



UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
Faculdade de Letras e Ciências Sociais

**Erros ortográficos de estudantes dos institutos de formação de professores
primários em Moçambique**

**Dissertação apresentada em cumprimento dos requisitos parciais para a obtenção
do grau de Mestre em Ensino de Português como Língua Segunda**

Carlos António Nhaca Zimba

Junho de 2014

**Erros ortográficos de estudantes dos institutos de formação de professores
primários em Moçambique**

**Dissertação apresentada em cumprimento dos requisitos parciais para a
obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português como Língua
Segunda**

Carlos António Nhaca Zimba

**Departamento de Linguística e Literatura
Faculdade de Letras e Ciências Sociais
Universidade Eduardo Mondlane**

**Supervisoras: Prof^ª. Catedrática Perpétua Gonçalves
Prof^ª. Doutora Isabel Maria Almeida Santos**

O Júri
O Presidente As Supervisoras O Oponente

Data
____/____/2014

DECLARAÇÃO

Declaro que este trabalho decorre da minha investigação, não tendo sido apresentado para a obtenção de qualquer grau académico diferente do de Mestrado em Ensino de Português como L2.

O autor

(Calos António Nhaca Zimba)

Maputo, Junho de 2014

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha esposa, Leonor, pela amizade e compreensão e às minhas filhas, Nocas, Percy, Alice e Solange pelo companheirismo.

AGRADECIMENTOS

Para a concretização deste trabalho contei, em diferentes momentos, com o contributo incondicional de várias pessoas e instituições que, neste momento, merecem o meu profundo reconhecimento.

As primeiras pessoas que tenho o prazer de nomear são as minhas supervisoras, Prof^ª. Catedrática Perpétua Gonçalves (Universidade Eduardo Mondlane) e Prof^ª. Doutora Isabel Maria Almeida Santos (Universidade de Coimbra), pela sabedoria e elevado grau de profissionalismo demonstrados ao longo da nossa relação. Foi com elas que ganhei coragem de me aproximar de coisas novas e, durante esse percurso, sempre contei com encorajamento, apoio e amizade, sobretudo nas horas difíceis.

Menção especial à Fundação Calouste Gulbenkian por ter apoiado financeiramente as despesas em propinas deste curso e pelo estágio de cunho académico à Universidade de Coimbra.

À Direcção da Faculdade Letras da Universidade Eduardo pela oportunidade ímpar de frequência do curso de Mestrado em Ensino de Português como L2 e pelo apoio multifacetado.

Ao Prof. Doutor Gregório Firmino, pelos ensinamentos, apoio, encorajamento e, sobretudo pelo papel de bom “guia turístico” em Coimbra.

A todos os professores, pelos ensinamentos: Prof^ª. Doutora Inês Machungo, Prof^ª. Conceição Siopa, Prof. Doutor Gregório Firmino, Prof. Doutor Henriques Nhaombe, Prof. Doutor Nataniel Ngomane, Prof. Doutor Feliciano Chimbutana (todos da Universidade Eduardo Mondlane); Prof^ª. Doutora Ana Maria Machado, Prof^ª. Doutora Isabel Poço Lopes, Prof^ª. Doutora Maria Isabel Pereira, Prof^ª. Doutora Cristina Martins, Prof^ª. Doutora Graça Rio-Torto, Prof^ª. Doutora Ana Cristina Macário Lopes e Prof^ª. Doutora Maria Aparecida (todas da Universidade de Coimbra).

Aos investigadores e funcionários do CELGA (Universidade de Coimbra), da Biblioteca do Mestrado em Ensino de Português como L2 (em especial Leonarda) e do Registo Académico da Pós-graduação (em especial Telma), pela atenção dedicada.

Ao Mestre Ernesto Dimande, Raimundo Cuava e Juscelino Almeida pelo apoio na leitura de alguns textos e nos arranjos finais, para além da amizade e atenção dispensadas.

À minha esposa e minhas filhas pelo apoio, amizade e compreensão vai o meu muito obrigado.

A todos aqueles que tendo contribuído para o êxito deste trabalho, mas que não foram aqui referenciados, vai o meu reconhecimento!

ÍNDICE

DECLARAÇÃO	i
DEDICATÓRIA	ii
AGRADECIMENTOS	iii
ÍNDICE	iv
LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIATURAS	vii
LISTA DE QUADROS	viii
LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS	ix
RESUMO	1
CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO	3
1. Motivação do estudo.....	3
2. Problema, objectivos do estudo.....	5
CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO GERAL DA PESQUISA	8
1. Introdução.....	8
2. Sistemas fonológicos do português e das línguas bantu.....	9
2.1. Português europeu.....	9
2.1.1. Aspectos segmentais.....	9
2.1.2. Aspectos prosódicos.....	11
2.2. Alguns aspectos relevantes da fonologia do português moçambicano.....	13
3. A ortografia do português.....	14
3.1. Sistemas alfabéticos de escrita: a ortografia do português.....	14
3.2. Relação entre unidades fónicas e gráficas no português (europeu).....	15
4. A questão da consciência fonológica e sua relação com aprendizagem da escrita.....	19
CAPÍTULO III: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	23
1. Introdução.....	23
2. Metodologia de pesquisa e recolha de dados.....	23
3. Constituição do <i>corpus</i>	24
3.1. Procedimentos de recolha de dados.....	24
3.2. Perfil sociolinguístico dos informantes.....	25
3.3. Codificação dos informantes e dos dados.....	27
CAPÍTULO IV: ANÁLISE DE DADOS	28
1. Introdução.....	28

2. Erros ortográficos do <i>corpus</i> : aspectos gerais.....	28
2.1. Categorias genéricas de erros ortográficos.....	28
2.2. Caracterização geral dos erros ortográficos do <i>corpus</i>	28
2.2.1. Erros fónicos.....	29
2.2.1.1. Vogais.....	29
2.2.1.2. Ditongos.....	34
2.2.1.3. Consoantes.....	35
2.2.1.4. Estrutura da sílaba.....	37
2.2.2. Erros grafemáticos.....	39
2.2.2.1. Vogais.....	40
2.2.2.2. Consoantes.....	41
2.2.3. Erros morfológicos.....	46
3. Causas dos erros ortográficos.....	47
3.1. Factores fonético-fonológicos.....	47
3.2. Complexidade das relações ortográficas do português.....	49
3.3. Falta de coincidência entre a palavra fonológica e gramatical.....	50
CAPÍTULO V: ESTRATÉGIAS DIDÁCTICAS E EXERCÍCIOS.....	51
1. Introdução.....	51
2. O papel da instrução na aprendizagem da ortografia.....	51
2.1. O ensino explícito da ortografia.....	52
2.2. Ensino da ortografia baseado na memorização.....	53
3. Estratégias e exercícios de treino.....	54
3.1. Consoantes sibilantes (erros grafemáticos).....	55
3.2. Vogais nasais.....	58
3.2.1. Vogais nasais (erros grafemáticos).....	58
3.2.2. Vogais nasais (erros fónicos).....	60
3.3. Vogais átonas.....	61
3.3.1. Vogais átonas: erros foneticamente motivados.....	61
CAPÍTULO VI: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	63
1. Conclusões.....	63
2. Recomendações.....	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	66
ANEXOS.....	69

Anexo I - Poligrafia e polivalência de grafemas do PE.....	69
Anexo II - Quadro de quantificação de erros.....	72
Anexo III - Perfil sociolinguístico dos informantes.....	73
Anexo IV - Identificação dos erros ortográficos por informante e tipo de texto.....	74
Anexo V - Quadro sociolinguístico dos informantes.....	78
Anexo VI - Categorização de erros.....	79
Anexo VII - Algumas regras de uso de vogais átonas, Retiradas do Acordo Ortográfico (AO), 1945.....	87
Anexo VIII: Guião de correcção de exercícios exemplificativos.....	88

LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIATURAS

* - Indica palavra mal grafada

= - Assinala a palavra correcta que está dentro de parênteses

x - Indica as vezes que o erro ocorreu

AO – Acordo Ortográfico

CV- Sequência Consoante -Vogal

ESG – Ensino Secundário Geral

FLCS – Faculdade de Letras e Ciências Sociais

INDE - Instituto Nacional do Desenvolvimento de Educação

IFP – Instituto de Formação de Professores

L1 – Língua Materna

MINED - Ministério de Educação

PM - Português de Moçambique

PE – Português Europeu

PM – Português Moçambicano

UEM – Universidade Eduardo Mondlane

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – Processo de vocalismo átono
- Quadro 2 - Palavras e erros ortográficos por tipo de texto
- Quadro 3 - Distribuição dos informantes por *idade*
- Quadro 4 - Distribuição dos informantes por *naturalidade*
- Quadro 5 - Distribuição dos informantes em função da *língua materna*
- Quadro 6 - Distribuição de informantes em função da variável *sexo*
- Quadro 7 - Distribuição dos informantes em função do *nível de ingresso*
- Quadro 8 - Categorias gerais de erros ortográficos
- Quadro 9 – Erros fónicos
- Quadro 10 - Erros fónicos: vogais
- Quadro 11 - Erros fónicos: vogais orais átonas
- Quadro 12 – Erros fónicos: vogais nasais
- Quadro 13 - Erros fónicos: ditongos
- Quadro 14 - Erros fónicos: consoantes
- Quadro 15 - Erros fónicos: estrutura da sílaba
- Quadro 16 – Erros grafemáticos
- Quadro 17 – Erros grafemáticos: vogais nasais
- Quadro 18 - Erros grafemáticos: consoantes
- Quadro 19 – Erros grafemáticos: consoantes sibilantes
- Quadro 20 - Erros morfológicos: delimitação de fronteira de palavras

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 1 – Percentagem das subcategorias de erros ortográficos

Figura 1 – Constituintes silábicos

RESUMO

A presente pesquisa enquadra-se no âmbito da área de Linguística Aplicada e tem como propósito principal identificar o tipo de erros ortográficos cometidos pela população auscultada e explicar as prováveis causas de sua ocorrência, assim com propor estratégias e exercícios correctivos.

A concretização deste propósito é orientada pelas seguintes perguntas científicas: i) Que tipo de erros são cometidos por estudantes que frequentam o curso de professores no Instituto de Formação de Professores (IFP) da Matola? ii) Quais são as causas que levaram os estudantes a cometerem os erros identificados? iii) Que estratégias e exercícios podem ser sugeridos para a correcção dos erros ortográficos identificados?

A resposta a estas perguntas é dada em seis capítulos:

No capítulo I, apresenta-se a motivação do estudo, o problema, os objectivos e perguntas científicas e, no fim, apresentam-se as partes principias.

No capítulo II, faz-se o enquadramento teórico onde se apresentam aspectos do sistema fonológico e sua relação com a ortografia. Assim, no domínio segmental descrevem-se características dos sistemas consonântico e vocálico. No plano prosódico, faz-se uma descrição da estrutura silábica do português, tomando como referência a variedade europeia. Para explicar determinados erros atribuíveis a transferência das línguas bantu e erros associados a pronúncia, são também aqui descritos aspectos da fonética e fonologia do português moçambicano (PM). Noutro momento é feita a análise das correspondências entre som e grafema no domínio das vogais, semivogal e consoantes.

No capítulo III, fornece-se informação sobre metodologia de pesquisa e recolha de dados, informação sobre procedimentos de recolha de dados, o perfil linguístico dos informantes e a codificação dos informantes e dos dados.

No capítulo IV, faz-se a descrição geral das categorias e subcategorias de erros ortográficos. Observa-se que os erros identificados distribuem-se por três grandes categorias, nomeadamente, erros fónicos, grafemáticos e morfológicos, sendo que a categoria de erros fónicos é aquela que é mais afectada. Neste conjunto destas categorias distribuem-se várias subcategorias de erros. As subcategorias das consoantes sibilantes, vogais nasais e átonas, respectivamente, são as mais afectadas dentro do conjunto de 12 subcategorias analisadas. Apresentam-se também, neste capítulo, as prováveis causas dos erros identificados.

No capítulo V, tomando em consideração as estratégias de *consciencialização*, *manipulação consciente* e *memorização*, são sugeridos alguns exercícios para a correcção dos erros identificados, tomando em consideração as três áreas da ortografia do português mais afectadas no *corpus* analisado.

No capítulo VI, são apresentadas as principais conclusões deste estudo, assim como deixadas algumas recomendações a considerar para a melhoria dos problemas identificados ao nível dos programas de ensino, das metodologias usadas nos diferentes subsistemas.

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

1. Motivação do estudo

Ortografia é a forma correcta de representação gráfica das palavras e é fruto de uma convenção social com a finalidade de unificar, no plano da escrita, as diferentes realizações da língua oral (Morais, 2001). Pelo valor simbólico que assume, o seu não conhecimento ou um imperfeito domínio provoca dificuldades de reconhecimento social que se explicam, em parte, pelo facto de aqueles que não dominam a norma ortográfica serem considerados “maus usuários da língua escrita” (Idem: 24).

Consideração idêntica é feita por Mateus (1962/2002: 93)¹ *apud* Barbeiro (2007: 8), quando afirma que, na nossa sociedade, a ortografia recebeu o papel do que considera “carta de recomendação”, por ser vista como “o dado mais evidente e imediato para apreciar se um indivíduo recebeu instrução”.

Note-se que o domínio do código ortográfico requer uma aprendizagem formal, ao contrário do que acontece com a oralidade, que é adquirida por simples exposição a uma determinada língua natural. A escola desempenha, por isso, um papel fundamental nesse processo (cf. Rio-Torto, 2000; Duarte, 2000; Morais, 2001 e Pereira e Santos, 2012).

Tendo em consideração que a escola é o lugar preferencial de aprendizagem da ortografia, começámos por fazer uma análise dos programas ora em vigor nos diferentes subsistemas de ensino em Moçambique, nomeadamente, no Ensino Básico², no Ensino Secundário (1º ciclo)³ e no subsistema de Formação de Professores⁴, com o objectivo de verificar qual é o espaço reservado ao ensino e aprendizagem da ortografia.

Essa análise permitiu verificar que, de uma forma geral, o ensino e aprendizagem da ortografia nos diferentes subsistemas referidos é quase inexistente. Nos escassos e esparsos casos em que há sugestões para que a mesma ocupe espaço na sala de aulas, a ortografia não aparece como tópico principal, mas sim como conteúdo secundário, na sequência de outros temas considerados principais. Para além deste facto, mesmo nos casos em que se recomenda o ensino da ortografia, não existe uma orientação virada para um ensino reflexivo ou consciente. As únicas

¹ Mateus, M. Helena (1962/2002) O problema da ortografia. Métodos de ensino. In Mateus, M. Helena (2002) – *A face exposta da língua Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional /Casa da Moeda, (91-135).

² O Ensino Básico possui um currículo com “7 classes organizadas em 2 graus. O 1º grau está dividido em 2 ciclos, sendo o 1º correspondente à 1ª e 2ª classes, e o 2º, à 3ª, 4ª e 5ª classes. O 2º grau compreende a 6ª e 7ª classes correspondentes ao 3º ciclo” (INDE/MINED, 1999: 26).

