



## AFLUENTE: REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA

ISSN 2525-3441

*Carlos António Zimba*

*Universidade Eduardo Mondlane - Moçambique  
nhacazimba@yahoo.com.br*

*Feliciano Salvador Chimbutane*

*Universidade Eduardo Mondlane - Moçambique  
felicianosal@yahoo.com.au*

*Ana Ruth Moresco Miranda*

*Universidade Federal de Pelotas  
anaruthmiranda@gmail.com*

### *Erros ortográficos de consoantes oclusivas do português de alunos moçambicanos que têm o Emakhuwa como língua materna*

*RESUMO: Neste artigo apresenta-se e discute-se a forma como alunos moçambicanos da 6ª classe, que têm o Emakhuwa como língua materna, fazem o registo ortográfico das consoantes oclusivas do Português como língua segunda, tendo em conta que, diferentemente do Português, o Emakhuwa não apresenta, no seu sistema fonológico, os fonemas sonoros /b, d, g/, possuindo apenas os fonemas surdos /p, t, k/ (cf. Siteo e Ngunga, 2000; Ngunga & Fakir, 2011). Pretende-se, especificamente, descrever o desempenho ortográfico de consoantes oclusivas do Português de alunos da 6ª classe que têm o Emakhuwa como língua materna. Para auxiliar na compreensão, criou-se um grupo de controlo que tem Português como língua materna. No âmbito da recolha de dados configurou-se um teste para avaliar o desempenho ortográfico a partir do ditado de imagens. Dentre as conclusões destacou-se o facto de que os participantes que têm o Emakhuwa como língua materna e Português como língua segunda, tiveram dificuldades no registo ortográfico de fonemas oclusivos sonoros que são aqueles que não estão disponíveis no seu sistema fonológico. Outro aspecto saliente no âmbito das conclusões relaciona-se com o facto de os participantes do grupo experimental terem apresentado um desempenho inferior relativamente ao dos participantes do grupo de controlo no registo ortográfico das consoantes oclusivas.*

*Palavras-chave: Ortografia; Língua segunda; Língua materna.*

## INTRODUÇÃO

Resultados de alguns estudos confirmam a existência de novas propriedades fonético-fonológicas do Português falado em Moçambique que, por sua vez, resultam da influência das propriedades das línguas bantu (cf. Firmino, s/d; Gonçalves, 2010; Ashby & Barbosa, 2011; Ngunga, 2012). Entre essas línguas bantu, destaca-se o *Emakhuwa*, língua materna dos participantes do grupo experimental da nossa pesquisa. Veja-se, a seguir, alguns exemplos dessas mudanças no contexto do Português:



*Desvozeamento dos sons consonânticos oclusivos (Ngunga, 2012, p. 11)*

(1) kasa ['kasa] 'Gaza' (Nome de uma província moçambicana)

teto ['tetu] 'dedo'

kalinya [ka'liɲa] 'galinha'

*Ensurdecimento da oclusiva (cf. Firmino, s/d, p. 15)*

(2) gato ['gatu] > ['katu]

Conforme os exemplos (1) e (2), alguns falantes da variante moçambicana do Português tornam surdas as consoantes oclusivas sonoras.

*Tendência de realizar as oclusivas surdas como oclusivas sonoras (Ashby & Barbosa, 2011, p. 21)*

(3) computo com[p]uto > com[b]uto

ontem on[t]em > on[d]em

prendas [p]ren[d]as > [b]ren[tʰ]as

Conforme os exemplos do número 3, os falantes para além de tornarem surdas as consoantes sonoras, também tornam as consoantes surdas em sonoras.

Tendo em conta a informação sociolinguística obtida das fontes consultadas, os dados dos estudos atrás apresentados foram obtidos de sujeitos adultos que têm o *Emakhuwa* como língua materna (L1).

Os resultados apresentados levaram-nos a formular uma pergunta para esta pesquisa: Como é que as crianças do ensino primário que têm o *Emakhuwa* como L1 representam graficamente as consoantes oclusivas do

Português em contexto de língua segunda (L2), considerando



a existência de diferenças entre os dois sistemas fonológicos? Este estudo pretende dar resposta a esta pergunta.

Existe da nossa parte a presunção de que os participantes que têm o *Emakhuwa* como L1, língua sem fonemas oclusivos sonoros, quando confrontados com a tarefa de escrever palavras com consoantes sonoras do Português podem confundi-las com consoantes surdas que são aquelas que estão disponíveis no seu sistema fonológico.

Para esta investigação criamos um grupo experimental que tem o Português como L2 e *Emakhuwa* como L1. Criamos também um grupo de controlo que tem o Português como L1.

Considerando o quadro acima, esta pesquisa tem como objetivo descrever o desempenho ortográfico de consoantes oclusivas do Português de alunos da 6<sup>a</sup> classe que têm o *Emakhuwa* como L1 e dos que têm Português como L1.

A seguir apresentamos as hipóteses que orientam o estudo:

Hipótese 1: Ao nível da classe oclusiva, espera-se que os participantes de ambos grupos obtenham maior número de acertos do que de erros no domínio no domínio ortográfico (Pezarini *et al.*, 2015; Pezarini, 2017).

Hipótese 2: No que diz respeito a erros ortográficos no interior da classe fonológica, espera-se que a pista de traço [voz] seja a menos robusta para os participantes do grupo experimental, com Português como L2, relativamente a outros traços. Pelo contrário, para os participantes do grupo de controlo, com Português como L1, espera-se que a pista de traço [voz] seja a mais robusta do que outros traços.

Para sustentar a discussão das questões atrás expostas, para além desta introdução (1) o estudo contém as seguintes partes: 2) Teoria de aquisição da L2; 3) Teoria de desenvolvimento ortográfico; 4) Metodologia de investigação; 5) Descrição e discussão de dados ortográficos das oclusivas e 6) Considerações finais.

## TEORIA DA AQUISIÇÃO DA ESCRITA EM L2

A aquisição da escrita em L2 tem sido alvo de inúmeras pesquisas desde a década de 1980 até a atualidade.



Krashen<sup>ii</sup> (1982, 1985) fez um contributo notável ao tentar perceber os aspetos envolvidos na aquisição da L2, nomeadamente: i) as características do *input*; ii) o papel da gramática no modelo e iii) a influência do ambiente da sala de aulas em todo o processo.

No que diz respeito à maneira como a aquisição da escrita se processa em L2, o autor defende que existe uma ordem natural de aquisição, em referência a uma escala que reflete uma sucessão de estágios ou etapas de um caminho percorrido pelo aprendente em direção à língua-alvo (Krashen, 1982, 1985).

Quanto à aquisição de regras gramaticais em L2, os resultados de investigação do autor em referência mostraram que algumas formas como entoação e flexão regular dos nomes ocorrem mais cedo, ao passo que a aquisição de outras regras, como flexão verbal e concordância, acontecem tardiamente, tal como sucede em L1. Krashen (1982, 1985) afirma que mesmo que se reconheça a semelhança no processo de aquisição de certas estruturas, a ordem de aquisição em L2 é diferente da ordem de aquisição em L1. O autor ilustra esta tese com base em resultados de estudos sobre aquisição de Inglês como L2, que revelaram que regras tais como o auxiliar (*be*) no progressivo (*He is going*) e a cópula (*be*) são adquiridas mais cedo em Inglês como L2 e são mais tardios na aquisição de Inglês como L1 (Krashen, 1982, 1985).

