b>GRAFIA CORRECTA</b>	<b>GRAFIA INCORRECTA</b>
	cedo cinema	sedo sinema

Quadro VI

Através destes exemplos, mostrar ao aluno, por exemplo, que *cinema* evoluiu da palavra grega *kínema*, fazendo associações com outras palavras que representem essa mesma evolução como por exemplo *cinética*, *cinesia*, (que, por sua vez, têm em comum traços de significado relativos a movimento). Cedo será uma palavra que o aluno terá de reter a grafia correcta de acordo com o significado da mesma, eventualmente, contrastando-a com *sede*.

<b>&lt;-s-&gt;</b>	<b>GRAFIA CORRECTA</b>	<b>GRAFIA INCORRECTA</b>
	desejoso quiseres atrases empresa	desejoujo quizeres atrazes empreja/emprija

Quadro VII

Em **desejoso** o professor poderá confrontar o aluno com outros adjectivos terminados em –oso e assim contribuir para uma melhor memorização quer da grafia quer do facto de palavras terminadas em –oso pertencerem à classe dos adjectivos. No que respeita ao verbo QUERER, recordar o aluno que nenhuma forma deste verbo apresenta a sua grafia com <z>, mas sim e apenas com <s> (são eles os seguintes tempos: Pretérito Perfeito e Pretérito Mais-que-Perfeito do Indicativo, Pretérito Imperfeito e Futuro Imperfeito do Conjuntivo).

<b>&lt;z&gt;</b>	<b>GRAFIA CORRECTA</b>	<b>GRAFIA INCORRECTA</b>
	balizas (outra) vez	balisas (outra) vês

Quadro VIII

Os exemplos apresentados referem-se à difícil escolha entre <z> e <s> em posição intervocálica. Embora sendo palavras do quotidiano dos alunos estas parecem ser estranhas, pelo menos graficamente. O que nos leva a colocar uma questão: terão tido a hipótese de as terem visualizado e de as escreverem, anteriormente? Estes são casos em que a memória visual e a prática escrita será um grande contributo para a aquisição da grafia das palavras, uma vez que para nestes exemplos recorrer à etimologia, nesta faixa etária, não se justificaria, pois o processo evolutivo apresenta-se complexo para estes alunos.

A realização das fricativas parece ser um dos problemas dos alunos, vejamos os exemplos da linguodental sonora [z] representada pelo grafema <x> e da palatal sonora [ʒ] representada pelos grafemas <x> e <ch>.

<b>&lt;x&gt;</b>	<b>GRAFIA CORRECTA</b>	<b>GRAFIA INCORRECTA</b>
	exemplo fixe	isenplo fiche

Quadro IX

<b>&lt;ch&gt;</b>	<b>GRAFIA CORRECTA</b>	<b>GRAFIA INCORRECTA</b>
	chegar despacha-te	xegar despaixa-te

Quadro X

Estes são erros muito comuns entre os alunos, nas incorrectas associações estruturais quer no que se refere à forma quer à semântica.

Interessante parece ser a grafia dada à palavra *fixe*. Esta é uma palavra que faz parte do léxico comum de qualquer aluno de qualquer nível de ensino, no entanto, parece ser surpreendente que a sua grafia se apresente errónea, como se o aluno a desconhecesse. Porventura, tal dever-se-á ao facto de os alunos “nunca” se terem deparado com esta palavra escrita, pois ela é extremamente utilizada, mas no registo oral, marca de um registo coloquial.

## Erros fonéticos

	GRAFIA CORRECTA	GRAFIA INCORRECTA
	ordenhar	ordinhar
	ou	o
	vou	vo
	estou	istou
	gostava	gustava
	lugar	logar
	futebolista	fotebolista
	alunos	alonos
	mecânico	mocanico
	buscar	boscar
	mostrar	mustrar
	desfrutar	desfrotar
	piscinas	pescinas
	durante	dorante
	museus	moseus
	madrugada	madrogada
	bilhete	belhete
	viste(-o)	visti(-o)

Quadro XI

Podemos verificar que o aluno, ao não conseguir reproduzir a palavra, recorre a uma forma parecida foneticamente, no entanto, provoca, igualmente, alterações morfológicas. De acordo com Rio-Torto “Muitos dos erros fónicos têm origem perceptiva, enraizando numa deficiente produção ou reprodução do fonetismo da palavra e/ou numa percepção deficitária deste.” (2000: 607). Desta forma, caberá ao professor estar atento aos modelos de transmissão oral, bem como à dicção dos vocábulos de maneira a que os alunos pronunciem as palavras com a máxima clareza e em perfeita correcção, o que, sabemos, em alguns casos não será o suficiente.