³ O Ensino Secundário possui um currículo com 5 classes organizadas em dois ciclos. O 1º ciclo inclui a 8ª, 9ª e 10ª classes, e o 2º ciclo compreende as 11ª e 12ª classes. Para este estudo, não foi feita a análise dos programas do 2º ciclo, em virtude de a população em estudo ter como pré-requisito para ingressar nas instituições de formação de professores a 10ª classe (INDE/MINED, 2007).

⁴ Este é um curso em fase de testagem, com a duração de 3 anos, que funciona em regime modular (INDE/MINED, 2011).

actividades sugeridas são ditados e cópias, cujo papel tem sido alvo de vários questionamentos no que concerne à sua utilidade na aprendizagem ortográfica, por não terem objectivos claramente expressos.

De forma específica, a análise dos programas do 1º ciclo (1ª e 2ª classes) do Ensino Básico permitiu verificar que as únicas actividades relacionadas com ortografia são cópias e ditados de letras, palavras e frases. No 2º ciclo (3ª, 4ª e 5ª classes), a única referência a este tópico ocorre na 3ª classe, em que se recomenda apenas que os alunos escrevam palavras, frases e textos ouvidos. Na 4ª e 5ª classes, não há nenhuma referência à ortografia. No 3º ciclo (6ª e 7ª classes), apenas na 6ª classe aparece um conteúdo designado “Regras de ortografia”, com uma orientação segundo a qual o aluno “aplica regras de ortografia”, mas sem indicações do tipo de regras em causa. Na 7ª classe, não há nenhum conteúdo ligado à ortografia (cf. INDE/MINED, 2003a; INDE/MINED, 2003b e INDE/MINED, 2003c).

A análise específica dos programas do 1º ciclo (8ª, 9ª e 10ª classes) do Ensino Secundário Geral (ESG) permitiu constatar que, em nenhum momento, aparece, de forma explícita, um tema ligado ao ensino e aprendizagem da ortografia (cf. INDE/MINED, 2010a; INDE/MINED, 2010b e INDE/MINED, 2010c).

Finalmente, a análise dos programas de Português I e II, módulos⁵ ensinados no 1º ano do Curso de Professores, permitiu verificar, igualmente, que estes não incluem temas de ortografia (cf. INDE/MINED, 2012a e INDE/MINED, 2012b).

Note-se que, no que se refere ao ensino superior, mais particularmente, em cursos da Faculdade de Letras e Ciências Sociais (FLCS) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), já se inclui o tema da ortografia. De acordo com o programa de “Português I”, os temas de ortografia devem ser abordados de forma consciente, tendo como principais objectivos i) “Desenvolver o conhecimento da língua portuguesa relativamente às regras de ortografia e acentuação, com particular incidência para as áreas em que os alunos apresentam mais dificuldades”, e ii) “Utilizar materiais de consulta (dicionários e gramáticas), com vista a aperfeiçoar o conhecimento da língua” (cf. Departamento de Línguas/FLCS, 2014).

A necessidade de inclusão de temas de ortografia no subsistema do ESG, 1º ciclo, em particular, na 8ª classe, está também patente nos resultados de um estudo de Gonçalves, Companhia e Vicente (2004), que concluiu que a ortografia constitui uma área crítica para a população a quem se destina o programa da 8ª classe. Por esse facto, o mesmo estudo sugeria a inclusão de aspectos específicos da ortografia considerados críticos, a saber, a representação de i)

⁵ Segundo o Plano Curricular do Curso de Formação de Professores para o Ensino Primário cada um destes módulos tem a duração de 10 semanas (cf. INDE/MINED, 2012c).

consoantes nasais e fricativas e ii) vogais palatais. Realce para o facto de que esta recomendação não chegou a ser considerada.

Tomando em consideração este quadro e, na qualidade de formadores de professores, decidimos fazer um estudo sobre erros ortográficos cometidos pela população que frequenta o Curso de Formação de Professores no Instituto de Formação de Professores (IFP) da Matola. Trata-se de um grupo que irá ter funções de docência, pelo que o problema do erro ortográfico se torna particularmente importante. A nossa convicção é a de que o conhecimento dos diferentes tipos de erros cometidos por esta população, bem como das causas que os originam, poderá ajudar na adopção de medidas correctivas devidamente fundamentadas.

2. Problema, objectivos do estudo

Os erros ortográficos cometidos pela nossa população, que foi submetida ao ensino formal durante 12 anos de escolarização, constituem objecto central deste estudo.

Assim, os objectivos gerais desta pesquisa são i) conhecer o tipo de erros ortográficos cometidos pela população estudada e compreender as causas que motivaram a ocorrência dos mesmos e ii) conceber estratégias e exercícios para a sua superação.

Para a concretização destes objectivos gerais, definiram-se os seguintes objectivos específicos: i) Categorizar os erros ortográficos da população estudada; ii) fazer uma descrição geral das categorias de erros identificadas; iii) explicar as prováveis causas de sua ocorrência e iv) propor estratégias didácticas e exercícios correctivos.

A concretização dos objectivos preconizados será orientada pela seguinte pergunta científica e respectivas sub-perguntas dela derivadas:

Que tipo de erros são cometidos por estudantes que frequentam o curso de professores no IFP da Matola?

a) Quais são as causas que levaram os estudantes a cometerem os erros identificados?

b) Que estratégias e exercícios podem ser sugeridos para a correcção dos erros ortográficos identificados?

Para darmos respostas a estas perguntas, organizámos 6 capítulos:

No presente capítulo apresenta-se a motivação do estudo, o problema, seus objectivos, perguntas científicas, assim como a estrutura do trabalho.

No segundo capítulo, faz-se a apresentação de dados relevantes no que diz respeito ao sistema fonológico do português e às suas relações com a ortografia. Assim, no domínio segmental, são descritas as características dos sistemas consonântico e vocálico. No caso do sistema vocálico, dedica-se atenção particular aos processos fonológicos do vocalismo átono,

alguns dos quais poderão ter repercussões na aprendizagem da ortografia. No plano prosódico, é feita a descrição de estruturas não segmentais do português, para ajudar a dar conta de erros com impacto na estrutura da sílaba e na delimitação da fronteira de palavras. Alguns aspectos da fonética e fonologia do PM são também aqui descritos para explicar alguns erros atribuíveis a transferência das línguas bantu⁶ e também alguns erros ortográficos associados à pronúncia. Noutra momento do desenvolvimento do capítulo, é feita a análise das correspondências que, nos diferentes domínios (vogais, semivogais e consoantes), se estabelecem entre os planos fónico e grafemático. A terminar o capítulo, é desenvolvida a questão da consciência fonológica na sua relação com a aprendizagem da escrita.

No capítulo três, “Metodologia de investigação”, entre vários aspectos desenvolvidos, destaca-se, em primeiro lugar, a informação sobre a nossa opção pela pesquisa qualitativa por ser aquela que permite que se detectem, nos dados da nossa população, erros não presentes nos dados de outros estudos já feitos sobre erros ortográficos e com base em dados produzidos por uma população diferente. Sobre procedimentos de recolha de dados, salienta-se o facto de que os mesmos foram extraídos de um *corpus* de cerca de 35000 palavras produzidas por 39 formandos do IFP-Matola, sendo que o total de erros ortográficos identificados é de 544. O perfil linguístico dos informantes e a codificação dos informantes e dos dados foram outros aspectos incluídos neste capítulo.

O quarto capítulo é reservado à descrição geral das categorias e subcategorias de erros identificados, tendo sido possível observar que, em geral, das três grandes categorias estabelecidas (erros fónicos, erros grafemáticos e erros morfológicos), a dos erros fónicos é a mais afectada (50.9%). Entre os erros identificados, as subcategorias das consoantes sibilantes, vogais nasais e átonas, respectivamente, são as mais afectadas dentro do conjunto de 12 subcategorias analisadas. Foram também aqui apresentadas as causas dos erros identificados.

No quinto capítulo, na base de estratégias de *consciencialização* e *memorização*, são sugeridos alguns exercícios correctivos, tomando em consideração as três áreas da ortografia do português mais afectadas no *corpus* analisado.

Finalmente, temos o capítulo seis, dedicado às conclusões e recomendações. Nas conclusões, destaca-se o facto de o estudo ter permitido o conhecimento dos problemas ortográficos de candidatos a professores do ensino primário e ter revelado deficiências do Ensino Primário, no que concerne ao tratamento de problemas de índole ortográfico. Além disso, considera-se que a consciência destes factos pode ajudar no melhoramento dos programas e materiais instrucionais. No domínio das recomendações, realça-se a necessidade de: i) conceber

⁶ Foi usada aqui a ortografia adoptada em Siteo e Ngunga (2000).

estratégias e exercícios de treino para todas as subcategorias de erros identificados, ii) desenvolver estudos com orientação preventiva e estudos de tipo quantitativo para, com base em procedimentos invasivos, recolherem-se grafemas específicos em que hipoteticamente espera-se que os alunos tenham dificuldades ortográficas.

CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO GERAL DA PESQUISA

1. Introdução

O presente capítulo visa apresentar aspectos descritivos e quadros terminológicos indispensáveis para a análise de dados. A selecção e hierarquização da informação a ser apresentada está directamente dependente da natureza dos dados empíricos recolhidos no âmbito da presente investigação.

Assim, na secção 2, será feita a descrição dos sistemas fonológicos das línguas envolvidas nesta pesquisa, iniciando-se esse trabalho pela descrição, em 2.1, do sistema fonológico do português europeu (PE). Será, neste contexto, apresentado o sistema de consoantes e descrito o sistema vocálico nas posições acentuada e não acentuada. Para além dos aspectos segmentais, serão abordadas as questões prosódicas relacionadas com a estrutura silábica e a delimitação de fronteira de palavras, necessárias à compreensão dos erros ortográficos com repercussões nesses domínios.

Para melhor explicarmos determinados erros ortográficos, na secção 2.2, serão tratados alguns aspectos relevantes da fonologia do PM.

Tratando-se de um estudo sobre erros ortográficos no contexto da língua portuguesa, será feita, na secção 3, uma análise da ortografia do português. Assim, em 3.1, efectuar-se-á, primeiro, uma reflexão sobre as diferenças entre ortografia e oralidade, destacando-se o facto de a aprendizagem da ortografia exigir uma aprendizagem formal (aspecto particularmente relevante no âmbito deste trabalho). Seguidamente, e porque a ortografia do português é desse tipo, daremos alguma atenção à especificidade do sistema alfabético de escrita.

Vai ser realçado, no ponto 3.2, que, em português, a relação entre unidades fónicas e unidades gráficas, por um lado, pode ser biunívoca e, neste caso, não há dificuldades particulares na aprendizagem da representação gráfica. Por outro lado, em muitos outros casos, a relação é mais complexa e surgem dificuldades adicionais no domínio da representação gráfica.

Finalmente, na secção 4, será desenvolvida a questão da relação entre consciência fonológica e aprendizagem da ortografia, considerando-se para tal alguns estudos que analisam o modo como o nível dos diversos tipos de consciência fonológica condiciona o desempenho de falantes no domínio ortográfico.

2. Sistemas fonológicos do português⁷ e das línguas bantu

2.1. Português europeu (PE)

2.1.1. Aspectos segmentais

O sistema consonântico do Português é composto por um conjunto de dezanove unidades, designadamente, /p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ, f, v, s, z, ʃ, ʒ, l, ʎ, r, ʀ/. Estas consoantes opõem-se entre si pela associação de um conjunto de traços distintivos que, para as consoantes laterais, nasais e vibrantes, se relacionam com o modo e ponto de articulação. No caso das consoantes oclusivas e fricativas, também o vozeamento assume valor distintivo (Mateus, 2003: 996-1002)⁸.

No domínio das fricativas, tradicionalmente conhecidas por sibilantes⁹ (/s, z, ʃ, ʒ/), só em início de sílaba é válida a oposição entre estas quatro unidades fonológicas¹⁰. Assim, em final de sílaba (posição interior ou final absoluto), surge um único segmento fonológico, /s/, que admite um conjunto de realizações, contextualmente determinadas: [ʒ], quando a consoante que se segue é sonora (cf. *les([ʒ]ma)*); [ʃ], antes de consoante surda (cf. *les([ʃ]ta)* ou de pausa (cf. *boas([ʃ])*); [z], em final absoluto seguida de palavra iniciada por vogal (cf. *boa[z]amigas*) (Mateus, Falé e Freitas, 2005: 177-178).

Acrescente-se ainda que, embora os respectivos alofones se distribuam pelos restantes contextos, as consoantes vibrantes (/r/ e /ʀ/) só se opõem em posição intervocálica, como atestam pares do tipo *caro/ carro*.

O sistema vocálico é constituído por um conjunto de sete unidades, a saber, /i, e, ε, a, ɔ, o, u/. Estas vogais distinguem-se através da diferente combinação dos traços [alto], [baixo], [recuado], [arredondado]. Desta forma, as vogais /i, e, ε/ são unidades [-rec], /a/ é uma vogal [+rec, -arr], e as vogais /ɔ, o, u/ são classificadas como sendo [+arr]. No que diz respeito aos

⁷Ao longo do texto da presente secção, será feita a distinção, terminológica e conceptual, entre *português* e *português europeu*. Nalguns aspectos da descrição, considerando que não há diferenças estruturais a separar as diferentes variedades, usa-se genericamente o termo *português*. Nos casos em que há processos fonológicos que claramente distinguem diferentes normas de uso, será feita a identificação da variedade onde o processo fonológico ocorre.

⁸Note-se que só em posição intervocálica é possível a ocorrência de todo os segmentos fonológicos indicados. Nos restantes contextos, e particularmente em final de sílaba, há fenómenos de neutralização que limitam o inventário de unidades consonânticas.

⁹No presente estudo, adoptamos esta designação pelo facto de nos termos inspirado em estudos que a usam, por exemplo, Gonçalves e Vicente (2010).

¹⁰Essa oposição estabelece-se em início de sílaba; confirmam-na sequências lexicais como *assa, asa, acha, aja*.

traços de altura, as vogais /i/ e /u/ são [+alt], /ε, a, ɔ/ são [+bx], /e/ e /o/ são [-alt, -bx] (Mateus, 2003: 1001).

Em posição tónica, as unidades vocálicas apresentam, em geral, os traços próprios das vogais fonológicas que a elas correspondem. Vejam-se os seguintes exemplos: [i] em *vida*; [e] em *bater*; [ε] em *mel*; [a] em *gato*; [ɔ] em *porta*; [o] em *fogo*; [u] em *furo*.

Há a destacar que, do ponto de vista da sua actualização, quando as vogais [-alt] estão em posição átona, sujeitam-se, no PE, a processos de redução¹¹ (elevação e centralização) que diminuem o número de timbres relativamente aos que, normalmente, estão presentes em posição tónica e que tornam menos transparentes as relações com o plano gráfico. Veja-se, a seguir, o quadro que ilustra o processo ora referido:

Altura	P. de articul.	[-rec]	[+rec]	
			[-arr]	[+arr]
[+alta]		i	i	u
[-alta]		e		o
[-baixa]			ɐ	
[+baixa]		ε	a	ɔ

Quadro 1: Processo do vocalismo átono: elevação e recuo, (adaptado de Mateus, 2003: 1013)

Como se pode verificar, em posição átona, o fenómeno de redução atinge regularmente as vogais médias e baixas, alterando os seus traços de altura e, no caso das [-rec], o valor deste traço. Isto significa que a vogal fonológica /a/, que é [+bx], actualiza-se como [ɐ], [-bx]; já as vogais fonológicas /e, ε/, respectivamente, [-bx, -alt] e [+bx] realizam-se foneticamente como [i] e [+rec], passando a [i]. As vogais /o, ɔ/, respectivamente, [-bx, -alt] e [+bx], alteram os seus traços de altura, convergindo para [u], que é [+alt].