Vigotsky (2000) considera que a situação atrás descrita acontece uma vez que na L1 as questões primitivas da fala são adquiridas antes das questões complexas, pois estas últimas pressupõem determinada consciência das formas fonéticas, gramaticais e sintáticas. No que diz respeito a L2, as formas mais elevadas desenvolvem-se antes da fala fluente e espontânea. Para dar consistência a este argumento, Vigotsky adianta que as teorias intelectualistas da linguagem têm um fundo de verdade no que diz respeito à L2. Os pontos fortes de uma criança em L2 correspondem aos pontos fracos em L1 e vice-versa. Cita-se, como exemplo, o facto de uma criança, na sua própria língua, conjugar e declinar de forma correta, mas sem

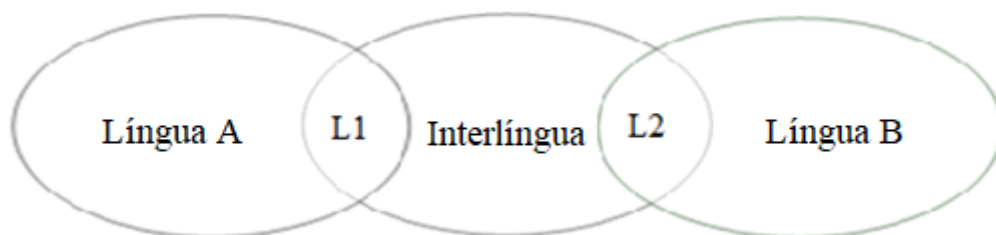
se dar conta desse ato; não consegue distinguir o género, o caso ou o tempo da palavra que usa. Em contraste, numa L2



específica, uma criança pode ser capaz de distinguir entre os géneros masculino e feminino e estar consciente das formas gramaticais desde o início.

Duran (1994) afirma que o processo de aquisição de uma L2 pode ser construído como séries de transições de uma variedade para a outra, em determinada fase de seu aprendizado. Constatação idêntica à de Duran também foi feita por Selinker (1972), ao confirmar que, na altura em que ocorre a aquisição da L2, o aprendiz passa por diversos estágios em direção à língua-alvo e nesse trajeto constrói gramáticas provisórias e intermédias chamadas "interlínguas". Estas gramáticas constituem um sistema linguístico separado, baseado na produção observável, que resulta da tentativa de o aprendiz produzir uma norma da língua-alvo. A seguir, apresentamos, na Figura 1, a ilustração do sistema de interlíngua.

Figura 1 – Sistema de interlíngua



Fonte: (Corder<sup>iii</sup>, 1981, *apud* Duran, 1994, p. 85, Adaptado)

De acordo com o que está ilustrado na Figura 1, a interlíngua é constituída por conhecimentos tanto da L1, assim como de conhecimentos adquiridos aquando do contacto com a L2. Tendo em conta esta proposta, à medida que a exposição do falante à L2 aumenta, a interlíngua irá progredir até ao sistema da língua-alvo, neste caso, Língua B, conforme a Figura 1.

É realçado o facto de que no processo de aquisição de um novo sistema linguístico, a sistematização da L2 é fruto de uma aprendizagem feita de forma progressiva e que se modifica com o tempo. Duran (1994) afirma que, ao longo desse percurso, o aprendiz pode superar erros, uma vez que, à medida que se aproxima da L2, ele resolve os problemas linguísticos em sua interlíngua na maior parte das ocasiões, com auxílio de conhecimentos da sua L1.

Ellis<sup>iv</sup> (1994), *apud* Duran (1994), afirma que a interlíngua auxilia os linguistas na identificação de estágios de



desenvolvimento pelos quais os aprendentes passam em direção à proficiência na L2. Segundo o mesmo autor, os aprendentes não progredem do conhecimento "zero" da língua-alvo para o conhecimento perfeito da L2. Eles passam por uma série de estágios provisórios em direção à competência da língua-alvo.

Os estágios propostos por Selinker (1972) permitem reafirmar-se que o aprendente da L2 tem a sua L1 como ponto de referência para construir sua interlíngua.

Alinhado com o ponto de vista dos autores atrás apresentados, Grosjean (1994) fala da relevância que tanto a competência da L1, quanto a competência da L2 têm no processo de aquisição de línguas e adianta o facto de essa multicompetência mostrar que no momento da construção da L2, a L1 joga um papel relevante, isto é, serve de apoio para a aquisição da L2.

Tendo em consideração as explanações dadas, parece-nos lícito concluir que a L1 desempenha um papel crucial na aprendizagem da L2. Aliás, esta conclusão encontra suporte em Vigotsky (2000), quando afirma que o sucesso na aprendizagem de uma L2 está relacionado ao grau de maturidade de sua L1. O autor acredita que o aprendente pode transferir para a L2 o sistema de significados que já possui sobre sua L1 e vice-versa.

A teoria de aquisição da L2, que vem sendo exposta, tem sido largamente comprovada por estudos recentes.

Alguns desses estudos, em contexto moçambicano, no domínio da oralidade, trouxeram resultados que confirmaram o facto de alguns aprendentes do Português como L2 terem usado como ponto de referência a sua L1, neste caso, *Emakhuwa* (cf. Firmino, s/d; Gonçalves, 2010; Ashby & Barbosa, 2011; Ngunga, 2012).

Para além de resultados de estudos no campo da oralidade, Braggio (2000) desenvolveu uma pesquisa no domínio da aprendizagem do Português escrito como L2 por crianças brasileiras que tinham o *Xerente'* *Akwee* como L1. O estudo mostrou que as crianças recorreram à língua

*Xerente* como referência para as construções de frases em Português.



Para este artigo, em função da explanação feita, acreditamos que os participantes do grupo experimental que têm *Emakhuwa* como L1 ao escreverem em Português como L2, podem usar como ponto de referência os conhecimentos do *Emakhuwa*. Por exemplo, ao escreverem consoantes oclusivas sonoras em Português podem registá-las como surdas /p, t, k/ que são aquelas que estão disponíveis no seu sistema fonológico tendo em conta que o *Emakhuwa* não possui, no seu sistema fonológico, as consoantes sonoras /b, d, g/.

Depois de apresentarmos a teoria de aquisição da L2, passemos à teoria de desenvolvimento ortográfico.

### TEORIA DE DESENVOLVIMENTO ORTOGRÁFICO

Desde a década 70 tem-se registado preocupação da parte de estudiosos em perceber a origem dos problemas da leitura e escrita (onde se inclui a ortografia).

A teoria do déficit visual, conforme o próprio nome sugere, atribui as dificuldades de leitura e escrita como resultantes de deficiência visual (cf. Capovilla *et al.*, 2004).

Mais tarde constatou-se que a teoria de déficit visual não conseguia explicar cabalmente a origem das dificuldades de leitura e escrita. Foi a partir dessa altura que novas pesquisas foram desenvolvidas e revelaram que as dificuldades fonológicas é que estão por detrás das dificuldades de leitura e escrita (Liberman *et al.*1974).

A hipótese déficit fonológico como estando na origem das dificuldades de leitura e escrita levou muitos pesquisadores da área da aquisição a procurar perceber os processos cognitivos subjacentes ao processo de leitura e escrita. Tais pesquisas foram influenciadas por alguns princípios básicos da neuropsicologia, com a especificidade do domínio ou modularidade (Fodor, 1983).

Ellis (1995) ao firmar que o domínio escrito não se restringe a uma única habilidade, mas que pode ser subdividido em uma série de habilidades componentes, parece assumir a ideia de modularidade referida no parágrafo anterior.

Foi a partir destas concepções e de resultados de estudos envolvendo crianças em processo de aquisição da escrita que Frith<sup>vi</sup> (1990) desenvolveu um modelo com três etapas pelas quais a criança passa no processo de domínio da linguagem: logográfico, alfabético e ortográfico.



Para além deste modelo, Seymour (1977) já tinha desenvolvido um modelo que para além dos três componentes do modelo de Frith (1990) continha mais dois componentes que serão apresentados adiante.