Destes erros uns serão mais fáceis de superar do que outros, a facilidade pode residir no facto de alguns erros permitirem decompor a unidade lexical nos seus diferentes constituintes (*futebol+ista; desfrutar – des-+ fruta*) ou permitirem recorrer ao termo etimológico (*mostrar – monstrare; durante - durar*).

Dentro dos designados erros fónicos, temos aqueles que se distinguem por sofrerem operações de adição, perda ou troca. Observemos alguns:

Adição	<b>GRAFIA CORRECTA</b>	<b>GRAFIA INCORRECTA</b>
	levanto-me mandar	alevanto-me amandar

Quadro XII

Perda	<b>GRAFIA CORRECTA</b>	<b>GRAFIA INCORRECTA</b>
	veterinária mercearias experimentei oferecer almoçar	vetrinária mercerias exprimentei ofercer amoçar

Quadro XIII

Troca	<b>GRAFIA CORRECTA</b>	<b>GRAFIA INCORRECTA</b>
	professora espremer preciso	porfessora espermer perciso

Quadro XIV

Estes erros são caracterizados por terem repercussões não só a nível da estrutura fónica como também a nível morfológico.

Os erros de prótese, adição de um segmento em início de palavra, estão identificados com a coloquialidade da linguagem oral e acabam por influenciar a linguagem escrita dos alunos.

Os erros de omissão ou perda são erros, mais uma vez, motivados, pela influência da oralidade.

As trocas podem ser resultantes da influência da oralidade, mas também na falta de conhecimento por parte do aluno relativamente à estrutura interna da palavra.



### Erros Morfológicos

Estes padrões de erros são considerados mais graves uma vez que envolvem questões relativas à estrutura morfológica das palavras e, por vezes, também à sintáctica.

-se por -sse	<b>GRAFIA CORRECTA</b>	<b>GRAFIA INCORRECTA</b>
	arranjasse mostrasses chegasse	aranjá-se mostra-ses chega-se
<-me; -te>	<b>GRAFIA CORRECTA</b>	<b>GRAFIA INCORRECTA</b>
	esqueci-me despedir-me visitar-te telefone-te prometo-te levanto-me peço-te	esquecime despedirme visitarte telefonote prometote alevanto-me pessote

Os quadros acima revelam que parece existir uma incapacidade de distinguir o morfema de tempo e modo do imperfeito do conjuntivo na 3ª pessoa do singular <-sse> do pronome impessoal, indeterminado ou reflexo <-se>. Escusado será lembrar que associado ao erro estará, seguramente, a diferenciação no que se refere à acentuação da palavra<sup>1</sup>. Para além destes, parece evidenciado o desconhecimento da regra da pronominalização, em que os pronomes pessoais átonos com função de complemento directo e indirecto ocorrem junto ao verbo através da hifenização, quando colocados depois da forma verbal.

### Proposta de Actividade para Mitigação do Erro Ortográfico

O erro ortográfico nascerá de uma incorrecta utilização das regras ortográficas, da criação de imagem acústica das palavras que os alunos consideram correcta, ou de uma incorrecta utilização/selecção do grafema nas relações que são arbitrárias.

Estas são algumas das lacunas no que se refere à ortografia destes alunos que podem ser ilustrativas de outros alunos de outras escolas ao longo de todo o país. Parece preocupante, pois estes alunos revelam que estão a passar para o ciclo seguinte sem que as aprendizagens estejam solidamente concretizadas. Entendemos nestes erros um alerta aos professores de português, em particular, e a todos os outros em geral, pois a ortografia ensina-se, “*adquire-se*, mas associada a uma técnica” (Soares e Inês, 2001: 199)

<sup>1</sup> Situação que o aluno que escreve *aranjá-se* tenta resolver colocando um acento gráfico.