As situações de elevação de vogais atrás descritas ocorrem sempre que, em posição átona, estas se localizam entre consoantes ou em final absoluto de palavra, contexto que, por outro lado,

¹¹Este processo fonológico apresenta, na variedade europeia, uma extensão e sistematicidade que a distinguem das outras variedades. Note-se, no entanto, que, em determinados contextos fónicos e formas lexicais, não se regista redução vocálica: veja-se Mateus (2003: 1013-1016; 2006: 172-173), para a descrição das excepções à aplicação das regras de redução.

possibilita a sua supressão. Quando seguidas de outra vogal (como em *cear*, *passseata*, *soar*, *toalha*), as vogais átonas [-rec] e as [+arr] podem realizar-se como semivogais, na fala coloquial europeia (vejam-se as duas possibilidades de realização de *cear*-[si'ar], [sj'ar] ou de *soar*-[su'ar], [sw'ar]).

Além das vogais orais, o português possui um conjunto de sons vocálicos nasais [ẽ, ẽ̃, ã, õ, õ̃] que, fonologicamente¹², se explicam pela presença de um segmento nasal adjacente a um segmento vocálico. Segundo Mateus (2006: 174), “em consequência, a ortografia das nasais que varia entre uma sequência de vogal e consoante nasal e uma vogal com til pode ser interpretada como representativa de um processo fonológico do Português”.

Finalmente, ao nível fonético¹³, o português possui ainda duas glides ou semivogais ([j, w]), com as quais se formam ditongos. Trata-se de unidades fonéticas que têm as mesmas características que as vogais correspondentes, ([i] e [u]), mas que se diferenciam delas por terem uma pronúncia mais breve, não serem acentuáveis e por não poderem, por si sós, constituir núcleo da sílaba (Mateus, 2003: 993). Recorde-se que, como foi dito atrás, em posição átona e em hiato com outra vogal, [j] e [w] podem actualizar os segmentos fonológicos /e/ e /o/, configurando-se, por isso, outra área “crítica” na aprendizagem da ortografia.

2.1.2. Aspectos prosódicos

Para darmos conta dos nossos dados, é indispensável apresentar aqui uma breve descrição da estrutura silábica do português, tomando ainda como referência a sua variedade europeia.

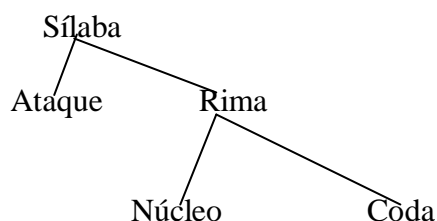
De acordo com o modelo ‘Ataque-Rima’, comumente usado para a descrição da sílaba em português (cf. Freitas e Santos, 2001: 22; Mateus, 2003: 1038-1039), a sílaba é uma unidade prosódica que está organizada, do ponto de vista hierárquico, em constituintes. No nível superior, existe um nó (σ) que domina os constituintes Ataque (A) e Rima (R), que gozam do mesmo estatuto, sendo, por isso, considerados nós irmãos. Por sua vez, a Rima é constituída por um Núcleo e, quando ramificada, também pelo constituinte Coda (Cd). Além da Rima, o Ataque e o Núcleo também podem ramificar, isto é, podem ser preenchidos por mais do que uma unidade segmental. Os constituintes que ficam na posição terminal (isto é, aqueles aos quais vão corresponder unidades segmentais) são, então, o Ataque, o Núcleo e a Coda (Mateus, Falé e Freitas, 2005: 247).

¹²Assim, o português não possui vogais nasais fonológicas (Mateus, 2006: 174).

¹³Sobre o estatuto fonológico destas unidades, veja-se Mateus, Falé e Freitas (2005: 176-177).

Observe-se, na figura 1, a representação da estrutura silábica, tal como é concebida no âmbito deste modelo.

Figura 1: *Constituintes silábicos* (Mateus, Falé e Freitas, 2005: 247)



Em português, o Núcleo é sempre constituído por segmentos [-conson] e pode apresentar-se com forma simples (não ramificada), quando está associado a apenas uma vogal, ou com forma complexa (ramificada), quando está preenchido por uma vogal e uma semivogal (Freitas e Santos, 2001: 40).

Por sua vez, o constituinte Ataque pode ser preenchido por uma consoante, duas consoantes ou pode não estar preenchido do ponto de vista segmental. Estas três hipóteses estruturais são decisivas para a ocorrência de três tipos de Ataque.

Temos Ataques ramificados ou complexos, quando duas consoantes (C1C2), no início de palavra (PRa-do) ou no seu interior (la-VRar), preenchem esse constituinte. No entanto, nem todos os grupos consonânticos que formam este tipo de Ataque têm a mesma frequência. Os grupos consonânticos constituídos por uma oclusiva seguida de uma líquida (a vibrante [r] ou a lateral [l]) são os mais frequentes. Por sua vez, as sequências constituídas por oclusivas e nasal ([pn]eu), oclusiva e fricativa ([ps]icologia), oclusiva e oclusiva (ca[pt]ar); fricativa e oclusiva (a[ft]a) e nasal e nasal (a[mn]ésia) são as menos frequentes, sendo complexa a questão da interpretação do seu estatuto silábico (cf. Freitas e Santos, 2001: 37).

No Ataque não ramificado simples (estrutura mais frequente), surge uma única unidade (veja-se a sílaba *pé*) e qualquer consoante do português pode surgir aí.

Finalmente, há um Ataque não ramificado vazio, quando se regista a ausência de consoante nesse constituinte (cf. a primeira sílaba da palavra *o-vo*).

Conforme se referiu a propósito do inventário de segmentos consonânticos do português, a Coda é um constituinte terminal e impõe fortes restrições segmentais, no sentido de que só um número reduzido de unidades aí pode surgir. Em português, apenas três consoantes fonológicas, a

saber /l/, /r/ e /s/, podem assumir essa posição¹⁴. Veja-se ca.na[ɫ]; a.gri.cul.to[r]; mu[ʒ].go (Freitas e Santos, 2001: 47).

Outro aspecto do domínio não segmental importante para a presente pesquisa é o da delimitação da *fronteira de palavra*. O que aqui queremos destacar é o facto de palavra fonológica (unidade acentual¹⁵) e vocábulo formal poderem não coincidir, uma vez que, em português, a unidade sobre a qual recai a marca fonológica do acento pode ultrapassar a fronteira de palavra, no sentido formal ou gramatical do termo. Tal situação deve-se ao facto de esta língua possuir um conjunto de unidades clíticas, como pronomes, artigos, preposições, por esse facto, podendo coincidir, do ponto de vista fónico, estruturas morfossintáticas (e gráficas) diferentes. Veja-se, a título de exemplo, a coincidência fonológica, mas não gramatical, de <amoral> e <a moral>¹⁶.

2. 2. Alguns aspectos relevantes da fonologia do PM

O português adquire, em Moçambique, uma série de particularidades fonético-fonológicas, algumas das quais se poderão explicar por transferência das línguas bantu¹⁷. Esta transferência manifesta-se, entre outros aspectos, no padrão silábico desta variedade do português, que se caracteriza pela tendência a estabelecer a sequência consoante-vogal (CV) (Gonçalves, 2010: 41), que corresponde, conforme foi visto, a uma sílaba com Ataque e Núcleo simples, mas Coda não preenchida. Este padrão silábico do PM é idêntico ao padrão silábico dominante nas línguas bantu. Assim, pode admitir-se que “esta propriedade deixa marcas na produção linguística dos falantes do PM” (Gonçalves, 2013: 163), explicando-se, por exemplo, que estes frequentemente introduzam uma vogal [i] em sílabas com Coda preenchida, com maior incidência no final de palavra (veja-se *abrir[i]*), ou entre sequências de consoantes (veja-se *rit[i]mo*).

Por outro lado, o uso, no PM, das vogais [e] e [i], mais salientes do que a vogal [ĩ], por vezes utilizada nas mesmas circunstâncias em PE e sujeita a fenómenos de supressão¹⁸, parece

¹⁴Mateus (2003: 1047), no entanto, considera que “no Português europeu, a supressão do [i] depois de consoantes e antes de final de palavra provoca, no nível de superfície, a ocorrência de todas as consoantes em Coda (p.ex. *bate* [bát], *leve* [lêv], *pode* [pód], etc.)”.

¹⁵*Palavra fonológica* (ou prosódica) constitui uma sequência fonológica subordinada a um acento principal (Mateus, 2003: 1061).

¹⁶No primeiro caso, temos um só vocábulo, tanto do ponto de vista prosódico ([ɛmu'raɫ] na variedade europeia), como do ponto de vista gramatical; no segundo caso, ao mesmo vocábulo fonológico correspondem dois gramaticais (*a* e *moral*).

¹⁷Vários autores, como Firmino (s/d), Ngunga (2012), Ashby e Barbosa (2011) e Gonçalves (2010), consideram que algumas das novas propriedades fonético-fonológicas que se verificam na variedade do português moçambicano resultam da transferência de propriedades das línguas bantu.

¹⁸Esse é, por outro lado, um sinal de que o fenómeno de redução vocálica descrito para o PE não actua, na variedade moçambicana, da mesma forma.

constituir também uma estratégia que permite assegurar a conservação do padrão consoante-vogal, seja em sílabas iniciais, mediais ou finais) (Gonçalves, 2013: 163).

Não se tratando de apresentar, de forma exaustiva, as propriedades de todas as línguas bantu moçambicanas que podem explicar algumas particularidades fonético-fonológicas do PM, serão aqui referidas especificidades de algumas dessas línguas, emakhuwa e xichangana¹⁹.

Uma das especificidades do emakhuwa é a inexistência das consoantes oclusivas vozeadas [b], [d] e [g] (Sitoe e Ngunga, 2000: 69). Considerando a hipótese de transferência, Gonçalves (2013: 164) refere que os falantes que têm aquela língua como L1 ensurdecem as referidas consoantes quando pronunciam palavras que contêm essas consoantes. Por exemplo, as palavras, *gado* ou *bolo* realizam-se foneticamente, nesse caso, como [k]ato e [p]olo, respectivamente.

Outro aspecto específico das línguas bantu com interesse no presente estudo é o facto de o sistema fonológico de todas elas possuir apenas a vibrante dupla ou múltipla [r], e não possuir a consoante vibrante simples [r] (Sitoe e Ngunga, 2000). Como consequência deste facto, esses falantes, quando pronunciam palavras do português como, por exemplo, *areia*, *herói*, transformam em múltipla as vibrantes simples e pronunciam-nas como ar([r])eia e he([r])ói.

Vemos, então, que diferentes características do PM aqui descritas complexificam as relações entre o plano fónico e o plano ortográfico, pelo que poderão motivar alguns novos (e singulares) erros ortográficos.

3. A ortografia do português

3.1. Sistemas alfabéticos de escrita: a ortografia do português

A preocupação de Saussure, no início do século XX, em distinguir língua falada e língua escrita permitiu o reconhecimento do primado (ontogénico e histórico) do oral sobre o escrito e, por consequência, passou a eleger-se a língua oral como objecto principal de descrição linguística (Duarte, 2000: 377).

Entre o plano da oralidade e o da escrita estabelecem-se diferenças que interessa realçar. Antes de mais, enquanto a linguagem oral evolui ao longo do tempo e o falante não pré-determina essa mudança, a escrita perdura enquanto as instituições com autoridade para tal o decidirem. Por essa razão, o código oral não pode ser alterado por determinação oficial, ao passo que os sistemas

¹⁹ A escolha tem a ver com o facto de terem sido os falantes destas duas línguas aqueles que cometeram os erros para os quais se colocará a hipótese de transferência. Segundo a classificação de Guthrie (1967-71), *apud* Ngunga (2004: 46-49), o emakhuwa é uma língua da Zona P, grupo Makhuwa-Lomwe, falada nas províncias de Nampula, Cabo Delgado, Niassa e Zambézia. O xichangana é uma língua da Zona S, grupo Tsonga que faz parte de um conjunto de 3 línguas, mutuamente inteligíveis, a saber, xirhonga, citswa e xichangana. São línguas faladas nas províncias de Maputo, Gaza e Inhambane, e na zona meridional das províncias de Manica e Sofala (Sitoe e Gunga, 2000).

de escrita podem ser fixados através de legislação: assim se elaboram acordos ortográficos e se desenvolvem revisões e reformas ortográficas.

Outras diferenças entre oralidade e escrita decorrem das especificidades desta última enquanto processo. Neste sentido, a escrita depende menos do contexto situacional do que a oralidade, permite maior planificação e controlo e é duradoira no que concerne ao aspecto físico (Kato, 1986: 31). Ao contrário, o discurso oral é naturalmente efémero e não se separa do acto ilocutório.

Importa destacar ainda o facto de a língua oral ser adquirida espontaneamente em contexto de imersão enquanto a língua escrita exige uma aprendizagem formal. Aí, a escola joga um papel decisivo (Pereira e Santos, 2012: 196; Rio-Torto, 2000: 595).

De entre os vários sistemas de escrita que, ao longo da história da humanidade se foram constituindo para a representação da oralidade, interessam-nos os alfabéticos, que são aqueles que possuem um conjunto de sinais gráficos (grafemas) e os usam para representação dos “segmentos mínimos em que se pode dividir a sequência de sons” (Barbeiro, 2007: 44).

A ortografia portuguesa é, precisamente, de tipo alfabético e a sua natureza é fundamentalmente fonológica²⁰, já que se estabelece uma relação entre o “*sistema fonológico*” - entidade abstracta e que congrega as várias realizações concretas sem valor distintivo - e o sistema gráfico, que, assim, aparece como entidade que aglutina as diversas realizações (Mateus, 2006: 167). Considere-se, por exemplo, no caso do PE, a “coexistência de pronúncias dialectais como as de *tenho* ([téɲu]/[tɐnu]), *coelho* ([kueʎu]/[kueʎu]), *cereja* ([sireʒɐ]/[sireʒɐ]) em que as duas realizações da vogal fonológica /e/ são representadas pela letra <e>” (Mateus, 2006: 168).

3.2. Relação entre unidades fónicas e gráficas no português (europeu)²¹

Afirmou-se, no capítulo introdutório deste trabalho, que, por um lado, a *relação entre unidades fónicas e gráficas* pode ser biunívoca e, nesse caso, não haverá particulares dificuldades na aprendizagem da representação gráfica. Por outro lado, a relação pode não ser biunívoca e, neste contexto, geram-se dificuldades acrescidas nessa aprendizagem. Em português, existem vários casos de relações biunívocas, isto é, casos em que uma determinada unidade fónica X é

²⁰ Na verdade, os sistemas alfabéticos de escrita dificilmente são de natureza exclusivamente fonética. Se assim fosse, perder-se-ia o seu carácter uniformizador, devido à existência de diferentes variantes dialectais, sociolectais, idiolectais e discursivas (Barbeiro, 2007: 44).