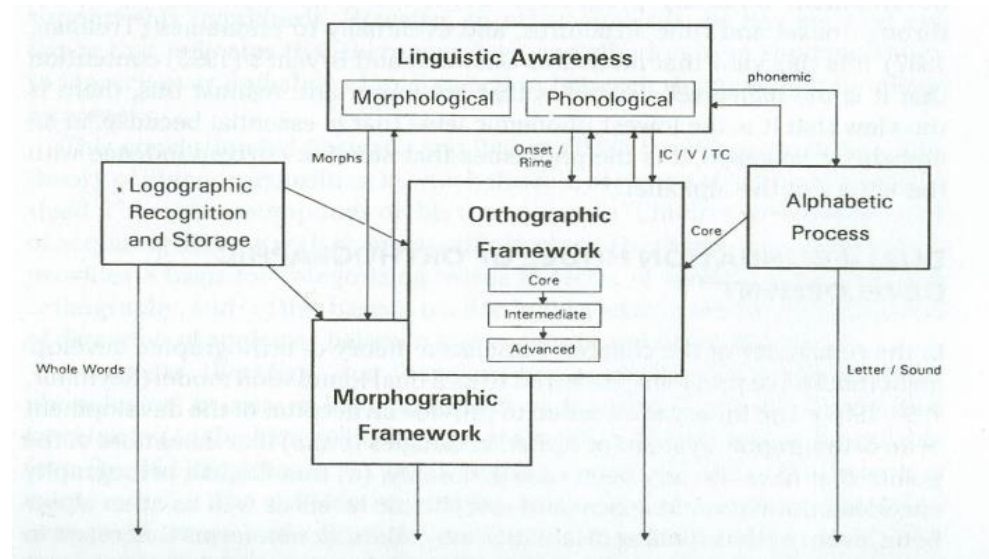
Para este estudo optamos pelo modelo de Seymour (1977) cujos detalhes apresentamos a seguir. A opção pelo modelo de Seymour, em detrimento ao modelo de Frith(1990), não obstante ser mais recente, tem a ver com duas razões: i) ser um modelo que mostra a forma como os componentes ou módulos retroalimentam-se até à formação da estrutura ortográfica; ii) pelo facto de poder explicar os erros ortográficos resultantes de relações transparentes assim como opacas entre fonemas e grafemas, diferentemente do modelo de Frith (1990) que apenas se concentra em erros resultantes de relações opacas. Por estas razões entendemos que modelo de Seymour (1977) é uma opção que pode nos ajudar melhor na descrição dos dados ortográficos em nosso poder.

Seymour (1977) propõe uma teoria de desenvolvimento de um sistema ortográfico de dupla rota. Trata-se de uma teoria desenvolvida em contexto de L1. Vai desde o período pré-alfabético até ao período da leitura e ortografia qualificadas. Conforme expresso na Figura 2, contém cinco componentes distintas, sendo que cada uma das componentes pode ser considerada como um processador ou módulo. Refere-se aos módulos<sup>vii</sup> logográfico, alfabético, de consciência linguística, ortográfico e morfológico.





Figura 2 – Componentes do desenvolvimento do sistema ortográfico



Fonte: Extraído de Seymour (1977, p. 324).

De acordo com o modelo representado na Figura 2, os módulos logográfico e alfabético constituem a base para o desenvolvimento ortográfico posterior. O módulo de consciência linguística é necessário para o desenvolvimento de outros sistemas e, finalmente, os módulos ortográfico e morfográfico desempenham a função representacional, isto é, constituem locais onde se armazena o conhecimento ortográfico abstrato (Seymour, 1977).

O processo logográfico é usado como referência a um ato de reconhecimento direto ao armazenamento de palavras. Trata-se de um método de impressão de palavras inteiras e é útil para o desenvolvimento ortográfico pelo facto de a forma como os exemplares de palavras são internalizados ser a mesma que vai ser usada para a sua extração. À medida que novas palavras forem sendo encontradas, entram no processo logográfico de forma mais ou menos completa e fornecem os dados de modo que o processo de construção ortográfica e morfológica seja contínuo (ver setas na Figura 2).

A segunda componente do modelo é relativa ao processo alfabético. Trata-se de um processo baseado no conhecimento das correspondências entre letras e sons. A aquisição das letras pode ser vista como uma segunda forma de aprendizagem logográfica. Nesta perspetiva, as

letras são tidas como sinais arbitrários que se conectam aos seus nomes.

No modelo, o processo alfabético é representado como estando em relação interativa com o módulo fonológico da consciência linguística (cf. Figura 2). A proposta básica é a de que o processo de aquisição alfabética implica o isolamento da estrutura fonémica da fala.

Este modelo permite que o processo alfabético sobreviva ao desenvolvimento mais tardio, como um procedimento que pode ser utilizado para traduzir formas desconhecidas, letra-a-letra. Através deste mecanismo, as identidades das letras podem ser incorporadas no processo logográfico, o que leva à internalização das representações cada vez mais detalhadas e específicas.

A terceira componente do modelo designa-se de consciência linguística e incorpora duas formas, nomeadamente, estrutura fonológica e estrutura morfológica das palavras (cf. Figura 2). A estrutura fonológica advoga que aprender a ler e a escrever exige o estabelecimento de segmentos linguísticos através de um processo interativo de correspondência entre segmentos ortográficos e segmentos da fala. A estrutura morfológica das palavras, considerada segunda forma de consciência linguística, é necessária para o nível mais avançado de desenvolvimento ortográfico. Nessa forma, a capacidade de grafar palavras complexas constituídas de combinações de sílabas, prefixos e sufixos torna-se necessária (Seymour, 1977).

A quarta componente deste modelo, considerada chave, denomina-se formação da estrutura ortográfica. Esta componente codifica um conhecimento generalizado do sistema de correspondência em conjunto com traços de uma palavra específica (Seidenberg & McClelland<sup>viii</sup>, 1989, *apud* Seymour, 1977). O autor formula uma hipótese simplificadora segundo a qual esta informação é relativa a palavras monossilábicas e dissilábicas do Inglês.

Assume-se que a estrutura ortográfica desenvolve-se de forma progressiva, primeiro, com estruturas bastante simples, depois





passando por uma elaboração gradual que incorpora estruturas multiletras, incluindo grupos de consoantes e vogais.

Durante o período em que a estrutura está sendo formada, o sistema logográfico contém representações de uma ampla gama de palavras, das quais apenas algumas oferecem exemplos

adequados para representação ortográfica que está sendo construída.

Desta forma, o vocabulário disponível no sistema logográfico é uma antecipação da ortografia representada no sistema ortográfico, pelo menos nos estágios iniciais de desenvolvimento.

As entradas logográficas podem ser relativamente completas e bem especificadas, e a distinção entre os sistemas está relacionada ao facto de uma manter representações específicas da palavra, ao passo que outra envolve a construção de uma descrição abstrata da ortografia.

No modelo, sugere-se que o desenvolvimento da ortografia passa pelas seguintes etapas: definição do núcleo, estágios intermediários e estágios avançados.

A origem do quadro ortográfico é uma estrutura nuclear que decorre do conhecimento básico da relação entre fonema e grafema como resultado do processo alfabético. O suposto mecanismo é aquele em que o conjunto simples de correspondências ou lista de letras e seus sons predominantes é reorganizado à luz da estrutura hierárquica da sílaba. Esta reorganização implica a segregação de um subgrupo de letras, que funcionam como vogais, e a derivação de dois conjuntos de consoantes entre aquelas que podem ocorrer na posição inicial e aquelas que podem ocorrer na posição final. Conforme se vê, esta organização é fundada na estrutura 3D da sílaba e pode apenas se referir a vogais simples e consoantes.

A sugestão aqui é de que a formação de um núcleo da estrutura ortográfica envolve um modelo fonológico de Três Dimensões (3D) da sílaba como: Consoante Inicial (IC), Vogal (V) e Consoante Terminal (TC) e o estabelecimento de uma representação paralela, ou seja, as letras ou grupo de letras, que correspondem, de forma predominante, aos elementos da estrutura fonológica. Esta estrutura pode ser feita realizando uma busca interna para ler palavras que tenham a estrutura fonológica apropriada e que também estejam representadas no

sistema logográfico. À medida que essas palavras são localizadas, suas posições na estrutura ortográfica são marcadas. Pode ser também feita, de forma direta, uma busca de palavras que estejam compostas de elementos ortográficos apropriados no sistema logográfico.