A proposta de actividade que aqui se apresenta é destinada ao 4º ano de escolaridade, no entanto, não quer dizer que, sofrendo as adequações necessárias, não possa ser aplicada a outros níveis de ensino. Esta actividade tem como pressuposto a necessidade de fazer corresponder fonemas e grafemas, no acto de grafar uma palavra, destacando por um lado a o aspecto visual da escrita e por outro, em articulação, o sentido quer das palavras, enquanto unidades lexicais isoladas, quer como parte do todo que é o texto. Assim, para além de treinar a memória visual e a consciência ortográfica, está-se a contribuir para o desenvolvimento e aquisição do léxico.

O pressuposto primordial e orientador subjacente às actividades a desenvolver para mitigar/atenuar o erro ortográfico deverá ser o de eliminar da mente do aluno a imagem incorrecta que guarda de determinada palavra e levá-lo a fixar uma imagem correcta, compreendendo o processo.

Uma possibilidade de trabalho pode ser criada a partir do texto e do seu significado/sentido. Mais concretamente do texto lacunar, que se revela como uma forma eficaz para levar à atenuação do erro ortográfico.

Assim, o professor deverá seleccionar uma das regras ortográficas, de entre as que os alunos apresentam dificuldades ou escolher palavras que ilustrem diferentes regras. Nesta sequência, deverá optar por um texto que apresente riqueza relativamente ao vocabulário/regra que precisa de ser aprendido/a. Essas palavras deverão ser retiradas do texto, dando lugar a espaçamentos que depois serão preenchidos pelos alunos. Os espaçamentos têm de possuir indicações do professor (numerados e com a informação em nota de rodapé, por exemplo) que conduzam o aluno à palavra desejada, construindo-se, assim, um texto lacunar. Desta forma, as palavras aparecem num contexto o que ajudará o aluno a chegar ao significado e a relacionar esse significado com a/uma forma. O texto lacunar permitirá, assim, ao aluno, leitor activo, antecipar o significado da palavra desejada a partir do contexto, ajudando a (re)escrever o sentido do texto.

Quando o aluno identificar a palavra certa para preencher o espaço deverá fazê-lo e depois o professor terá de verificar a ortografia ou mesmo o próprio aluno, levando-o a utilizar o dicionário para se confrontar com a sua imagem gráfica e assim perceber se está correctamente grafada ou não.

O recurso ao texto lacunar para este tipo de actividade procura, por um lado, o esforço por parte do aluno para a associação da forma das palavras com o seu conteúdo, e, por outro, exige mobilidade de todas as capacidades cognitivas pondo em prática todo o tipo de indicações fornecidas pelo contexto (por exemplo de ordem morfossintáctica, semântica) e também a experiência do aluno como produtor de leituras anteriores. Em última instância, está-se a exigir

ao aluno a boa compreensão do texto, pois só assim estará apto a efectuar, com lógica, e também com correcção, as deduções necessárias ao completamento.

Não estamos, portanto, perante de um mero exercício de escrever uma lista de palavras isoladas de um contexto/sentido ou de uma tarefa de adivinhação.

Durante o preenchimento dos espaços, em simultâneo com o trabalho da significação das palavras, será importante que cada uma seja pronunciada de forma correcta pelo professor e pelos alunos, para que se processe a associação entre a imagem acústica, a imagem gráfica e o significado.