Fala-se, no entanto, de “escrita fonética” quando se estabelece uma relação directa entre os sons e os grafemas, isto é, quando se escreve “tal como se fala”, estabelecendo-se para cada letra um valor sonoro (exemplo: <*discubriu*> em vez de <*descobriu*>) (Monteiro, 2008: 39).

Para uma análise da base fonológica da ortografia do Português, veja-se Mateus (2006).

²¹O desenvolvimento da presente subsecção será baseado em Duarte (2000).

representada só pelo grafema y e, reciprocamente, o grafema y representa apenas e sempre a unidade fónica X. Por exemplo, /t/ ([t]) é representado apenas pelo grafema <t> e, por sua vez, o grafema <t> representa apenas /t/ ([t]).

Todavia, a análise da ortografia do português permite-nos observar que nem sempre as relações entre unidades fónicas (fonológicas e/ou fonéticas) e unidades gráficas são biunívocas.

A nossa atenção centrar-se-á, aqui, nas áreas que se afiguram particularmente complexas a nível da aprendizagem da ortografia. Desse modo, entre as situações que constituem casos de não correspondência directa na relação entre os dois planos, vão ser apresentados, primeiro, os casos de poligrafia das vogais e semivogais orais, das vogais e semivogais nasais e, por fim, de consoantes oclusivas, sibilantes e vibrantes. Consideram-se situações de poligrafia os casos em que a uma unidade sonora correspondem múltiplas representações gráficas. De seguida, serão apresentados os casos de polivalência de grafemas no domínio da representação das mesmas categorias de unidades sonoras. Consideram-se que são polivalentes os grafemas que têm valor fonológico e/ou fonético múltiplo. Um conjunto de quadros apresentados no Anexo I dará conta, de forma mais pormenorizada, de situações de poligrafia e de polivalência de grafemas²². Finalmente, será dedicada alguma atenção a diferentes situações de não coincidência entre o número de segmentos gráficos e o número de segmentos fónicos.

De referir que muitas das situações de poligrafia e de polivalência de grafemas no domínio do vocalismo estão associados a processos fonológicos, alguns deles particularmente actantes no PE, e já descritos em 2.1.1. Assim, nalguns casos, o fenómeno de elevação e/ou recuo de vogais atrás descrito não acrescenta dificuldades na aprendizagem da ortografia, pelo facto de só estar disponível uma possibilidade gráfica: um determinado grafema torna-se polivalente, mas não há lugar para ambiguidades derivadas da coincidência com o valor de outro(s) grafema(s). Isso é o que acontece com o grafema <a>, que corresponde quer à vogal foneticamente [+bx] ([a]) (*carro*, *baptismo*), quer à vogal foneticamente [-alt, -bx] ([ɐ], (*carrinho*, *cama*)). O mesmo acontece na representação de /e/ e /ɛ/, tanto em posição acentuada como em posição não acentuada: o grafema <e> representa, no primeiro caso, [e] e [ɛ], e, por isso também é a única possibilidade gráfica para o registo do resultado da elevação e recuo desses segmentos, [i] (Pereira e Santos, 2012: 194). O mesmo se pode dizer relativamente ao valor de <o> ([o] ou [ɔ]), em posição tónica.

²² Dado o âmbito deste trabalho, prescinde-se, nesses esquemas, da inclusão dos casos em que as relações entre fone e grafema, ou grafema e fone são unívocas. Uma análise exaustiva que integre todas as unidades gráficas e fónicas (independentemente do carácter transparente ou opaco das relações que entre si se estabelecem) pode encontrar-se, por exemplo, em Duarte (2000: 215-218; 375-401) e Barbeiro (2007: 44-65).

As dificuldades de aprendizagem de ortografia do português ampliam-se quando, dos processos fonológicos, resultam unidades fónicas para as quais o sistema ortográfico já tem previsto um determinado grafema. É o que acontece quando /o/ e /ɔ/ se realizam foneticamente como [u], unidade representada pelo grafema <u>, ou quando, na sequência de um processo de recuo, o segmento /e/ se realiza como [ɐ]²³ (veja-se *l[ɐ]it[ɐ]iro* (*leiteiro*) e *igr[ɐ]ja* (*igreja*) e sugere, numa fase inicial de aprendizagem da escrita, o grafema <a>. O mesmo acontece quando /e/ fonológico, em início absoluto ou em situação de hiato, sofre um processo de elevação que o faz coincidir com [i] (unidade para cuja representação está previsto o grafema <i>: veja-se *[i]scola* (*escola*) e *pass[i]ar* (*passar*). Em casos como estes, uma escrita fonética conduzirá, de forma inevitável, ao erro ortográfico (Pereira e Santos, 2012: 194-195).

De processos fonológicos resultam, então, diversas situações de poligrafia no domínio das vogais orais do PE (cf. Quadro 1, no Anexo 1); o som [ɐ], por exemplo, é representado pelo grafema <a> (cf. <casa> ['kazɐ]) ou pelo grafema <e> (cf. <leiteiro> [lɛj'tɛjru]); o som [i] é representado pelos grafemas <e> e <i>, respectivamente em <secar> ([sɨ'kɛr]) e em <ministro> ([mi'niʃtru]); o som [u] é representado, respectivamente, pelo grafema <u> e pelo grafema <o> em <luminoso> ([lumi'nozu]) e <dormir> ([dur'miɾ]); o som [i], por sua vez, é representado pelos grafemas <e> (cf. <energia> [iniɾ'ʒiɛ]) e <i> (cf. <filme> ['fiłmi]).

Quanto a situações de poligrafia no domínio das semivogais orais (cf. Quadro 1, no Anexo 1) encontramos [j] representado pelos grafemas <i> (cf. *pai* ['paj]) e <e> (cf. *maleável* [mɛlj'avɛɫ]); do mesmo modo, o som [w] é representado pelo grafema <u> e pelo grafema <o>, respectivamente, em <pau> ([paw]) e <soar> ([sw'ar]).

No que concerne ao registo das vogais nasais, a situação de poligrafia (cf. Quadro 2, no Anexo 1) resulta do facto de essas unidades poderem estar representadas ou por uma sequência de vogal e consoante nasal, ou por uma vogal com til, conforme se referiu na secção 2.1.

Assim, podemos ilustrar a situação de poligrafia no domínio destas unidades recordando, por exemplo, que a vogal [ẽ] é representada pelos dígrafos <am e <an> e por <ã>, respectivamente em <campo>, <antes> e <irmã>.

Quanto à poligrafia na transcrição das semivogais nasais (e, portanto, dos ditongos que com elas se constituem), considere-se o exemplo oferecido pela representação do som [w̃], a que correspondem os grafemas <o>, em <pão>, e <m>, em <amaram>, por exemplo.

²³ O mesmo processo de recuo acontece quando essa vogal integra um ditongo nasal com a glide anterior (cf. [ẽj] em *viagem*).

No registo gráfico das consoantes, também encontramos situações de poligrafia (cf. Quadro 3, no Anexo 1). É o caso do som oclusivo [k], que é representado pelo grafema <c> em <cupido>, e pelo dígrafo <qu> em <quente>; do mesmo modo, o som oclusivo [g] é representado pelo grafema <g> em <galo> e pelo dígrafo <gu> em <guerra>. Para a sibilante [s] há o maior número de representações: encontramos o grafema <c> em <cesto>, o grafema <ç> em <canção>, o grafema <s> em <sopa>, o dígrafo <ss> em <massa> e o grafema <x> em <auxílio>. Os sons vibrantes [ʀ] / [r] podem ser representados pelo grafema <r> (cf. <rato>) e pelo dígrafo <rr> (cf. <farra>).

Noutra perspectiva, e no domínio do vocalismo oral (cf. Quadro 4, no Anexo 1), podemos ilustrar a situação de polivalência de grafemas com o caso de <e>, que pode assumir diferentes valores fonéticos: [ɛ] em <ferro>, [e] em <seco>, [i] em <grande>, [i] em <exame>, [ɐ] em <lenha>, [j] em <maleável>, [ø] em <estrada>. É igualmente digna de realce a polivalência do grafema <o>, susceptível de apresentar os seguintes valores fonéticos: [ɔ] em <toca> ([ˈtɔkɔ]), [o] e [u] em <lobo> ([ˈlobu]), [w] em <soar> ([swˈar]), [w̃] em <cão> ([ˈkɛw̃]).

No âmbito das vogais e ditongos nasais (cf. Quadro 5, no Anexo 1), podemos ilustrar a situação de polivalência grafemática com o caso do dígrafo <am> que apresenta os seguintes valores fonéticos: [ɛw̃] (ditongo) em <cantam> e [ɐ̃] em <campo>. Também polivalente é o dígrafo , que pode assumir o valor fonético [ɛ̃] (ditongo) em <viagem>, mas também pode assumir o valor de vogal nasal [ɛ̃] em <lembrar>.

No domínio das unidades consonânticas (cf. Quadro 6, no Anexo 1), os casos mais expressivos de polivalência de grafemas dizem respeito àqueles que (por vezes, entre outros valores fónicos) representam unidades sibilantes. Assim, o grafema <c> assume o valor fónico de [s] em <cesto> e de [k] em <cupido>; o grafema <s> representa [s] em <sopa>, [z] em <mesa>, [ʒ] em <musgo> e [ʃ] em <pastas>; o grafema <x> serve para grafar [z] em <exame>, [ʃ] em <exame>, [s] em <auxílio> e [ks] em <fixar>; finalmente, o grafema <z> assume os valores fonéticos de [z] em <zebra>, [f] em <foz> e [ʒ] em <felizmente>.

Noutras situações, a opacidade das relações entre sistema fónico e sistema gráfico decorre da existência de grafemas sem correspondência fónica, normalmente consoantes etimológicas²⁴. É o caso da consoante <h> em início de palavra (cf. <hoje>) e das consoantes <c> e <p> (cf.

²⁴Para esta análise considera-se o Acordo Ortográfico de 1945, ainda em vigor em Moçambique. Note-se, por outro lado, que o novo Acordo Ortográfico (1990) preserva o <h> inicial, pelo que a questão das consoantes etimológicas continua a ser relevante.

<acção> ou <baptismo>). Estes últimos grafemas comportam-se, portanto, como polivalentes, já que, além dos valores fónicos que assumem, também podem corresponder a [∅].

Há ainda a considerar situações de não coincidência entre o número de segmentos ortográficos e o número de segmentos fónicos: considere-se a existência de dígrafos (alguns dos quais representam uma entre várias possibilidades de representação da unidade fónica grafada) como <nh> ([ɲ]), <qu> ([k]), <rr> ([ʀ] [r]), <ss> ([s]), e casos como o da relação entre o grafema <x> e a sequência fónica [ks].

Da análise da ortografia do português materializada nos quadros que surgem em anexo e que são comentados nesta secção, constata-se que as áreas das vogais orais átonas, das vogais nasais e das consoantes sibilantes apresentam-se como aquelas em que abundam relações não biunívocas entre unidades fónicas e gráficas, pelo que, previsivelmente, se configuram como as que mais dificuldades ortográficas motivarão. Naturalmente, na nossa análise haverá que contar com o facto de, como já dissemos, determinados processos fonológicos subjacentes a algumas das situações aqui descritas não ocorrerem, no PM, da mesma forma.

Note-se, no entanto, que há certos contextos em que alguns grafemas, segundo as regras ortográficas em vigor, não podem aparecer (por exemplo, <ç> não surge em início de palavra nem seguido de <i> ou de <e>) ou assumem valores diferenciados (por exemplo, <s> só vale [z] em posição intervocálica). Tais factos funcionam para o aprendente que conheça essas restrições, como elemento auxiliador, ao eliminar algumas possibilidades. A este respeito, vejam-se, nos quadros em anexo, as indicações dos contextos em que surgem determinadas soluções gráficas.

4. A questão da consciência fonológica e sua relação com aprendizagem da escrita

O domínio dos sistemas de escrita que assentem na representação de unidades fónicas poderá relacionar-se com a *consciência fonológica* que o aprendente exhibe.

Para melhor compreensão do que é *consciência fonológica*, importa, primeiro, esclarecer o conceito de *conhecimento metalinguístico*, considerando-o como aquele que nos remete para a “capacidade de reflexão sobre a linguagem e sua utilização, e para competências de controlo e planificação sobre os seus próprios processos de tratamento linguístico” (Silva, 2003²⁵ *apud* Vicente, 2009: 27).

Uma das dimensões do *conhecimento metalinguístico* é, precisamente, o *conhecimento fonológico*, que é visto como a parte da gramática que congrega informações sobre aspectos fónicos dos enunciados (Freitas e Santos: 2001: 17), isto é, como “uma componente específica do

²⁵ Silva, A. (2003) *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

conhecimento da língua que incorpora o conjunto de mecanismos relativos à boa formação fonética e fonológica dos produtos verbais” (Veloso, 2003: 75).

O conhecimento fonológico é, portanto, a capacidade revelada por qualquer falante de qualquer língua natural ao mostrar que sabe, entre outros aspectos, “quais os sons que fazem parte do inventário fonémico e quais os que não integram tal inventário; quais os sons que correspondem a variedades articulatórias (fonéticas) de cada fonema; quais as principais formas fonéticas associadas a cada entrada lexical; de que forma se combinam os sons para formar unidades mais complexas, como as sílabas; quais as combinações permitidas e quais as combinações não permitidas (Veloso, 2003: 80).

A expressão da *consciência fonológica* subdivide-se em três tipos: (i) silábica, quando o falante é capaz de detectar e manipular ou isolar sílabas de uma palavra (como, por exemplo, *pra.tos*); (ii) intrassilábica, quando o falante revela a capacidade de isolar constituintes dentro da sílaba (como, por exemplo, *pr.a - t.os*) e (iii) fonémica ou segmental, quando o falante mostra competência para isolar sons da fala (como, por exemplo, *p.r.a.t.o.s*) (Freitas, Alves e Costa, 2007: 11; Veloso, 2003; Ribeiro, 2011).

Dos três tipos de competência acima descritos, o primeiro a ser desenvolvido pelo falante é o da consciência silábica. As primeiras leituras de palavras em sílabas ou o uso da estratégia de silabação permitem ver que os falantes, desde cedo, segmentam a fala em unidades fonológicas desse tipo (Freitas, Alves e Costa, 2007).

Já as consciências intrassilábica e fonémica são de desenvolvimento mais lento. “No caso da consciência intrassilábica, o que está em causa é a capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba. Por exemplo, se o falante substituir o grupo consonântico [pr] por [p], na sílaba *pra* da palavra *prato*, para criar uma nova palavra (*pato*), está a treinar a sua consciência intrassilábica” (Freitas, Alves e Costa, 2007: 11). Quanto à consciência fonémica ou segmental, os estudos consultados mostram que são poucas as crianças que revelam esta capacidade à entrada na escola (Freitas, Alves e Costa, 2007, Guedes e Gomes, 2010)²⁶. Segundo Freitas, 2004²⁷ *apud* Guedes e Gomes, 2010: 266), essa parece ser a tarefa que exige o mais alto nível de *consciência fonológica*, pois a criança está lidando com unidades abstractas e o facto de a fala ser um contínuo sonoro dificulta a percepção dos fonemas individualmente.