O núcleo é considerado o primeiro requisito essencial para a formação de um sistema ortográfico. Depois de se alcançar este requisito, a leitura direta de palavras que satisfaçam a definição de núcleo pode ser alcançada. Deve ser possível que todas as palavras e não-palavras possam ser lidas e escritas sem a necessidade de suporte de processos alfabéticos e necessidade de assegurar que a generalização de itens ensinados tenha ocorrido.

Conforme foi frisado, a hierarquia que precisa de aquisição da estrutura ortográfica não é conhecida, mas assume-se que pode ter a ver com a variação individual. No entanto, parece provável que o processo seja prolongado no tempo e parece provável que possa não estar completo até ao final da escola primária. Seymour (1977) apresentou uma função que relaciona a idade de leitura a *escores* de erros em grupos de consoantes iniciais, vogais e grupos de consoantes finais classificados como pertencentes ao núcleo ortográfico ou a níveis mais avançados. Um processo de internalização progressiva que se estende ao longo dos 6 aos 10 anos é sugerido para as estruturas avançadas na ortografia e na leitura.

Os critérios para identificar níveis intermédios ou avançados de desenvolvimento ortográfico são similares aos sugeridos para o núcleo.

Assim, o sistema não é capaz de lidar com palavras constituídas por três ou mais sílabas, incluindo palavras que possuem uma estrutura morfé mica complexa (um tronco combinado com prefixos e sufixos).

Como o instrumento que utilizamos no ditado de imagens, utiliza palavras dissilábicas, a descrição do modelo feita até esta etapa, pode dar conta dos dados dos nossos participantes.

Para poder lidar com palavras com mais de duas sílabas, o modelo contém uma componente adicional denominada estrutura morfográfica, que, segundo a Figura 2, constitui a quinta e última componente do modelo.



Tendo em conta que o instrumento que utilizamos para a recolha de dados de ditado de imagens utiliza apenas palavras dissilábicas, não vamos trazer detalhes descritivos da quinta componente do modelo denominada estrutura morfográfica pelo facto de a mesma preocupar-se com palavras com mais de duas sílabas que não constituem escopo da nossa análise.

A terminar a apresentação do modelo de desenvolvimento ortográfico no contexto de L1, importa explicar de que forma o mesmo pode ser útil na explicação dos dados produzidos pelos participantes da nossa pesquisa. Assim, de forma geral, vimos que as componentes logográfica e alfabética constituem bases de desenvolvimento ortográfico e responsáveis pela formação da estrutura ortográfica. Significa que o conhecimento logográfico e alfabético, em última instância, é arquivado na componente ortográfica para sua posterior recuperação, na altura da escrita ortográfica. Assim, o meio pertencente aos participantes do grupo experimental, que têm Emakhuwa como L1, não forneceria *inputs* de palavras inteiras, assim como letras e sons com consoantes sonoras, mas apenas forneceria palavras, letras e sons com consoantes surdas. É informação que, por hipótese, seria arquivada na estrutura ortográfica destes participantes para posterior recuperação. Assim, assumimos que, no início do desenvolvimento ortográfico, estes participantes não teriam disponíveis palavras com consoantes sonoras, muito menos letras e sons sonoros. Na altura de ortografar palavras com estas consoantes recorreriam às contrapartes surdas, que seriam aquelas disponíveis na sua estrutura ortográfica, diferentemente dos participantes com Português como L1, que teriam disponíveis exemplares destas palavras na sua estrutura ortográfica, facto que facilitaria a sua representação ortográfica pelos mesmos.

Terminada a apresentação do quadro específico de desenvolvimento ortográfico e a utilidade de algumas das componentes na explicação de erros ortográficos recolhidos dos ditados de imagens, passamos a apresentar alguns aspetos metodológicos.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa fizemos uma recolha transversal (*cross-sectional*) de dados na fase alfabética de aquisição da escrita por parte dos participantes desta pesquisa. Especificamente, foi feita uma recolha de dados primários na Escola Primária de Mitue<sup>ix</sup>, localizada numa zona rural, na Província de Nampula. Para permitir melhor interpretação e compreensão de dados, foi criado um grupo de controlo constituído por crianças da Escola Primária de Kitanda, localizada numa zona urbana, na província de Maputo, donde também foi feita a recolha de dados.



Para a escolha dos participantes da pesquisa, entre as várias técnicas de amostragem probabilística, optámos pela aleatória sistemática. Referindo-se a algumas vantagens, Fortin (1999) considera que a técnica de amostragem sistemática é fácil, rápida e com poucos custos e permite a extração de uma amostra probabilística.

Através da aplicação da técnica descrita acima foram selecionados 40 participastes divididos em dois grupos sendo 20 participantes do grupo experimental e 20 do grupo de controlo.

Para a recolha de dados da escrita, usamos o ditado de imagens. Este instrumento foi configurado a partir de outro instrumento-base usado para a recolha de dados de produção e de perceção preparado no Grupo de Pesquisa de Estudos sobre a Linguagem (GPEL) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), pelos professores Lourenço Chacon e Larissa Berti, com imagens<sup>x</sup> criadas por Diana Leite Chacon.

Para o ditado de imagens, foi configurado um instrumento com imagens condizentes com a classe das consoantes oclusivas. No total, foram escolhidas 28 imagens.

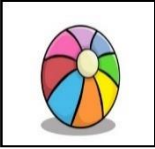
A adoção das imagens alicerçou-se em dois critérios, a saber, i) serem imagens capazes de sugerir palavras com as quais as crianças estejam, de alguma forma, familiarizadas, ii) serem imagens que sugiram palavras em que ocorram as consoantes oclusivas na posição de *onset* silábico.

O instrumento para o ditado foi feito da seguinte forma: i) Numa sequência de números arábicos, foi colocada uma imagem colorida e em baixo da mesma um pequeno texto com uma



descrição seguida de um espaço em branco para o aluno completar com o nome da imagem descrita. Por exemplo, por baixo da imagem representativa de uma bola, a frase descritiva modelo escolhida foi a seguinte: "É o que usamos para jogar à\_\_\_\_\_." O aluno devia preencher o espaço vazio com a palavra *bola*. Veja-se, na Figura 3, o modelo do ditado de imagens.

Figura 3 – Modelo de ditado de imagens

Nome: _____
Classe: _____ Data: _____ Ano letivo: _____
Escreva o nome das imagens ou o significado de cada uma delas. Caso não compreenda, apoia-se na explicação feita para cada uma delas.

1. É o que usamos para jogar à _____.

Fonte: Elaboração do autor

361

Para recolha de dados de ditado de imagens foi organizada uma oficina com o objetivo desta oficina foi de levar os alunos a escreverem, controladamente, palavras em que ocorram consoantes oclusivas.

A recolha foi realizada numa das salas das escolas e contou com a participação de todos os alunos escolhidos de ambos grupos pesquisados.

Para motivar os alunos, foram sendo exibidas imagens de forma aleatória e feitas perguntas sobre a perceção que tinham sobre o que as mesmas retratavam. Por exemplo, o professor formulava perguntas do tipo: *O que é isto* (mostrando a imagem)? *Conhecem? Quem tem em casa?*

À medida que exibisse as imagens, pedia para, primeiro, cada aluno observar, pensar, mas só o aluno indicado pelo professor é que devia responder. Foram exibidas todas as imagens de modo a remeter todos os participantes à perceção da tarefa na dimensão oral. Nesta fase de familiarização com as imagens do instrumento, adotámos o critério de 80%<sup>xi</sup> como condição para se passar à fase do ditado. De realçar que para ambos os grupos, o critério foi satisfeito, sendo que o grupo de controlo mostrou maior domínio relativamente ao grupo experimental.