Depois de preenchidos os espaços correctamente, essas palavras deverão continuar a ser manejadas e contempladas de forma a trabalhar a sua imagem visual. Assim, no seguimento, o professor pode propor uma espécie de oficina de expressão para trabalhar aquelas consideradas “difíceis”. Essas palavras, e de forma lúdica, podem agora ser desenhadas, pintadas com diferentes tamanhos, diferentes cores, diferentes formas, diferentes tipos de letras, incluídas numa criação de poesia visual, escritas separando-as por sílabas, por letras, recorrendo quer ao papel quer ao computador. O resultado deste trabalho deverá ser exposto para que os alunos continuem visualizando as referidas palavras, mas também que de alguma sintam que o seu trabalho pode ser apreciado pelos demais. Pode-se ainda construir um dicionário com as palavras em que os alunos da turma erram, onde se registam as dificuldades não de um aluno, mas de todos: todos podem ter problemas ortográficos e compreender que esses problemas, uma vez detectados, podem ser ultrapassados.

Estaremos, certamente, a fazer um exercício de repetição, mas conferindo-lhe um tom mais criativo e, portanto, afastando-nos da forma tradicional e aborrecida da simples cópia de palavras. O aluno não estará, simplesmente, a copiar um sem número de vezes a palavra, mas sim a trabalhá-la como se fosse um “objecto moldável”. Como se o aluno analisasse o erro e o compreendesse, pois, como é referido na *Organização Curricular e Programas* para o 1º Ciclo do Ensino Básico “Para aprender a escrever, as crianças têm de realizar, sobre a escrita que produzem, uma série de acções semelhantes às que realizam sobre um objecto físico, isto é, têm de descobrir como, porquê e em que situações a escrita funciona.” (2004: 146)

Esta é apenas uma de entre muitas actividades possíveis para assim se rumar à aquisição plena da competência ortográfica.

### **Palavras Finais**

As consideradas formas inaceitáveis pela norma devem ser trabalhadas de forma a levar à compreensão e, posteriormente, à sua correcção num trabalho conjunto entre professores e

alunos, pois se assim não for e o erro se generalizar, poderemos estar a contribuir para o desenvolvimento do embrião de uma profunda e rápida mudança da estrutura linguística.

A origem dos erros parece estar no desconhecimento das palavras, pelo menos grafadas, mas também na tradicional influência da oralidade na aprendizagem da escrita, principalmente nos primeiros anos de escolaridade. Deste modo, há que, por um lado, proporcionar aos alunos a oportunidade de visualizarem o maior número de palavras possível, a melhor actividade para o fazer será a Leitura. Quanto aos erros por influência da oralidade, e má pronúncia das unidades lexicais, a estratégia encontra-se no aperfeiçoamento domínio do oral dos alunos. A Oralidade deve ser trabalhada, em aula, de forma séria e eficaz como uma forma de colmatar a generalização do erro.

Aprender a escrever com correcção é algo a que todos os alunos deveriam ter acesso porque faz parte do sistema de ensino, para que desta forma todos tenham as mesmas oportunidades sociais e profissionais. Neste sentido, Duarte reitera que o desenvolvimento da consciência linguística do aluno será contributo para “aumentar a autoconfiança linguística das crianças” (2008, 15).

Terminamos citando a *Organização Curricular e Programas* para o 1º Ciclo do Ensino Básico quando “Para aprender a escrever e a ler é preciso não só escrever e ler muito, mas, principalmente, é preciso que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança”. (2004: 146).

### **Referências**

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: DGIDC.

Fonseca, I. (1994) “A Urgência de uma Pedagogia da Escrita” in *Gramática e Pragmática – Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora, pp. 147-176.

Fonseca, F.I., 1994. “Ensino da Língua Materna. Do objecto aos objectivos” in *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora, pp. 117-131.

Fonseca, F. Irene (org), 1994. *Pedagogia da Escrita Perspectivas*, Porto: Porto Editora.

*Organização Curricular e Programas*

Rebelo, D. & Atalaia, L. (2000). *Para o Ensino e Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Livros Horizonte.

Rio-Torto, G. M. (2000) “Para uma Pedagogia do Erro” in *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, Vol. I. Coimbra: Almedina, pp. 595-618.

Sim-Sim, I. et Al. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: DEB.

Soares, A. C. & Silva, Inês (2001). “O ensino da Ortografia pela poesia – uma proposta” *in* Professores de Português: Quem somos? Quem podemos ser?. Lisboa: APP/ESSE Lisboa, pp. 199-205.