No âmbito deste trabalho, e apesar da não coincidência dos grupos etários em causa, interessam-nos particularmente os estudos que procuram estabelecer uma relação entre

²⁶ “Na escala de complexidade da *consciência fonológica*, o nível fonémico parece ser o que traz maiores dificuldades para a criança” (Guedes e Gomes, 2010: 266).

²⁷ Freitas, G. C. M. (2004) *Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal*. Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre. [Tese de doutorado em Linguística Aplicada].

consciência fonológica e escrita. Alguns desses estudos defendem que o desempenho em tarefas de *consciência fonológica* pode prever o modo como a criança irá desenvolver as habilidades de *escrita*. Assim, o êxito na aprendizagem da escrita alfabética é correlacionado com o domínio da *consciência fonológica* (Guedes e Gomes, 2010: 263). A criação de novas palavras através do processo de manipulação de rimas, de aliterações e de fonemas é uma manifestação de *consciência fonológica* e essa “habilidade relaciona-se de maneira directa e estreita com o aprendizado da escrita” (Ribeiro, 2011: 103).

Conclusão semelhante foi formulada por Baptista, Viana e Barbeiro (2011: 50), que afirmam que as “conquistas já realizadas pelo aluno, designadamente em relação à capacidade de focalizar a sua atenção na forma fonológica para alcançar o domínio do princípio alfabético, podem ser potenciados para a aprendizagem sistemática da *escrita*.” Na verdade, foi reportado que aqueles alunos que, no início do ano lectivo, recebem de forma explícita esclarecimentos sobre o princípio alfabético e realizam actividades destinadas ao desenvolvimento da *consciência fonológica* mostram, muito cedo, o domínio das relações grafema-fonema (Rigatti-Scherer, 2008²⁸ *apud* Ribeiro, 2011: 103).

Na análise destas questões, alguns estudos apontam para três possibilidades de correlação entre *consciência fonológica* e aprendizagem da *escrita*, sendo que a primeira considera a *consciência fonológica* como um pré-requisito para a alfabetização; a outra hipótese vê a *consciência fonológica* como consequência da alfabetização e a última considera que entre *consciência fonológica* e aprendizagem da escrita existe uma relação de reciprocidade (Guedes e Gomes, 2010).

A propósito da relação entre *consciência fonológica* e aprendizagem da *escrita*, Nunes, Frota e Mausinho (2009: 208) rematam nos seguintes termos: o “treinamento da *consciência fonológica*, em especial da *consciência fonémica*, pode gerar melhora na representação fonológica das palavras”. Os mesmos autores afirmam que, por essa razão, esse treinamento é visto explicitamente como “estratégia de prevenção e remediação” (Idem: 207).

O estudo de Freitas, Alves e Costa (2007) concluiu que muitas crianças portuguesas, e não só, revelam, à entrada na escola, e como já se disse, um fraco ou inexistente desenvolvimento de *consciência fonémica*. Estabelece-se também, no mesmo trabalho, uma correlação entre *consciência fonológica* (em particular a fonémica) e a aprendizagem da escrita. Recomenda-se que os três tipos de *consciência fonológica* atrás referidos sejam estimulados em contexto lectivo, antes e durante o processo de iniciação do falante ao uso do código alfabético.

²⁸ Rigatti-Scherer. (2008) *Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise dessa relação em crianças em fase inicial de alfabetização*. Letras de Hoje, Porto Alegre, V. 43, nº 3, (pp.81-88), Jul./Set. 2008.

Vemos, portanto, que, na bibliografia consultada, se encontra consenso relativamente ao facto de existir uma relação estreita entre *consciência fonológica* e *aprendizagem da escrita*. Vemos também que, dos “três tipos de consciência”, a *fonémica* é a de desenvolvimento mais lento, e que, no início da aprendizagem do código alfabético, essa faculdade deve merecer maior atenção. Ficou claro também que o treinamento explícito deste tipo de consciência (e não só) no início da aprendizagem do código alfabético facilita a compreensão das relações entre grafema e fonema.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Introdução

Neste capítulo, será feita, inicialmente, uma breve apresentação da metodologia de pesquisa e de recolha dos dados usados em estudos sobre L2 (secção 2). Em seguida, apresentar-se-á a forma como foi constituído o *corpus* (secção 3), sendo que a subsecção 3.1 será dedicada aos procedimentos de recolha de dados, e, na subsecção 3.2, será apresentado o perfil sociolinguístico dos informantes envolvidos nesta pesquisa e, por fim, na subsecção 3.3, será apresentada a forma como foram codificados os informantes e os dados.

2. Metodologia de pesquisa e recolha de dados

Sabe-se que qualquer pesquisa, para ser bem sucedida, deve guiar-se por uma metodologia de investigação, entendida como um conjunto de procedimentos que possibilitam o alcance das metas previamente traçadas.

Dos dois principais paradigmas comumente aplicados no processo de recolha de dados de L2, nomeadamente, a pesquisa qualitativa e a quantitativa (cf. Larsen-Freeman e Long, 1991: 10-11), optámos pelo primeiro paradigma, que é tido como heurístico, considerando que pode conduzir a uma descrição de padrões ou relações ainda não identificados nos dados. Neste tipo de pesquisa, como afirmam Seliger e Shohamy (2008: 29), o investigador observa e regista alguns aspectos ou contextos, não existindo um modelo ou teoria completa para guiar a explicação dos fenómenos em estudo. Os dados são, assim, recolhidos como tentativa de incluir o máximo de informação contextualizada, para posterior categorização e análise. Os resultados deste tipo de pesquisa podem conduzir à formulação de hipóteses.

Ainda de acordo com Seliger e Shohamy (2008: 29), os procedimentos de recolha de dados usados na pesquisa heurística são *amplos e gerais* e não se centram num fenómeno particular.

É neste quadro geral que, na presente pesquisa, recorreremos a dados de observação, nomeadamente, produções escritas já disponíveis, produzidas no âmbito de rotinas profissionais dos alunos.

A opção pela pesquisa qualitativa/heurística justifica-se pelo facto de não haver ainda, a nível da ortografia, estudos sobre as produções escritas dos alunos que frequentam os IFPs. O conhecimento das suas dificuldades específicas é muito importante porque, no seu futuro profissional, estes vão lidar com a vasta população dos alunos do ensino primário.

3. Constituição do *corpus*

Nesta secção, apresentam-se várias informações relacionadas com a constituição do *corpus* usado como base desta pesquisa, nomeadamente (i) os procedimentos de recolha de dados (3.1.), (ii) o perfil sociolinguístico dos informantes (3.2.) e (iii) a codificação dos informantes e dos dados (3.3.).

3.1. Procedimentos de recolha de dados

Os erros ortográficos analisados nesta pesquisa foram extraídos de redacções produzidas, em 2012, por 39 formandos do 1º ano do Curso de Professores no IFP-Matola, no contexto de actividades rotineiras relativas ao processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. No total, cada formando produziu três tipos de textos, nomeadamente, uma *autobiografia*, uma *exposição* e um *relatório* sobre Práticas Pedagógicas.

A *autobiografia* foi feita no contexto duma avaliação no módulo de Português. A *exposição* resultou de um trabalho prático em que os formandos deviam dirigir-se ao director de um distrito onde, ficticiamente, estivessem afectos após a sua formação, a solicitar uma autorização de transferência para uma escola próxima de sua zona de origem, evocando motivos convincentes. O *relatório* foi produzido no final das Práticas Pedagógicas previstas no currículo de formação de professores.

Em síntese, os textos de onde foram extraídos os erros analisados no presente estudo foram produzidos para outros fins, e não exactamente para esta pesquisa, um procedimento aberto e informal que parece permitir captar uma produção mais natural” dos informantes.

O *corpus* é, então, constituído por cerca de 35000 “palavras gráficas”, produzidas por 39 informantes. O total de erros é de 544 (cf. Anexo 1: Quadro de quantificação de erros). Veja-se, a seguir, o Quadro síntese, com o total de palavras gráficas e o total de erros por tipo de texto.

TIPO DE TEXTO	TOTAL DE PALAVRAS GRÁFICAS	TOTAL DE ERROS
<i>Autobiografia</i>	5448	95
<i>Relatório das Práticas Pedagógicas</i>	22013	321
<i>Exposição escrita</i>	7260	131
Total	34721	544

Quadro 2: Palavras e erros ortográficos por tipo de texto

Como se pode verificar, o maior número de ocorrência de erros, em termos absolutos, regista-se nos relatórios das Práticas Pedagógicas. Tal facto explica-se pela maior extensão dos relatórios produzidos.

3. 2. Perfil sociolinguístico dos informantes

Tendo em vista a caracterização do perfil sociolinguístico dos informantes, foram-lhes solicitadas informações sobre *idade*, *naturalidade*, *sexo*, *língua materna (L1)* e *nível de ingresso no IFP*, de modo traçar o perfil linguístico da população auscultada.

No que diz respeito à variável *idade*, a informação recolhida mostra-nos que o *corpus* foi produzido por informantes cujas idades variam entre 17 e 26 anos, sendo que a maior parte dos informantes tem entre 19 e 22 anos, com uma percentagem acumulada de cerca de 72%.

Idade (em anos)	Número de informantes	
	Total	%
17	1	2.6%
18	1	2.6%
19	9	23%
20	3	7.7%
21	3	7.7%
22	13	33.3%
23	4	10.2%
24	1	2.6%
25	3	7.7%
26	1	2.6%
Total	39	100%

Quadro 3: Distribuição dos informantes por *idade*

Em relação à variável *naturalidade*, a informação recolhida mostra-nos que o *corpus* foi produzido por formandos provenientes de 7 das 10 províncias de Moçambique²⁹. Como se pode ver no Quadro 4, os informantes da Zambézia e de Maputo são os que estão em maior percentagem, 56.4% e 23%, respectivamente.

²⁹ Com vista a promover a unidade nacional, o Ministério da Educação tem juntado candidatos de várias províncias (sul, centro e norte) numa mesma instituição de formação de professores. Por essa razão, encontramos formandos oriundos de 7 províncias de Moçambique, e não apenas de Maputo, onde se localiza o instituto em que foram recolhidos os dados.

Naturalidade	Número de informantes	
	Total	%
Maputo (MAP)	9	23%
Gaza (GAZ)	1	2.6%
Inhambane (INH)	2	5.2%
Sofala (SOF)	1	2.6%
Manica (MAN)	1	2.6%
Zambézia (ZAM)	22	56.4%
Nampula (NAM)	3	7.6%
Total	39	100%

Quadro 4: Distribuição dos informantes por *naturalidade*

No que diz respeito à variável *L1*, verifica-se que todos os nossos informantes têm uma língua bantu como L1 (excepto um, que tem o português como L1). Entre todas as línguas bantu, destaca-se o emakhuwa (elómwè), falado por 19 informantes, correspondentes a 48.7%. Seguem-se o xichangana e o echuwabo com, respectivamente, 9 e 5 informantes, correspondentes a 23% e 12.8%. No total temos uma situação em que 97.5% dos informantes tem uma língua bantu como L1. Veja-se o Quadro que se segue:

Língua materna	Número de informantes	
	Total	%
Xichangana	9	23.1%
Xirhonga	1	2.5%
Cicopi	2	5.2%
Cishona	1	2.5%
Cisena	1	2.5%
Echuwabu	5	12.9%
Emakhuwa (elómwè)	19	48.8%
Português	1	2.5%
Total	39	100%

Quadro 5: Distribuição dos informantes em função da *língua materna*

Quanto à variável *sexo*, conforme o Quadro 6, verifica-se um equilíbrio em termos da amostra.

Sexo	Número de informantes	
	Total	%
Feminino	19	48.8%
Masculino	20	51.2%
Total	39	100%

Quadro 6: Distribuição de informantes em função da variável *sexo*

Considerando a variável *nível de ingresso*, nota-se que a maioria dos informantes, 71.7%, ingressou no IFP com o nível de 12ª classe. Veja-se o Quadro seguinte:

Nível de ingresso	Número de informantes	
	Total	%
10ª classe	11	28.3
12ª classe	28	71.7%
Total	39	100%

Quadro 7: Distribuição dos informantes em função do *nível de ingresso*

No Anexo 3, apresenta-se um quadro que resume toda a informação sociolinguística atrás apresentada.

3.3. Codificação dos informantes e dos dados

A codificação dos informantes foi feita, associando três letras que servem para identificar o informante, um número relativo ao ano em que os dados foram recolhidos e as três letras iniciais da província de origem dos informantes. Por exemplo, no código ARS12MAP, ARS identifica o informante, 12 indica o ano da recolha de dados, neste caso, 2012, e a abreviatura MAP indica a província de origem do informante, no caso em apreço, Maputo (veja-se o Quadro 4, onde se indica a abreviatura usada para cada província).

Para cada erro, coloca-se entre parênteses a ortografia correcta da palavra. Tanto na ortografia errada como na correcta, o grafema afectado está destacado a negrito. Para dar conta do número de ocorrências de um mesmo erro, usou-se uma convenção, n^o + x, em que “x” indica as vezes que o erro ocorreu. Veja-se o seguinte exemplo: *acistência* [3x] (= assistência). O código [3x], neste caso, significa que o erro ocorre três vezes.

CAPÍTULO IV: ANÁLISE DE DADOS

1. Introdução

Neste capítulo pretende-se, de uma forma geral, descrever os erros cometidos pela população auscultada, estudantes do IFP, e apresentar a tipologia adoptada na sua classificação (secção 2), bem como avançar com hipóteses explicativas sobre a ocorrência desses mesmos erros (secção 3).

2. Erros ortográficos do *corpus*: aspectos gerais

2.1 Categorias genéricas de erros ortográficos

Para a categorização dos erros da população estudada, foi tomada como base a proposta de Gonçalves e Vicente (2010) e distinguiram-se *erros fónicos*, *erros grafemáticos* e *erros morfológicos*.

São classificados como *erros fónicos* aqueles em que se verifica a alteração da estrutura fónica segmental e/ou silábica da palavra. É o caso de <registro> (por *registo*), pois da grafia decorre, na perspectiva do leitor, uma alteração da vogal tónica. É também o caso de <predreiros> (por *pedreiros*) já que, com a inserção da consoante, a sílaba de Ataque simples na forma alvo (*pe*) transformou-se em sílaba de Ataque complexo (*pre*) na forma incorrecta.

Por outro lado, os *erros grafemáticos* são aqueles que “afectam a representação ortográfica da palavra, mas não a sua configuração auditiva ou fónica” (Gonçalves e Vicente, 2010: 59). Vejam-se os casos de <curço> (por *curso*), <percurso> (por *percurso*) ou <cer> (por *ser*).

Finalmente, a categoria de *erros morfológicos*³⁰ inclui erros em que está em causa a delimitação de fronteira de palavra ou a identificação dos constituintes morfológicos. Incluem-se aqui, por exemplo, os casos de <infraestrutura> (por *infra-estruturas*), <convista> (por *com vista*) ou <a cerca> (por *acerca*).