A seguir a esta fase, o professor distribuiu o instrumento para ditado de imagens das oclusivas.

Antes do início da actividade, solicitou-se que cada aluno escrevesse o nome da imagem que aparece na folha no espaço em branco correspondente. Em caso de dúvidas, recomendava-se que o aluno se apoiasse na descrição abaixo da imagem. Para além disso, durante a resolução da tarefa foi sendo dado o reforço de forma oral para ampliação da compreensão da tarefa por parte dos participantes.

Para a descrição e análise de dados recolhidos, no concernente ao objetivo – Descrever o desempenho ortográfico de consoantes oclusivas do Português de alunos que têm o Emakhuwa como L1 e dos que têm Português como L1 – procedemos da seguinte forma:

No primeiro momento foi feita uma descrição de erros ortográficos ao nível da classe fonológica. Numa fase posterior, concentramo-nos apenas na descrição dos erros observados no interior da classe fonológica. Para a análise dos erros no interior da classe fonológica, foram usados os traços binários propostos por Chomsky & Halle (1968).

Reconhecemos que a teoria de traços tem algumas limitações quanto ao poder explicativo de inúmeros fenómenos fonológicos (Bisol, 2005). A opção pela mesma, no âmbito deste estudo, tem a ver com o facto de apresentar os traços como binários, facto que se mostra compatível com a perspectiva de análise que adotámos para erros de segmentos oclusivos observados, fundamentalmente, no interior da classe oclusiva.

## DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS ORTOGRÁFICOS DAS OCLUSIVAS

Nesta secção, de um modo geral, apresentamos a descrição e discussão de dados em diferentes subsecções. Na subsecção 5.1, descrevemos os erros ortográficos ao nível da classe oclusiva. Em 5.2, discutimos os resultados ao nível da classe oclusiva. Na subsecção 5.3, descrevemos os erros ortográficos identificados no interior da classe oclusiva e, finalmente, em 5.4, discutimos os resultados de erros no interior da classe oclusiva.





## Descrição de erros e acertos ortográficos ao nível da classe oclusiva

Os números finais de possibilidades de registos ortográficos que foram considerados no ditado de imagens permitiram-nos fazer o levantamento do desempenho ortográfico ao nível das consoantes oclusivas, tendo em conta erros e acertos. A Tabela 1 sintetiza os resultados desse levantamento ao nível do grupo experimental e do grupo de controlo.

Tabela 1 – Erros e acertos no ditado em oclusivas

Acurácia	Grupo experimental			Grupo de controlo		
	Nº de ocorrências	Média	Desvio padrão	Nº de ocorrências	Média	Desvio padrão
Erros	164	33,1820	16,10825	2	0,4555	1,40358
Acertos	347	66,8180	16,10825	474	99,5445	1,40358
Total	511	100,000	-	476	100,000	-

Fonte: Elaboração do autor

Assim, considerando a Tabela 1, observa-se que os participantes do grupo experimental, que têm o Português como L2, do conjunto das 511 possibilidades, cometeram 164 erros de ortografia, o que corresponde a uma média de 33,1820 e um desvio padrão de 16,10825. Os mesmos participantes acertaram em 347 ocasiões, o que corresponde a uma média de 66,8180 e um desvio padrão de 16,10825.

Tendo em conta a mesma Tabela 1, observa-se que os participantes do grupo de controlo que têm o Português como L1, das 476 possibilidades cometeram apenas 2 erros, o correspondente a uma média de 0,4555 e um desvio padrão de 1,40358. Os integrantes deste grupo acertaram em 474 ocasiões, o que fez uma média equivalente a 99,5445 e um desvio padrão de 1,40358.

A terminar a descrição dos resultados de ditado das oclusivas, importa destacar que, em ambos os grupos, nota-se maior ocorrência de acertos do que de erros e o grupo experimental apresenta uma média de desempenho inferior à do grupo de controlo.

Depois da descrição de erros e acertos das consoantes oclusivas, passemos à discussão dos resultados ao nível desta classe.

## Discussão de resultados ao nível da classe oclusiva

Dos resultados gerais apresentados relativamente ao desempenho ortográfico no domínio das consoantes oclusivas, importa levantar alguns aspetos que merecem uma breve reflexão e discussão.



Um dos aspetos tem a ver com o facto de os resultados terem mostrado maior número de acertos do que erros (cf. Tabela 1), facto que vai de acordo com a nossa hipótese. Apesar deste resultado de maior número de acertos do que erros, em ambos os grupos, verificou-se que os participantes do grupo experimental, que estavam na faixa etária de 11-13 anos, ainda não dominavam efetivamente as convenções ortográficas, no âmbito das oclusivas (66,8180 de média de acertos).

Os participantes do grupo experimental mostraram pouco desempenho relativamente a resultados de outros grupos pesquisados em contexto de L1. No âmbito das consoantes oclusivas, por exemplo, Pezarini *et al.* (2015) e Pezarini (2017), em pesquisas com a participação de crianças com PB como L1, na faixa etária de 6-7 anos dos 1º e 2º anos de escolarização, com base em tamanhos de amostras diferentes, confirmaram na ortografia de consoantes oclusivas "maior quantidade de acertos do que de erros". Segundo Pezarini *et al.* (2015), trata-se de um resultado que mostra que, apesar de estas crianças estarem ainda no início de sua alfabetização, mostraram significativa estabilidade no registo das consoantes oclusivas.

Tendo em conta os resultados apresentados, esta estabilidade não se verifica em relação ao nosso grupo experimental, no registo das oclusivas. Esta falta de estabilidade nos resultados deste grupo, pode estar associada ao fator L1 dos participantes, que, ao aprenderem o Português em contexto de L2, conforme previmos, enfrentariam dificuldades acrescidas pelo facto de o sistema fonológico do *Emakhuwa*, sua L1, não possuir consoantes oclusivas sonoras. E quando estes participantes foram confrontados com a tarefa de registar palavras com consoantes sonoras, registaram-nas com base nas suas contrapartes surdas, disponíveis na sua L1.

Os resultados positivos de crianças, apresentados em Pezarini *et al.* (2015), em contexto de L1, com idade inferior à do nosso grupo experimental, parecem reforçar a leitura de que, quiçá, o



contexto de L2 possa explicar o fraco desempenho no registo das oclusivas dos participantes do grupo experimental pelas razões apontadas no parágrafo anterior.

O facto de os participantes do grupo de controlo, com Português L1, terem tido um desempenho de 99,5445 de média de acertos e terem um registo insignificante de média de erros (0,455), reforça a probabilidade de que o fator L2 possa estar por detrás da instabilidade registada. A estabilidade verificada em relação aos participantes do grupo de controlo justifica-se pelo facto de o sistema linguístico da L1 destas crianças ter fonemas oclusivos sonoros

A terminar esta discussão importa explicar que o facto de o grupo experimental assim como o grupo de controlo, de uma maneira geral, ainda não mostrarem um desempenho ortográfico satisfatório no domínio das oclusivas numa fase de escolarização adiantada pode, eventualmente, estar relacionado com o papel que a escola desempenha no processo de aquisição da ortografia que se caracteriza pela ausência completa de abordagens de temas de ortografia nos programas de Português do sistema educativo moçambicano (INDE/MINED, 2005).

### Descrição de erros ortográficos no interior da classe oclusiva

Antes de iniciarmos com a descrição específica de erros fonológicos em oclusivas, vamos apresentar, primeiro, o número de possibilidade do número de erros de traços nas diferentes variáveis consideradas. A Tabela 2, a seguir, traz uma síntese dessas possibilidades.

Tabela 2 – Número de possibilidades de erros de traços no ditado das oclusivas

Aspetos a considerar	Traços					
	Anterior		Voz		Anterior e Voz	
Tipo de erros	[ + anterior]	[ - anterior]	[ + Voz]	[ - Voz]	[+ anterior e voz]	[- anterior e voz]
Número de possibilidades de erros por participante	25	25	13	12	25	25
Total de possibilidades de erros por participante	50		25		50	

Fonte: Elaboração do autor



Conforme a Tabela 2, de um total de 28 estímulos usados no instrumento de ditado para consoantes oclusivas, cada participante do grupo tinha a possibilidade de cometer 50 erros de traço [anterior] distribuídos em erros de traço [+ anterior] (25 erros) e traço [- anterior] (25 erros). Cada participante também podia cometer um total de 25 erros de traço “sonoro” ou “vozeado” distribuídos em erros de traço [+ voz] (13 erros) e erros de traço [- voz] (12 erros). Por último, cada participante podia cometer um total de 50 erros de coocorrência de traços [anterior e voz] que, por sua vez, se distribuíam em erros de traços [+ anterior e voz] (25 erros) e erros de traços [- anterior e voz] (25 erros).

Depois desta contextualização, passemos à descrição de erros de traços das oclusivas.

### Erros de traço [anterior] no ditado de imagens no interior da classe oclusiva

Tendo em conta o número de possibilidades de erros ortográficos de consoantes oclusivas apresentadas na Tabela 2, apresentamos, na Tabela 3, o resumo de erros de traço [anterior].

366

Tabela 3 – Erros de traço [anterior] no ditado em oclusivas

Acurácia	Grupo experimental			Grupo de controlo		
	Nº de ocorrências	Média	Desvio padrão	Nº de ocorrências	Média	Desvio padrão
Erros [+ anterior]	0,0000	0,0000	0,0000	1,0000	0,2000	0,89443
Erros [- anterior]	1,0000	0,2000	0,89443	0,0000	0,0000	0,0000
Erros [ anterior ]	1,0000	0,1000	0,44721	1,0000	0,1000	0,44721

Fonte: Elaboração do autor

Tendo em conta a Tabela 3, observa-se que os participantes do grupo experimental ao nível do traço [+ anterior] de todas as possibilidades, não cometeram nenhum erro ortográfico. Ao nível do traço [- anterior] apenas registou-se a ocorrência de 1 erro que corresponde a uma média de 0,2000 e um desvio padrão de 0,89443. No conjunto de erros de traços [anterior], conforme a Tabela 3, estes participantes cometeram apenas um erro que equivale a uma média de 0,10000 e um desvio padrão de 0,1000.

A mesma tabela mostra que os participantes do grupo de controlo cometeram apenas 1 erro de traço [+ anterior] numa proporção de 0,2000 e um desvio padrão de 0,89443. No traço [- anterior], estes participantes não cometeram nenhum erro. O conjunto de



erros ao nível dos traços [+ anterior] e [- anterior], segundo a mesma tabela fornece um perfil de erros de traço [anterior] num total de 1 erro apenas que equivale a 0,1000 e um desvio padrão de 0,44721.

De um modo geral, observa-se um equilíbrio em termos de acurácia ortográfica no traço [anterior] nos dois grupos que se caracteriza por quase uma ausência de erros.

Depois da descrição de erros de traço [anterior], passemos a descrição de erros ortográficos de traço [voz].

### Erros de traço [voz] no ditado de imagens no interior da classe oclusiva

Considerando o número de possibilidades de erros ortográficos de consoantes oclusivas ao nível de traço [voz], na Tabela 4, apresentamos o panorama desses erros.

Tabela 4 – Erros de traço [voz] no ditado em oclusivas

Acurácia	Grupo experimental			Grupo de controlo		
	Nº de ocorrências	Média	Desvio padrão	Nº de ocorrências	Média	Desvio padrão
Erros [+ voz]	116	44,6160	16,47964	1	0,3845	1,71954
Erros [- voz]	43	17,9160	17,15914	0	0,0000	0,0000
Erros [ voz ]	159	31,8000	13,3282	1	0,2000	0,89443

Fonte: Elaboração do autor

A Tabela 4 mostra, ao nível do grupo experimental, a ocorrência de 116 erros de traço [+ voz] equivalentes a uma média de 44,6160 e um desvio padrão de 16,47964. Significa, por outras palavras, que estes participantes dessonorizaram 116 consoantes inicialmente sonoras. Nota-se no mesmo grupo de participantes um conjunto de 43 erros de traço [- voz] numa média de 17,9160 e um desvio padrão de 17,15914. A Tabela 4, reúne os dois tipos de erros descritos num total de 159 que equivalem a uma média de 31,8000 de todos os erros possíveis e um desvio padrão de 13,3282.

A Tabela 4 permite observar que os participantes do grupo de controlo de todas as possibilidades apenas cometeram 1 erro no traço [+ voz] que equivale a média de 0,3845 e um desvio padrão de 1,71954. Observa-se ainda, de acordo com a mesma Tabela, que os participantes do grupo de controlo ao nível de traço [- voz] não cometeram nenhum erro. Este facto faz que o único erro de traço [+ voz] registado na Tabela 4 para



o grupo de controlo, constitua o perfil de erros de traço [voz] numa média de 0,2000 e um desvio padrão de 0,89443.

A descrição feita permitiu-nos ver um desequilíbrio acentuado nas acurácias ortográficas dos dois grupos nos erros de traço [voz], em geral. O grupo experimental apresenta maior número de erros do que o grupo de controlo.

Depois da descrição, de erros de traço [voz], passemos à descrição de erros de coocorrência entre erros de traços de ponto [anterior e voz].

### Erros de traços [anterior e voz] no ditado de imagens no interior da classe oclusiva

Considerando o número de possibilidades de erros ortográficos de consoantes oclusivas ao nível da coocorrência de erros de traço de ponto [anterior e voz], apresentamos os erros respetivos na Tabela 5.

Tabela 5 – Erros de traços [anterior e voz] no ditado em oclusivas

Acurácia	Grupo experimental			Grupo de controlo		
	Nº de ocorrências	Média	Desvio padrão	Nº de ocorrências	Média	Desvio padrão
Erros [+ anterior e voz]	0	0,0000	0,0000	0	0,0000	0,0000
Erros [- anterior e voz]	0	0,0000	0,0000	0	0,0000	0,0000
Erros [anterior e voz]	0	0,0000	0,0000	0	0,0000	0,0000

Fonte: Elaboração do autor

De acordo com a Tabela 5, constata-se que os participantes do grupo experimental, assim como do grupo de controlo não cometeram nenhum erro.

Depois da apresentação da descrição dos erros de ortografia distribuídos pelos traços [anterior], [voz] e coocorrência de traços [anterior e voz], vamos, a seguir, discutir alguns aspetos que chamaram a atenção.

### Discussão de resultados de erros ortográficos no interior da classe oclusiva

Dos resultados descritivos apresentados, no interior da classe das oclusivas, importa destacar e discutir um que nos chamou a atenção.

Trata-se do resultado que tem a ver com o facto de a acurácia ortográfica dos participantes do grupo experimental,



ao nível dos três traços estudados, sugerirem a seguinte ordem decrescente de dificuldades: [voz] > [anterior] > [anterior e voz]. Explicado de outra forma, o resultado mostra que estes participantes enfrentaram dificuldades ortográficas acrescidas ao nível do traço [voz], seguido do traço [anterior] e, finalmente, [anterior e voz].

Resultado idêntico ao dos participantes do grupo experimental verificou-se no estudo de Pezarini (2017) quando ao classificar a distribuição de erros de traços de Ponto e Vozeamento, encontrou uma tendência que revelou que a maior parte de erros envolviam o Vozeamento, seguidos de erros de Ponto anterior.

A explicação dada pela autora para esta sequência e grau elevado de dificuldades no traço [voz] foi de, provavelmente, os fonemas vozeados, no contexto de aquisição, serem adquiridos mais tardiamente (cf. Lamprecht, 2004; Lazzarotto, 2009).

Esta hipótese explicativa pode não ser válida para os nossos resultados se considerarmos que os participantes do nosso grupo de controlo que têm o Português como L1 conseguiram uma acurácia excelente no traço [voz] (cf. Tabela 4), contrariando o resultado achado por Pezarini (2017) em contexto de L1.