2.2. Caracterização geral dos erros ortográficos³¹ do *corpus*

Os dados da nossa população foram distribuídos pelas três grandes categorias de desvios atrás referidas, a saber, *erros fónicos*, *erros grafemáticos* e *erros morfológicos* (cf. Anexo VI, Categorização de erros). Os resultados numéricos são apresentados no Quadro 8.

³⁰ Rio-Torto (2000) inclui nesta categoria aqueles que envolvem a não identificação de preposições e a sua indevida flexionação (*há-des [= hás-de]), e ainda erros de morfologia verbal que, segundo a autora, afectam a estrutura morfológica dos verbos, a identidade e a função dos constituintes.

³¹ Relembramos que este estudo não contempla erros acentuais.

Erros	Nº de ocorrências	% de ocorrências
Fônicos	277	50.9%
Grafemáticos	204	37.5%
Morfológicos	55	10.1%
Outros ³²	8	1.5%
Total	544	100%

Quadro 8 - Categorias gerais de erros ortográficos

2.2.1. Erros fônicos

Como mostra o Quadro 8, os *erros fônicos* representam cerca de metade (50.9%) do total de ocorrências desviantes. São desse tipo erros que afectam a representação gráfica de vogais e de ditongos orais e nasais, de consoantes (vibrantes, oclusivas, sibilantes e nasais) e ainda os erros que alteram a estrutura da sílaba (cf. Quadro 9).

Subcategorias		Nº de ocorrências		% de ocorrências
Vogais	orais	78	123	44.4%
	nasais	45		
Ditongos	orais	38	47	17%
	nasais	9		
Consoantes	vibrantes	17	52	18.8%
	oclusivas	11		
	sibilantes	14		
	nasais	10		
Estrutura da sílaba		55		19.8%
Total		277		100%

Quadro 9 – Erros fônicos

2.2.1.1. Vogais

Do conjunto dos erros fônicos, conforme frisámos acima, fazem parte os erros de representação gráfica de vogais, que o Quadro 10 sintetiza e ilustra.

³² Estes erros não se integram em nenhuma das restantes três categorias e, nalguns casos, são de difícil explicação. Por esta razão não vão ser analisados no presente estudo.

Vogais		Exemplos do <i>corpus</i>	Nº de ocorrências		% de ocorrências
Orais	tónicas	regesto (= registo), moro (= muro) require (= requer), podem [2x] (= podem)	18	78	63.4%
	átonas	hospetal [4x](= hospital), instututo (= instituto), dizisti (= desisti), aplepecia (= eplepsia), resenciamento (= recenseamento), cumunidade (= comunidade), preucupante (= preocupante), enauguração (= inauguração)	60		
Nasais		messalmente (= mensalmente)	45		36.6%
Total			123	100%	

Quadro 10 - Erros fónicos: vogais

Como se pode observar, nesse conjunto, as subcategorias das vogais orais átonas e das vogais nasais são aquelas que maior número de ocorrências desviantes registam.

Todos os erros associados à representação de *vogais orais átonas* são fónicos; no caso de <positivamente> (por *positivamente*), por exemplo, o som [i] da palavra correctamente grafada passa para uma unidade [-alt] na palavra incorrectamente grafada. Os erros ortográficos detectados no nosso *corpus* reflectem sobretudo dificuldades na representação das vogais anteriores e posteriores, e na distinção das diferentes unidades de cada série. Veja-se o Quadro 11 sobre dificuldades de representação de vogais orais átonas.

Tipo/subcategoria			Exemplos do <i>corpus</i>	Nº de ocorrências	% de ocorrências
Vogais orais átonas ³³					
	Norma	Erro			
[i]	<i>	<e>	posetivamente [2x] (= positivamente), hospetal [4x](= hospital)	19	31.7%
		<u>	instututo (= instituto), constutue (= constitui)	2	3.4%
[i]	<e>	<i>	dizisti (= desisti), dícidi [2x] (= decidi)	22	36.7%

³³ Neste quadro, como nos que se seguem, a coluna da esquerda incorpora o resultado dos processos fonológicos descritos nas secções 2.2 e 3.2 do Capítulo 2 deste trabalho.

[e]	<e>	<a>	aplepecia (= epilepsia)	1	1.6%
[i]	<e>	<i>	resenciamento (= recenseamento)	1	1.6%
[u]	<o>	<u>	cumunidade (= comunidade), munitárias (= monetárias)	12	20%
	<u>	<o>	enaugoraçãõ (= inauguraçãõ), oportunidade (= oportunidade)	2	3.4%
[ɔ]	<o>	<u>	preucupante (= preocupante)	1	1.6%
Total				60	100%

Quadro 11: Erros fónicos: vogais orais átonas

Conforme se pode verificar, os informantes tiveram maiores dificuldades na representação gráfica das vogais anteriores /e/ (39.9) e /i/ (35.1%).

Em casos em que deviam usar o grafema <e> para representar uma unidade fonológica anterior média, estes escreventes recorreram ao grafema <i> (cf. <disisti> por *desisti*). Verifica-se aqui um fenómeno fonológico de harmonização com a vogal átona, que ocorre, em cerca de 90% dos casos, entre consoantes (cf. <dicidi> por *decidi*). Nos restantes casos, o uso de <i> por <e> ocorre em final absoluto de palavra³⁴ (cf. <imprimi-se> por *imprime-se*, <duranti> por *durante*). Para uma visão completa deste tipo de erros, veja-se no Quadro 1.2, Anexo VI.

Outra grande dificuldade observa-se, conforme frisado acima, na representação do som [i]. Há a destacar que esta dificuldade ocorre sobretudo quando se trata da vogal tónica [i] (cf. <posetivamente> por *positivamente*), sugerindo um fenómeno de dissimilação, e, em quase todos os casos (94.7%), entre consoantes. Vejam-se todos os exemplos desta subcategoria no Quadro 1.2, Anexo VI.

Outra dificuldade que os nossos dados revelam tem a ver com a representação dos sons [u] / [w]. No contexto em que deviam ter usado o grafema <o>, os informantes usaram o grafema <u> (cf. <cumunidade> por *comunidade*, <povuado> por *povoado*). A grafia parece registar, aqui, um fenómeno fonológico (sistemático, no PE) de elevação das vogais posteriores médias, que se realizam foneticamente como [u] em posição átona, daí resultando uma situação de poligrafia que propicia a ocorrência deste tipo de erro. De salientar que, segundo os dados, este tipo de erro ocorre, em 75% dos casos, entre consoantes. Nos restantes casos, ocorre entre consoante e vogal

³⁴ O fenómeno que esta grafia sugere ocorre no Brasil e no sul de Portugal Gonçalves (2013: 163) refere a sua ocorrência no PM.

e, aí, o grafema incorrectamente seleccionado, <u>, pode representar o som [w] (cf. <razuável> por *razoável* ou < povuado> por *povoado*). Pelo número de ocorrências registadas, a situação de hiato em que estas vogais se encontram parece propiciar o fechamento que a grafia reflecte. Para uma visualização completa destes casos, consulte-se no Quadro 1.2, Anexo VI.

Nos nossos dados, detectam-se também 7 casos, equivalentes a 11.6% do total de erros deste tipo, que, dado o seu carácter disperso, não serão aqui analisados.

Já se referiu que, entre os erros fónicos que afectam as unidades vocálicas, a subcategoria das *vogais nasais* está entre as que maiores dificuldades de representação gráfica colocam aos informantes (36.6%) (cf. Quadro 10 desta secção). Veja-se, no Quadro 12, a seguir, a síntese dos erros integrados nesta subcategoria.

Tipo/subcategoria			Exemplos do <i>corpus</i>	Total			
Vogais nasais				Nº de ocorrências	% de ocorrências	Nº de ocorrências	% de ocorrências
	Norma	Erro					
[ẽ]	<am>	<a>	napula (= nampula)	1	2.2%	3	6.7%
	<an>	<a>	constragimentos [2x] (= constrangimentos)	2	4.5%		
[ē]	<en>	<in>	intrevista [9x] (= entrevista), intrevestado (= entrevistado)	12	26.6%	15	33.3%
	<en>	<e>	messalmente (= mensalmente)	2	4.5%		
	<en>	<i>	convicional (= convencional)	1	2.2%		
[ĩ]	<in>	<en>	engressei [4x] (= ingressei), enfraestruturas (= infraestruturas)	13	28.8%	21	46.5%
	<im>		emprovizadas (= improvizadas)	1	2.2%		
	<in>	<i>	briquei (= brinquei), niguém [2x] (= ninguém)	3	6.7%		
	<in>	<e>	escrissão [2x] (= inscrição), convecentes (= convincentes), estalações (= instalações)	4	8.8%		
[õ]	<on>	<o>	costatei [2x] (=	2	4.5%	4	9%

			constatei)				
	<om>	<o>	copetente (= competente)	2	4.5%		
[ũ]	<un>	<u>	adjutos (= adjuntos), nuca (= nunca)	2	4.5%	2	4.5%
Total				45	100%	45	100%

Quadro 12 – Erros fónicos: vogais nasais

Conforme se pode observar no Quadro 12, os erros que ocorrem são de dois tipos. Por um lado, destacam-se erros em que a vogal nasal não está representada. Nestes casos, a vogal nasal em causa é substituída por uma vogal oral (cf. <napula> por *nampula*; <briquei> por *brinquei*). Por outro lado, destacam-se erros em que se verifica a alteração do timbre da vogal nasal representada (cf. <intrevista> por *entrevista*; <engressei> por *ingressei*). Os erros em que se verifica a alteração do timbre da vogal são os mais expressivos (57.7%). São afectadas por este tipo de erros as vogais [ẽ] (cf. <intrevista> por *entrevista*) e [ĩ] (cf. <engressei> por *ingressei*). Os dados em análise revelam-nos ainda que, do total dos 26 casos de desvios envolvendo estas vogais, 92.3% ocorrem em posição inicial de palavra. Observe-se a totalidade dos casos em análise no Quadro 2, Anexo VI.

No que diz respeito aos erros em que não se representa a nasalidade, encontram-se afectadas todas as vogais: [ẽ] (cf. <napula> por *Nampula*); [ẽ] (cf. <messalmente> por *mensalmentel*); [ĩ] (cf. <briquei> por *brinquei*); [õ] (cf. <costatei> por *constatei*) e [ũ] (cf. <nuca> por *nuncas*). A terminar esta parte da análise, importa referir que a nasal [ĩ] é a que contribui com o maior número de casos em que a ressonância nasal não é representada. Para uma visão completa dos casos descritos aqui, veja-se no Quadro 2, Anexo VI.

Finalmente, importa destacar o facto de a maioria dos erros (72.2%) que envolvem as vogais [ẽ] e [ĩ] serem aqueles em que se verifica a mudança de timbre. Já a totalidade dos erros que envolvem as restantes vogais ([ẽ], [õ] e [ũ]) corresponde àqueles em que a nasalidade não está representada (cf. Quadro 12 da presente secção e o Quadro 2, Anexo VI).

Por seu turno, os casos envolvendo *vogais orais tónicas* incluem erros na representação das vogais [i], [ɛ], [e], [ɔ] e [u] (veja-se o Quadro 10 desta secção). No conjunto destes erros, destacam-se as dificuldades na representação do grafema <i> (11 ocorrências), substituído pelo grafema <e> (veja-se <regesto> por *registo*). Ainda no domínio das vogais orais tónicas, também se registam dificuldades na representação do grafema <o>, substituído pelo grafema <u> em sílaba aberta (cf. <moro> por *muro*). Assim, nestes casos, em posição tónica, as unidades

vocálicas, tal como surgem graficamente representadas, deixam de ter os traços da vogal fonológica a que correspondem na forma alvo (cf. Mateus, 2003: 1010-1011; Mateus, 2006: 171). Para uma visualização completa de todos os erros de vogais orais tónicas veja-se, no Quadro 1.1, Anexo VI.

2.2.1.2. Ditongos

Como foi referido, também fazem parte do conjunto dos erros fónicos casos de representação gráfica dos ditongos. O Quadro 13 apresenta a síntese dos erros desta categoria.

Ditongos	Exemplos do <i>corpus</i>	Nº de ocorrências	% de ocorrências
Orais	quarterão [13x] (= <i>quarteirão</i>), refeição (= <i>refeição</i>), mas [4x] (= <i>mais</i>), <i>esto</i> (= <i>estou</i>), herões (= <i>heróis</i>), <i>concluo</i> (= <i>concluiu</i>), <i>possue</i> [2x] (= <i>possui</i>),	38	80.8%
Nasais	viage (= <i>viagem</i>), <i>irmauzinhos</i> (= <i>irmãozinhos</i>), <i>ten</i> [3x] (= <i>tem</i>), <i>recen</i> (= <i>recém</i>), <i>dependen</i> (= <i>dependem</i>) ³⁵	9	19.2%
Total		47	100%

Quadro 13 - Erros fónicos: ditongos

Conforme se pode observar no Quadro 6, os erros de representação gráfica dos *ditongos orais* são os mais numerosos (80.8%).

Fazem parte desse grupo os erros registados na representação dos ditongos [aj], [ɔj], [ɐw], [ew], [iw], [ɛj]³⁶, [oj], [uj], [ow]. Do conjunto dos 38 registos, destacam-se, particularmente as dificuldades na representação do ditongo <ei> (50%), grafado <e> (cf. <quarterão> por *quarteirão*) e, portanto, reduzido a vogal simples (cf. Quadro 3 no Anexo 1). O mesmo ditongo surge também representado por <i> (cf. <refeição> por *refeição*), enquanto <ai> aparece grafado <a> (cf. <mas> por *mais*) e <ou> é reduzido para <o> (cf. <esto> por *estou*). A totalidade dos dados apresentados no Quadro 3 do Anexo VI, mostra, então, uma tendência para a redução de ditongos orais decrescentes, por parte da população estudada.

³⁵ Assume-se que, em casos como os três últimos, a troca da consoante nasal corresponde a um processo de simplificação do ditongo.

³⁶ Esta é a pronúncia comum na variedade europeia; em Moçambique, regista-se, no entanto, uma tendência para que esse ditongo seja pronunciado como [ej] (Gonçalves, 2013: 164)

Os *ditongos nasais* em cuja representação gráfica se registam desvios são [ẽ̃] e [ẽ̃w̃]. De todos os casos que envolvem esta subcategoria, o destaque vai para as dificuldades na utilização de (70% dos casos), substituído por <en> (cf. <ten> por *tem*). Importa reter que todos os erros envolvendo a glide [j] ocorrem, precisamente, em ditongo decrescente com [ẽ̃], em posição final. Noutros casos, é substituído por <e>, assim se reflectindo a transformação de um ditongo nasal em vogal oral (cf. <viage> por *viagem*)³⁷.

Casos em que dos erros resultam unidades não nasais também acontecem com vogais, conforme atrás se viu.

Veja-se no Quadro 4, Anexo VI para uma percepção geral dos erros desta subcategoria.

2.2.1.3. Consoantes

Entre o conjunto de erros fónicos, encontram-se também os erros de representação de diversos tipos de consoantes, conforme representado no Quadro 14.