Considerando uma explicação baseada na teoria de níveis de leitura e escrita em L1 de Ferreiro e Teberosky ([1979]1999), os participantes do grupo experimental que, como afirmamos, estão na faixa etária de 11-13 anos, já para além do nível alfabético, já deviam mostrar um desempenho ortográfico diferente daquele que foi identificado nos resultados apresentados. Aliás, o grupo de controlo, com Português L1, que está na mesma faixa etária mostrou ter atingido essa competência a avaliarmos pelos resultados da Tabela 4.

As dificuldades ortográficas destes participantes do grupo experimental, no traço [voz], podem ser explicadas, em parte, tendo em conta a teoria de desenvolvimento ortográfico de Seymour (1977). Relembramos que o modelo proposto por Seymour funciona na base de 5 módulos. O módulo Logográfico que imprime palavras inteiras e o Alfabético que trata do reconhecimento da correspondência entre

letras e sons. Por sua vez, a informação disponível nestes dois módulos é arquivada no módulo de Consciência Linguística que, também, alimenta o módulo de Formação da Estrutura Ortográfica que é a componente chave do modelo.



O meio em que estavam inseridos os participantes do grupo experimental, que tinha o Emakhuwa como L1, não oferecia *inputs* suficientes de palavras inteiras com consoantes sonoras e a relação que desenvolveram entre letras e sons não lhes dava acesso a consoantes sonoras ao nível gráfico assim como fonético.

Estes factos podem ter levado a que estes participantes não arquivassem, no Módulo de Consciência Linguística, que é a base para o desenvolvimento ortográfico, o conhecimento Logográfico e Alfabético. A falta de disponibilidade deste conhecimento no Modelo de Consciência Linguística, conseqüentemente, pode ter levado à indisponibilidade do mesmo no Modelo de Formação da Estrutura ortográfica que armazena, numa primeira fase, palavras dissilábicas, que, por sinal, são aquelas que utilizamos no teste de ditado de imagens.

A consequência é que estes participantes não tenham desenvolvido ortografias de palavras com consoantes oclusivas vozeadas. Assim, substituíram estas consoantes por suas equivalentes surdas que, por hipótese, são aquelas que foram desenvolvidas na sua Estrutura Ortográfica. No contexto da teoria da L2, estes factos foram previstos por Vigotsky (2000, pp. 136-137), quando afirmou que o aprendente pode transferir para uma L2 o sistema de significados que possui sobre a sua L1 e vice-versa.

Já em relação ao grupo de controlo ocorreu o contrário. Por se tratar de participantes que, antes de entrar em contacto com o meio escolar, viveram num meio que disponibilizou exemplares de palavras inteiras com consoantes sonoras e surdas e o mesmo meio forneceu-lhes conhecimentos da relação entre letras e sons surdos como sonoras, puderam alimentar, respetivamente, os Módulos Logográfico e Alfabético. Estes conhecimentos Logográfico e Alfabético foram, posteriormente, arquivados no Módulo de Consciência Linguística, facto que permitiu que

este grupo de controlo desenvolvesse uma Estrutura Ortográfica com palavras com consoantes oclusivas vozeadas





e não vozeadas, letras e sons oclusivos vozeados e não vozeados. Este facto explica o bom desempenho por parte deste grupo de controlo no registo de consoantes oclusivas vozeadas.

Estes resultados confirmam as nossas antecipações feitas na parte introdutória do deste artigo, quando assumimos que os alunos que têm o Emakhuwa como L1, ao escreverem em Português como L2, podem usar como ponto de referência os conhecimentos do Emakhuwa. Por exemplo, podiam registar as consoantes sonoras como surdas, em virtude de seu sistema ter disponíveis apenas as consoantes surdas.

Depois de discutirmos o aspeto que mais nos chamou a atenção na descrição que fizemos sobre erros específicos de ditado das oclusivas, passemos às Considerações Finais do estudo.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da descrição do desempenho ortográfico, ao nível da classe oclusiva constatamos que, tanto os participantes do grupo experimental, assim como os participantes do controlo cometeram maior número de acertos do que de erros (cf. Tabela 1). Este resultado valida a primeira hipótese formulada que predizia que, ao nível da classe fonológica, os participantes de ambos grupos teriam maior número de acertos do que de erros. Conclui-se que, apesar de terem apresentado maior número de acertos do que de erros no ditado de imagens, a avaliar pelas médias de erros apresentadas na Tabela 1, na faixa etária de 11-13 anos, ainda não dominam, de forma efetiva, as convenções ortográficas.

No que diz respeito aos erros ortográficos, no interior da classe oclusiva, os resultados mostraram que a pista de vozeamento foi a mais difícil, perceptivelmente, para os participantes do grupo experimental. Este resultado vai de acordo com a nossa segunda hipótese que predizia que, no interior de cada uma das classes, a pista de vozeamento seria a menos robusta para os participantes do grupo experimental, com Português como L2 e mais robusta para participantes do grupo de controlo, com Português como L1. Esta previsão conforme referimos foi assumida tendo em consideração o facto de o *Emakhuwa*, língua dos participantes do grupo experimental não terem no seu sistema fonemas sonoros.



A concentração de erros de ortografia no traço [voz] por parte do grupo experimental confirma, por um lado, a tese de que aprender uma língua, em contexto de L2, implica em determinadas situações, tomar a L1 como ponto de referência (Selinker, 1972; Vigotsky, 2000). Estes resultados são idênticos aos apresentados na secção 2. Os mesmos evidenciaram o facto de aprendentes do Português como L2 terem tomado a L1 como ponto de referência.

Esta conclusão pode ser aceite se considerarmos que o grupo de controlo teve um bom desempenho no traço [voz] (cf. Tabela 4). Por outro lado, as dificuldades experimentadas pelos participantes do grupo experimental no traço [voz] resultam da falta de *inputs* sonoros no meio em que viviam, facto que levou a que na sua estrutura ortográfica não tivessem armazenado exemplares de palavras com consoantes sonoras. No contexto em que tinham que escrever palavras com consoantes sonoras em contexto de Português como L2 recorreram aos exemplares de consoantes surdas que são aquelas que estavam disponíveis na sua estrutura ortográfica (Seymour, 1977). Reforça esta leitura o facto de o grupo de controlo, com Português como L1 não ter tido problemas ao nível do traço [voz] provavelmente devido ao facto de o sistema da sua L1 ter disponíveis consoantes sonoras.

A terminar este estudo importa destacar que a adoção de instrumentos de coleta de dados com palavras associadas a imagens propostas fora do contexto moçambicano constituiu um fator de dificuldades na condução da pesquisa por, provavelmente, poder influenciar nos resultados alcançados. Para além deste aspeto, o número reduzido de participantes da pesquisa, de algum modo, constitui uma das limitações.

Face a este quadro de limitações, assumimos que estes resultados não são generalizáveis à população com características estudadas. É em função desta assunção que sugerimos que, tomando como ponto de partida estes resultados, se desenvolvam pesquisas para a testagem das hipóteses aqui sugeridas. De realçar que essas pesquisas devem envolver maior número de participantes com todas imagens adaptadas à realidade moçambicana.



## REFERÊNCIAS

- ASHBY, S. & BARBOSA, S. *Bantu substratum interference in mozambican portuguese*, 2011. Artigo disponível em [www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/AL17.1-2011-Ashbybarbosa.pdf](http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/AL17.1-2011-Ashbybarbosa.pdf) (Acesso: 12/06/2016).
- BERTI, L. C. Desempenho perceptivo-auditivo de crianças na identificação de contrastes fônicos. *Alfa-Revista de Linguística*, v.61, n.1, pp. 81-104. São Paulo: UNESP, 2017. Disponível em [www.scielo.br/pdf/alfa/v61n1/1981-5794-alfa-61-1-0081.pdf](http://www.scielo.br/pdf/alfa/v61n1/1981-5794-alfa-61-1-0081.pdf) (Acesso: 27/08/2018).
- BISOL, L. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- BRAGGIO, S. L. B. A instauração da escrita entre os Xerente: conflitos e resistências. *Revista do Museu Antropológico*. v.3/4, n.1. Goiânia, GO: UFG, 2000.
- CAPOVILLA, A. G. S.; JOLY, M. C. R. A.; FERRACINI, F.; CAPARROTTI, N. B.; CARVALHO, M. R. & RAAD, A. J. Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização: estratégias de leitura e alfabetização. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.8, n.2, pp. 189-197, 2004.
- CHOMSKY, N. & HALLE, M. *The sound pattern of English*. New York: Harper e How, 1968.
- DURAN, L. Toward a better understanding of code switching and interlanguage in bilinguality: implications for bilingual instruction. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, v. 14, pp. 69-88, 1994.
- ELLIS, A. W. *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, [1979]1999.
- FIRMINO, G. *A situação do Português no contexto multilingue de Moçambique*, s/d. Artigo disponível em [www.ffch.usp.br/dlcv/lpost/pdf/mes/06.pdf/](http://www.ffch.usp.br/dlcv/lpost/pdf/mes/06.pdf/) (Acesso: 30/06/2017).
- FODOR, J. A. *The modularity of mind*. Cambridge: MIT Press, 1995.
- FORTIN, M. F. *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Luso Ciências, 1999.
- FRITH, U. *Dyslexia as a developmental disorder of language*. London: MRC, Cognitive development Unit, 1990.
- GONÇALVES, P. *A génese do Português de Moçambique*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S. A., 2010.
- GROSJEAN, F. Individual bilingualism. In: *The encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994.
- INDE/MINEDH-Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação e Desenvolvimento



Humano. *Programa das disciplinas do ensino básico - III ciclo*. Maputo: INDE/MINEDH, 2015.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KROGER, O. *Report on a survey of coastal makua dialects*. Nampula: SIL, 2005.

LAMPRECHT, R. R. *Aquisição fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAZZAROTO-VOLCÃO, C. Modelo padrão de aquisição de contrastes: uma proposta de avaliação e classificação de desvios fonológicos. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2009 [Tese de doutoramento].

LIBERMAN, I.; SHANKWEILER, D.; FICHER, F. & CARTER, B. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, pp. 201-212, 1974.

NGUNGA, A. *Introdução à linguística bantu*. Maputo: Imprensa Universitária, 2004.

NGUNGA, A. *Interferências de línguas moçambicanas em Português falado em Moçambique*, 2012. Artigo disponível em [www.Revistacientifica.uem.mz/index.php/seriec/article/view/15](http://www.Revistacientifica.uem.mz/index.php/seriec/article/view/15) (Acesso: 23/04/2016).

PEZARINI, I. O. Caracterização do desempenho ortográfico de fonemas oclusivos na escrita de crianças em início de alfabetização. Marília: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017 [Dissertação de mestrado]. Disponível em [https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Fonoaudiologia/Dissertacoes/pezarini\\_ao\\_me.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Fonoaudiologia/Dissertacoes/pezarini_ao_me.pdf) (Acesso: 29/05/2019).

PEZARINI, I. O.; VAZ, S.; PASCHOAL, L. & CHACON, L. Relações entre aspectos ortográficos e fonético-fonológicos de fonemas oclusivos. *VER. CEFAC*, v.17, n.3, pp.775-782, 2015.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v.10, n.3, pp. 209-231, 1972.

SEYMOUR, P. H. K. *Foundations of orthographic development*. Dundee: University of Dundee, 1977.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Recebido em 15 de abril de 2020.

Aprovado em 07 de maio de 2020.



## SPELLING ERRORS OF OCCLUSIVE CONSONANTS OF PORTUGUESE BY MOZAMBICAN STUDENTS WHO HAVE EMAKHUWA AS THEIR MOTHER TONGUE

**Abstract:** This article presents and discusses how 6th grade Mozambican students, who have Emakhuwa as their mother tongue, spell-check the occlusive consonants of Portuguese as a second language, taking into account that, unlike Portuguese, Emakhuwa does not present, in its phonological system, the sound phonemes / b, d, g /, having only the deaf phonemes / p, t, k / (cf. Siteo and Ngunga, 2000; Ngunga & Fakir, 2011). It is intended, specifically, to describe the orthographic performance of occlusive consonants in Portuguese of 6th grade students who have Emakhuwa as their mother tongue. To assist in understanding, a control group was created with Portuguese as the mother tongue. In the scope of data collection, a test was set up to evaluate the orthographic performance from the dictation of images. Among the conclusions, it was highlighted the fact that the participants who have Emakhuwa as their mother tongue and Portuguese as a second language, had difficulties in the orthographic registration of occlusive sound phonemes, which are those that are not available in their phonological system. Another aspect that stands out in the context of the conclusions is related to the fact that the participants in the experimental group performed less than the participants in the control group in the orthographic registration of the occlusive consonants.

**KEYWORDS:** Orthography; Second language; Mother tongue.

---

<sup>i</sup> De acordo com a classificação de Guthrie (1967-71), *apud* Ngunga (2004, p. 46), Emakhuwa é uma língua bantu falada em Moçambique e pertence à Zona P, Grupo Makhuwa-Lomwe, e tem o código P 31. O nome desta língua e a sua ortografia variam consideravelmente. Pode-se encontrar escrito Makua, Macua, Macoua, Emakwa, Emakhuwa ou Emakhuwane. Esta última forma é muitas vezes usada como sinónimo do Makhuwa Central (cf. Kroger, 2005, p. 5). Para o presente artigo, vamos adotar a forma Emakhuwa, por ser aquela que está convencionada.

<sup>ii</sup> Pesquisas atuais têm trazido resultados que mostram que a teoria de Krashen (1982, 1985) está fora do tempo. Mesmo assim, reconhecem a existência de semelhanças no processo de aquisição de certas estruturas da L1 e L2 e ao mesmo tempo reconhecem a importância que a L1 do aprendente desempenha no processo de aquisição de uma L2. É por esta razão que trazemos a abordagem de Krashen para esta discussão.

<sup>iii</sup> Corder, S. P. *Error analysis and interlanguage*. London: Oxford University Press, 1981.

<sup>iv</sup> Ellis, R. *Theory of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.



<sup>v</sup> *Xirente* é uma língua indígena do Brasil classificada dentro da família Jê, do tronco Macro- Jê. Trata-se de uma língua aglutinante, do tipo SOV: sujeito-objecto-verbo. É diferente do Português que é uma língua SVO: sujeito-verbo-objecto (Braggio, 2001).

<sup>vi</sup> Mais tarde o modelo de Frith (1990) foi desenvolvido e expandido por Capoville (2003, 2004). Para melhor percepção do modelo consulte os autores referidos.

<sup>vii</sup> Para além de usar a palavra "módulo" para se referir a cada componente do modelo, o autor emprega também outras palavras como "processo" e "método". Na descrição que fazemos do modelo, usamos estas palavras como sinónimas.

<sup>viii</sup> Seidenberg, M. S. & McClelland, J. L. A distributed developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, n. 96, pp. 523-568, 1989.

<sup>ix</sup> A escolha das escolas onde se realizou a recolha de dados foi por conveniência. Por razões éticas, os nomes das escolas e cidade/distrito onde elas se localizam são fictícios.

<sup>x</sup> A imagem de *touro* não existia na pasta de figuras oclusivas por nós recebida. Para a configuração dos instrumentos para ditado de imagens baixamos e configuramos a imagem de *touro* do *site* de acesso livre <http://pixabay.com.pt>.

<sup>xi</sup> Este critério é utilizado por Berti (2017) ao estudar o desempenho preceptivo-auditivo na identificação de contrastes fónicos.