Consoantes	Exemplos do <i>corpus</i>	Nº de ocorrências	% de ocorrências
Vibrantes	bairo [3x] (= bairro), decoridas (= decorridas), teritório (= território), encaregados (= encarregados), murro (= muro), barrulho (= barulho)	17	32,6%
Oclusivas	recindo (= recinto), técada (= década), parulho (= barulho), secundária [3x] (= secundária), adgueridos (= adquiridos)	11	21,2%
Sibilantes	aprefeisoamente (= aperfeiçoamento), assistência [3x] (= assistência), precissam (= precisam), pesqueça (= pesquisa)	14	27%
Nasais	funciomários (= funcionários), fanília (= família)	10	19,2%
Total		52	100%

Quadro 14 - Erros fónicos: consoantes

Conforme se pode observar, os erros de representação gráfica das *consoantes vibrantes* (32.6%) e das *consoantes sibilantes* (27%) são os que mais se destacam.

No que se refere às *consoantes vibrantes*, encontramos desvios na representação gráfica da unidade simples [r] (cf. <murro> por *muro*) e, sobretudo, desvios na representação gráfica da

³⁷ Ocorre um caso isolado de representação de ditongo nasal em que a forma <ão> é substituída por <au> (cf. <irmauzinhos> por *irmãozinhos*). Realce-se que também aqui ocorre o fenómeno da desnasalização.

vibrante dupla [ʀ] / [r] (cf. <decoridas> por *decorridas*). No primeiro caso, ocorre uma troca da consoante simples [r] pela consoante dupla [ʀ] / [r] e, no segundo caso, acontece o inverso.

A representação gráfica da vibrante dupla, com um total de 15 ocorrências desviantes (88.2% do total indicado no Quadro 14), é a que coloca as maiores dificuldades para o grupo-alvo. Para uma visão completa de todos os erros desta subcategoria (cf. Quadro 5.1, Anexo VI).

Os casos classificados como erros fónicos no domínio da representação das *consoantes sibilantes* incluem dificuldades na representação gráfica das dentais [s] (cf. <aprefeisoamente> por *aperfeiçoamento*) e [z] (cf. <precissam> por *precisam*).

Os erros na representação da consoante sibilante [s] são os mais expressivos, correspondendo a cerca de 80% do total dos 14 casos identificados. Os dados em análise mostram haver uma tendência de uso do grafema <s> em contextos em que deviam ser usados ou o grafema <ç> (cf. <aprefeisoamente> por *aperfeiçoamento*), ou o dígrafo <ss> (cf. <assistência> por *assistência*).

Já no que concerne à sibilante [z], as dificuldades de representação ortográfica registadas residem no facto de se recorrer a <ss> e <ç> quando a ortografia do português exige o uso do grafema <s>. Vejam-se, respectivamente, os casos <precissam> (por *precisam*) e <pesqueça> (por *pesquisa*).

Observe-se que, para todos os casos analisados nesta subcategoria, o contexto de ocorrência é em sílabas interiores, entre vogais. Para uma visão mais ampla, veja-se no Quadro 5.2, Anexo VI.

No domínio da representação gráfica das *consoantes oclusivas* [t], [d], [b], [k], as maiores dificuldades prendem-se com a representação das consoantes [t] (36.3%) e [k] (36.3%). Na maior parte dos casos, a oclusiva [t] (<t>), erradamente, é representada pelo grafema <d> (cf. <recindo> por *recinto*). O único caso que envolve os mesmos grafemas, mas na relação inversa, é aquele em que [d] (<d>) é representado pelo grafema <t> (cf. <técada> por *década*). No primeiro caso descrito, nota-se o processo de vozeamento da consoante oclusiva surda [t], que passa à sonora [d], e, no segundo caso, ocorre o processo inverso, isto é, o ensurdecimento da oclusiva sonora [d].

Já em relação à oclusiva [k], as dificuldades registadas envolvem, para além do grafema <c>, também o dígrafo <qu>, pois há uma situação de poligrafia no registo daquela unidade. O grafema <c>, com maior número de casos (3 num total de 4), é aquele que oferece maiores dificuldades, sendo substituído por <g> (cf. <segundária> por *secundária*). Noutra situação, a oclusiva [k] é erradamente representada pelo dígrafo <gu>, no contexto em que se devia ter

recorrido ao dígrafo <qu> (veja-se <adgueridos> por *adquiridos*). Note-se, no entanto, que se regista aqui, em ambos os casos, o vozeamento da unidade envolvida.

Finalmente, registam-se erros ortográficos na representação da *consoante oclusiva* [b], que é representada pelo grafema <p> (vejam-se <parulho>, por *barulho*, e <preves>, por *breves*). Realce para o facto de, nestes casos, a grafia sugerir o fenómeno de ensurdecimento de consoantes.

Olhando para o conjunto dos dados relativos à representação das consoantes oclusivas, e não obstante a existência de erros que sugerem o inverso, destaca-se a tendência para o vozeamento (tal como a grafia o deixa transparecer), registando-se oito casos, que correspondem a 72.7% do total das ocorrências envolvendo essas unidades. Para uma visão mais pormenorizada, veja-se no Quadro 5.2, Anexo VI.

Os erros ortográficos incluídos na subcategoria *consoantes nasais* incluem casos de representação da consoante nasal [n] por <m> (90%) (cf. <matmatural> por *natural*) e de [m] por <n> (cf. <fannília> por *família*). Este tipo de erros implica a alteração da configuração fónica das unidades afectadas. Para uma visão geral dos casos desta subcategoria, veja-se o Anexo VI, Quadro 5.4.

2.2.1.4. Estrutura da sílaba

No que diz respeito aos erros classificados como *estrutura da sílaba*, verifica-se tanto a supressão como a inserção, quer de vogais, quer de consoantes e, ainda, fenómenos de metátese. Daqui resulta, naturalmente, a alteração do número de sílabas e/ou da estrutura silábica das palavras. Veja-se o Quadro 15, que sintetiza os resultados relativos a esta subcategoria de erros fónicos.

Tipo de alteração gráfica	Casos do corpus	Nº de ocorrências	% de ocorrências
Supressão de vogal	recaptulavam (= recapitulavam); verifiquei (= verifiquei), diabólco (= diabólico)	8	14.5%
Inserção de vogal	mais [3x] (= mas); adimitiu (= admitiu); admissão [2x] (= admissão)	30	54.5%
Supressão de consoante	carreia (= carreira); cirugia (= cirurgia); exepto (= excepto)	3	5.5%
Inserção de consoante	predreiros (= pedreiros); pedagogicas (= pedagógicas); cardeiras (= cadeiras); expoente (= expoente)	4	7.3%

Metátese	intrepertavam (= interpretavam); suprevisora (= supervisora)	10	18.2%
Total		55	100%

Quadro 15 - Erros fônicos: estrutura da sílaba

Conforme o Quadro 15, no conjunto de erros que afectam a *estrutura da sílaba*, encontram-se erros de *inserção de vogais* e de *consoantes*. Os erros de *inserção de vogais*, conforme se pode ver, são os mais expressivos. Na maior parte dos casos, verifica-se a inserção da vogal <i> em posição átona e entre sequências de consoantes, sejam elas menos comuns (cf. <admissão> por *ad.mis.são*, <adjunto> por *adjunto*) ou constituintes dos Ataques ramificados mais frequentes em português (cf. <probulemas> por *problemas*). A inserção de vogais também ocorre em final absoluto de palavra (cf. <requere> por *requer*, <professore> por *professor*). Regista-se ainda um conjunto de casos em que a *inserção da vogal*, ocorrendo na posição tónica, leva à alteração da estrutura do núcleo silábico, pela criação de ditongos, sobretudo decrescentes (cf. <mais> por *mas*, <apois>, <a pois> e <apoiz> por *após*). Para uma visão completa de todos os erros desta subcategoria, veja-se o Anexo 1, Quadro 6.

A consequência da inserção de vogais é, então, o aumento do número de sílabas ou a complexificação do núcleo silábico. Por outro lado, da inserção desse tipo de unidades resultam muitas vezes sílabas com o padrão CV, tanto em posição interior como em posição final.

A *inserção de consoantes* ocorre, em 75% dos casos, em sílabas de Ataque simples e Núcleo simples (cf. **pre.drei.ro* por *pe.drei.ro*). Assim, a sílaba de Ataque simples (*pe*) transforma-se em sílaba de Ataque ramificado (*pre*), formado por uma oclusiva e uma líquida, estrutura mais frequente no português.

Para além dos erros de inserção atrás descritos, ocorrem também os casos de supressão, quer de vogais, quer de consoantes, que, no seu conjunto, perfazem 20 % do total de registos.

Conforme se pode observar no Quadro 15, a maior parte dos casos de supressão de unidades vocálicas (provocando, conforme se afirmou, a alteração do número de sílabas ou da estrutura do núcleo das já existentes) envolve a vogal átona [i] (cf. *ve.ri.fi.quei* > *ver.fi.quei*).

Para além de afectar vogais, e conforme frisado atrás, a supressão ocorre também em consoantes. Conforme o Quadro 15, atrás, ilustra, na palavra *carreira*, ocorre, na última sílaba de Ataque simples (*ra*), a supressão da consoante <r>, constituindo-se uma sílaba de Ataque vazio (*a*). No caso de <cirugia> (por *cirurgia*) (*ci.rur.gia*), a sílaba interior (*rur*) muda de estrutura, passando a sílaba com Coda não preenchida (*ru*).

Outro subtipo de erros da subcategoria em análise tem a ver com *metáteses*, que surgem em segundo lugar, em termos de número de ocorrências (10, correspondendo a 18.1% do total). A metátese consiste na troca de posições de elementos pertencentes à mesma sílaba, nos desvios que registámos (cf. **in.tre.per.ta.vam* por *in.ter.pre.ta.vam*). Na maioria dos casos do *corpus*, a troca referida envolve a unidade vibrante e tem como consequência a alteração da sílaba constituída por Ataque simples, Núcleo simples e Coda preenchida com o segmento /r/ (cf. *ter*), que é deslocado para o Ataque, ramificando-o (cf. *tre*). Realce para o facto de este Ataque ramificado, como já referimos, ser constituído pela sequência mais frequente no português (oclusiva seguida da consoante líquida /r/). No exemplo que atrás apresentámos, temos também um caso inverso, isto é, a metátese tem como consequência a alteração da sílaba de Ataque ramificado (cf. *pre*) para Ataque simples, Núcleo simples e Coda preenchida com a consoante líquida /r/. Noutros casos, a consoante que transita para Coda não é /r/, mas /l/ (cf. *bo*) e *bol*), como em <diabólco> por *diabólico*).

Veja-se, também o Quadro 6, Anexo VI para o inventário completo deste tipo de erros.

2.2.2. Erros grafemáticos

Afirmou-se, na subsecção 2.1 deste capítulo, que os erros grafemáticos são aqueles que afectam a grafia da palavra, mas não o seu formato fónico. Nos dados do *corpus*, encontram-se erros deste tipo, afectando a representação gráfica das vogais nasais, assim como das consoantes oclusivas, sibilantes e etimológicas. Veja-se no quadro seguinte a síntese dos erros desta categoria:

Subcategorias		Nº de ocorrências		% de ocorrências
Vogais	nasais	41	41	20%
Consoantes	oclusivas	2	163	80%
	sibilantes	113		
	etimológicas	48		
Total			204	100%

Quadro 16 – Erros grafemáticos

Conforme se observa no Quadro 16, as consoantes motivam o maior número de problemas ortográficos e o domínio das sibilantes é aquele que se encontra mais afectado, nesse conjunto.

2.2.2.1. Vogais

Entre os erros grafemáticos, conforme se observa no Quadro 16, estão incluídos desvios na representação das cinco vogais nasais (20%). Veja-se, a seguir, o Quadro que resume os erros desta subcategoria:

Tipo/ subcategoria	Vogal	Exemplos do <i>corpus</i>	Total			
			Nº de ocorrências	% de ocorrências	Nº de ocorrências	% de ocorrências
Vogais nasais	[ɛ̃]	fam (= fã)	1	2.5%	2	5%
		nanpula (= nampula)	1	2.5%		
	[ẽ]	tenpo [3x](= tempo); enpresas (= empresas);	4	9.8%	13	31.7%
		enfrentar (= enfrentar); ausemtou (= ausentou); semdo (= sendo)	9	21.9%		
	[ĩ]	imformática (= informática); imformação [2x] (= informação)	7	17%	8	19.5%
		sinpatia (= simpatia)	1	2.5%		
	[õ]	comversar [3x] (= conversar); comdições (= condições); comtrolo (= controlo); comcretizar (= concretizar)	16	39%	16	39%
[ũ]	algums (= alguns); fumciomários (= funcionários)	2	4.8%	2	4.8%	
Total					41	100%

Quadro 17 – Erros grafemáticos: vogais nasais

Conforme se pode verificar no Quadro 17, há maiores dificuldades na representação das vogais [õ] (39%) e [ê] (31.7%).

Todos os erros de representação da vogal [õ] relacionam-se com a dificuldade de uso da associação grafemática <on> que, erradamente, é substituída por <om> (cf. <comversar> por *conversar*).

No que diz respeito à vogal [ê], encontra-se o mesmo tipo de erro em 69.2% das ocorrências desviantes, (cf. <enfrentar> por *enfrentar*), mas acontece igualmente o inverso, na medida em que é usado, erradamente, o dígrafo <en> no contexto em que se devia optar pelo dígrafo (cf. <tenpo> por *tempo*).

Na representação da vogal [ĩ] encontramos, em 87.5% dos casos, situações em que se usa erradamente o dígrafo <im> no contexto em que se devia escolher <in> (cf. <imformática> por *informática*), mas também detectamos registos de <in> por <im> (cf. <sinpatia> por *simpatia*).

Finalmente, temos a ocorrência de erros, pouco expressivos quantitativamente, envolvendo as vogais [ẽ] e [ũ]. Num dos casos que envolve a vogal [ẽ], o grafema <ã> é substituído de forma errada pela associação grafemática <am> (cf. <fam> por *fã*) e, noutro caso, o dígrafo <am> é substituído, erradamente, pelo dígrafo <an> (cf. <nanpula> por *nampula*). Relativamente à vogal [ũ], os únicos dois erros de representação consistem no emprego do dígrafo <um>, quando a opção correcta seria <un> (cf. <algums> por *alguns*).

Observando todos os casos ora analisados na subcategoria das vogais nasais, importa reter que, na ortografia dessas vogais, a grande dificuldade se prende com o domínio dos contextos pelos quais se distribuem os dígrafos <Xm> e <Xn>³⁸, e não tanto com o uso do til (só possível no caso de [ẽ])³⁹ para a marcação da nasalidade.

2.2.2.2. Consoantes

No conjunto dos erros grafemáticos, conforme já se disse, temos vários tipos de desvios de representação de consoantes, que o Quadro 18 sintetiza:

Consoantes	Exemplos do <i>corpus</i>	Nº de ocorrências	% de ocorrências
Oclusivas	quid ados (= cuid ados), frecu entar (= frequ entar)	2	1.3%
Sibilantes	resenci amento (= recense amento), gentilesa (= gentilesa)	113	70.2%

³⁸ Nesta forma de representação, X corresponde a qualquer um dos cinco grafemas vocálicos.

³⁹ Note-se que, nos outros casos, a vogal marcada com til integra ditongos nasais e, aí, não registámos erros de tipo grafemático.

	gentileza)		
Etimológicas	a [31x] (= há), respetivas (= respectivas), leciona (= lecciona), relacto (= relato)	48	28.5%
Total		163	100%

Quadro 18 - Erros gramáticos: consoantes

Conforme se pode observar, na maior parte dos casos, é afectada a representação gráfica das *consoantes sibilantes* (70.2%). Veja-se, no quadro seguinte, o panorama relativo a esta subcategoria:

Subcategoria/tipo			Exemplos do <i>corpus</i>	Nº	%	Nº	%
Consoantes sibilantes							
	Norma	Erro					
[s]	<s>	<c>	resenciamento (= recenseamento), cer (= ser), cituação (= situação	19	16.8%	26	23%
		<ç>	extenço [2x] (= extenso), concenço (= consenso)	4	3.5%		
		<ss>	percurssso (= percurso), ssim (= sim)	3	2.7%		
	<c>	<s>	insentivasse (= incentivasse), insentivar (= incentivar), insentivando [2x] (= incentivando)	22	19.4%	27	23.9%
		<ss>	assentuada (= acentuada), nessecidade(s) [2x] (= necessidade(s)	3	2.7%		
		<ç>	início (= início), leccionam (= leccionam)	2	1.8%		

	<ç>	<s>	alcansar (= alcançar)	1	0.9%	2	1.8%
		<ss>	enchasso (= inchaço)	1	0.9%		
	<ss>	<c>	proficional (= profissional), profecional (= profissional), ingrecei (= ingressei), engrecei (= ingressei)	14	12.3%	19	16.7%
		<ç>	profição (= profissão), discução (= discussão), regreçou (= regressou)	4	3.5%		
<cç>		emicção (= emissão)	1	0.9%			
[z]	<z>	<s>	responsabilizou (= responsabilizou), gentileza (= gentileza), aprendisagem (= aprendizagem)	3	2.7%	13	11.6%
	<s>	<z>	emprovizadas (= improvisadas), dizisti (= desisti), rezenha (= resenha)	10	8.9%		
[j]	<x>	<s>	esperimental (= experimental), espectativa(s) [2x] (= expectativas),	10	8.9%	22	19.4%
		<z>	<s>	ves (= vez)	1		
	<s>	<z>	atravez (= através), poiz (= pois)	4	3.5%		
		<x>	exclarecer (= esclarecer), extrutura(s) [3x] (= estrutura(s)), textes (= testes)	7	6.1%		
[3]	<g>	<j>	jinástica (= ginástica), sujestões (= sugestões)	2	1.8%	3	2.7%

	<j>	<g>	oge (= hoje)	1	0.9%		
[ks]	<x>	<cç>	sexão (= secção)	1	0.9%	1	0.9%
Total				113	100	113	100

Quadro 19 – Erros grafemáticos: consoantes sibilantes

Conforme mostra o Quadro 19, as consoantes sibilantes incluem erros de representação das consoantes dentais [s] e [z], das palatais [ʃ] e [ʒ] e da sequência velar-dental [ks]. Verifica-se também que os erros que envolvem a sibilante dental [s] são os mais numerosos (65.4%) e diversificados. Em segundo lugar, destacam-se as dificuldades de representação da sibilante palatal [ʃ], com 19.4% do total das ocorrências.

Quanto à sibilante dental [s], os dados mostram haver dificuldades no uso dos grafemas <s>, <c>, <ç> e <ss>. Em contextos em que se devia optar pelo grafema <c> em representação da sibilante dental [s], os dados mostram a opção incorrecta pelos grafemas <s> (cf. <insentivasse> por *incentivasse*), <ss> (cf. <assentuada> por *acentuada*) e <ç> (cf. <início> por *início*). Repare-se que, do conjunto de erros no contexto em que o som [s] devia ser representado por <c>, a situação mais recorrente é aquela em que o grafema <c> foi trocado pelo grafema <s> (81.4% dos 27 casos identificados).

Em 73% dos casos em que o grafema alvo é <s>, regista-se o recurso a <c> (cf. <resenciamento> por *recenseamento*); noutros momentos, opta-se por <ç> (cf. <extenço> por *extenso*) e <ss> (cf. <percurssso> por *percurso*).

Quanto ao uso do dígrafo <ss>, os dados mostram a opção incorrecta pelos grafemas <c> (73.6% do total de casos) (cf. <proficional> por *profissional*), <ç> (cf. <profição> por *profissão*) e <cç> (cf. <emicção> por *emissão*).

No que diz respeito a erros de representação da consoante [s], temos ainda casos, pouco expressivos, em que, no lugar de <ç>, recorre-se erradamente aos grafemas <s> (cf. <alcansar> por *alcançar*) e <ss> (cf. <enchasso> por *inchaço*).

A terminar a análise das dificuldades de representação da sibilante dental [s], importa salientar que os erros que envolvem a troca do grafema <c> por <s> acontecem maioritariamente, por um lado, em posição interior e, por outro, depois de vogal nasal seguida das vogais átonas *e* (em mais de 90% dos casos) e *i* (cf. <insentivando> por *incentivando* e <conseliar> por *conciliar*).

Os erros de representação gráfica da consoante sibilante dental [z] envolvem dois grafemas, <s> e <z>, e a maioria (76.9%) ocorre e em posição interior da palavra, e entre vogais, a única em que os grafemas se equivalem. A maior dificuldade está no uso do grafema <s> (76.9% de todos os casos), que é trocado pelo grafema <z> (cf. <emprovizadas> por *improvisadas*, <dizisti> por *desisti*). Nos restantes casos, acontece o inverso, isto é, a substituição do grafema <z> por <s> (cf. <responsabilizou> por *responsabilizou*, <gentilesa> por *gentileza*).

Observámos também haver muitas dificuldades de representação da consoante sibilante palatal [ʃ] em posição de Coda silábica. A maior dificuldade tem a ver com o uso do grafema <x> (45.4% do total de ocorrências desviantes envolvendo a representação desta unidade palatal). No contexto em que se devia usar o grafema <x>, escolheu-se, erradamente, o grafema <s> (cf. <esperimental> por *experimental* ou <espectativas> por *expectativas*). Relativamente ao grafema <s>, registam-se dois tipos de dificuldades. Por um lado, opta-se de forma errada pelo grafema <x> (cf. <exclarecer> por *esclarecer*, <textes> por *testes*). Por outro, recorre-se, erradamente, ao grafema <z> (cf. <atravez> por *através*, <poiz> por *pois*). Há ainda um registo de uso incorrecto do grafema <s> por <z> (cf. <vês> por *vez*).

Todos os casos que reflectem dificuldades de uso do grafema alvo <x> se registam na representação da sequência inicial <ex> (cf. <esperimental> por *experimental* e <espectativa(s)> por *expectativas*). Por outro lado, 85% dos casos que ilustram dificuldades de uso do grafema <s> resultam da troca desse grafema por <x> na representação da sibilante em coda interior (por exemplo, na representação da sequência inicial es-). Relativamente aos casos de uso indevido do grafema <z> por <s>, há a destacar que todos eles se dão em coda de sílabas finais.

Finalmente, registam-se casos dispersos de erros de representação de [ʒ] em ataque silábico e de [ks]. Nos erros de representação da consoante [ʒ] encontramos casos em que o grafema <g> é substituído por <j> (cf. <jinástica> por *ginástica*) e casos em que o grafema <j> é substituído por <g> (cf. <oge> por *hoje*). Quanto à representação gráfica de [ks], temos apenas o registo da utilização de <x> em vez da associação grafemática <cç> (cf. <sexão> por *secção*). Para uma visão completa dos dados analisados, veja-se o Anexo VI, Quadro 5.3.

Os erros relativos à representação de *consoantes etimológicas* incluem casos em que essas unidades são omitidas (cf. <a> por *há*) e casos em que unidades sem valor fónico se inserem (cf. <relacto> por *relato*)⁴⁰. Os casos de omissão de grafemas representam 86.9% do total de ocorrências e em todos eles se elimina <h> em início de palavra, sendo que a maioria envolve o

⁴⁰ Estes casos são interpretados como revelando a consciência que o escrevente possui da existência de grafemas etimológicos.

verbo *haver*. Ocorrem também casos de omissão do grafema <c> (cf. <respetivas> por *respectivas*).

Os casos registados de inserção de outras consoantes sem realização fonética acontecem exclusivamente com o grafema <c> em sílabas interiores e antes do grafema <t> (cf. <relacto> por *relato*).

Para uma visualização completa de todos os erros desta subcategoria, veja-se o Quadro 5.5, Anexo VI.

No domínio das *consoantes oclusivas*, incluem-se os erros de representação de [k]. Os dados mostram que é usada erradamente a associação grafemática <qu> em contextos em que se devia usar o grafema <c> e vice-versa (cf. Quadro 18).

2.2.3. Erros morfológicos

Afirmamos atrás que a categoria de erros morfológicos inclui os erros de delimitação de fronteira de palavras ou de identificação do constituinte morfológico. Nos dados do *corpus*, surgem casos de erros de *supressão de fronteira interna*, de *supressão de fronteira completa* e de *estabelecimento de fronteira completa* (cf. Quadro 20)⁴¹:

Tipo de desvio	Exemplos do <i>corpus</i>	Nº de ocorrências	% de ocorrências
Supressão de fronteira interna	infraestruturas (= infra-estruturas)	2	3.6%
Supressão de fronteira completa	convista [3x] (= com vista), afim [2x] (= a fim), apartir [15x] (= a partir)	34	61.9%
Estabelecimento de fronteira completa	a cerca (= acerca), da queela (= daquela), com tudo [3x] (= contudo), sobre tudo (= sobretudo);	19	34.5%
Total		55	100%

⁴¹ Barbeiro (2007: 110) descreve este tipo de erros (morfológicos) como “Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra”, considerando que eles se traduzem em: a) junção de palavras, levando, portanto, à supressão de fronteira completa (ex: *seirem por *se irem*); b) separação de elementos de uma palavra, daí resultando, na terminologia que aqui usamos, o estabelecimento de fronteira completa (ex: *de pois por *depois*); c) utilização de hífen, aspecto que podemos relacionar com a marcação de fronteiras internas de palavras (ex: * fim de semana por *fim-de-semana*).

Quadro 20 - Erros morfológicos: delimitação de fronteira de palavras

Conforme mostra o Quadro 20, as maiores dificuldades dos informantes relacionam-se com o estabelecimento da fronteira de palavra, levando à sua incorrecta supressão (61.9%) (cf. <afim> por *a fim*). Os dados em análise revelam que a maior dificuldade (15 ocorrências) teve a ver com o registo ortográfico da expressão *a partir*. Recorde-se que as formas representadas pelos registos correctos (*a fim*, *a partir*), assim como as representadas pelos registos incorrectos (*afim*, *apartir*) subordinam-se a um único acento prosódico. Gramaticalmente *afim*, aliás, é uma palavra com significado próprio. Já a expressão *a fim* contém duas palavras gramaticais, sendo que uma dessas palavras é a preposição *a*. Veja-se no Quadro 7, Anexo VI, os restantes casos em que os informantes suprimem erradamente a fronteira de palavra.

Uma outra dificuldade que se destaca no Quadro 20 tem a ver com o facto de os informantes estabelecerem fronteira em sequências em que não deviam fazê-lo (cf. <a cerca> por *acerca*). Note-se que este último é um fenómeno contrário ao atrás descrito; no entanto, e mais uma vez, tanto a forma correcta, como a forma graficamente incorrecta constituem um só vocábulo na perspectiva prosódica (cf. [a'serkə]). Contudo do ponto de vista gramatical, a palavra correctamente grafada (*acerca*) corresponde a um vocábulo, com uma semântica própria, enquanto a expressão *a cerca* contém dois vocábulos formais, com significados próprios. Veja-se no Quadro 7, Anexo VI, todos os casos deste tipo.

Nos dados do nosso *corpus*, a supressão de fronteira interna é pouco frequente (3.6%) (cf. <infraestruturas> por *infra-estruturas*). Conforme se observa, suprime-se a fronteira graficamente marcada pelo hífen em palavras complexas.

3. Causas dos erros ortográficos

Nesta secção, pretendem-se apresentar, de forma desenvolvida, as principais causas que parecem poder explicar os erros mais frequentes identificados no *corpus* (cf. secções 3.1 e 3.2), pois essa análise permitirá fundamentar melhor as estratégias didácticas a adoptar com vista à sua eliminação.

3.1. Factores fonético-fonológicos

Entre as prováveis causas apontadas nos diversos estudos sobre erros ortográficos, o destaque vai para o papel dos factores fonético-fonológicos e para a sua transferência para o plano gráfico (Gonçalves e Vicente, 2010: 53/66).

Antes de mais, há que considerar que alguns erros parecem reflectir falhas “devidas ao processamento (segmentação, identificação e ordenação) dos fonemas ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa (ex.: ***v**oram por **f**oram)” (Barbeiro, 2007: 109). Os erros registados na categoria das *consoantes nasais* (cf. <**m**atural> por *natural* e <**f**anília> por *família*) e das *vogais tónicas* (cf. <reg**e**sto> por *registo*) parecem ter relação com esta causa.

Por outro lado, Barbeiro (2007: 109) considera a existência de “in correcções por transcrição da oralidade, ou seja, incorrecções correspondentes à transcrição de formas ligadas a registos que diferem da forma representada na norma ortográfica” e apresenta como exemplo o caso de <*p*escina> por *piscina*. Gonçalves e Vicente (2010: 57) também admitem a possibilidade de os erros de representação gráfica das vogais [e] e [i], por exemplo, reflectirem a forma como são pronunciadas pelos falantes.

No *corpus* em análise, parecem ser deste último tipo alguns erros identificados na subcategoria das *vogais átonas* (cf. <pos**e**tivamente> por *positivamente* e <em**e**tido> por *emitido*, <di**z**isti> por *desisti*, <di**c**idi> por *decidi*), dando conta de processos fonológicos de assimilação ou dissimilação. De igual modo se podem interpretar erros como os que surgem em <du**e**nças> por *doenças*, <cu**n**hecemos> por *conhecemos*, <pov**u**ado> por *povoado*, em que o grafema <o> foi grafado erradamente como <u>, sugerindo um fenómeno de fechamento do timbre vocálico (processo fonológico de elevação)⁴².

Alguns erros pertencentes às categorias das *vogais nasais* (cf. <eng**r**essei> por *ingressei*, <en**ch**asso> por *inchaço*, <en**s**erida> por *inserida*) parecem também ter motivação fonética. Neste caso, representa-se uma mudança de timbre da vogal.

Os erros de *estrutura da sílaba*, em particular as *metáteses* (cf. <int**r**epertavam> por *interpretavam*, <per**t**rubam> por *perturbam*, <pres**p**ectivas> por *perspectivas*) também parecem ter motivação fonética. Neste caso reflecte-se a instabilidade que resulta do facto de a consoante vibrante poder aparecer quer em Ataque (ramificado, nestes casos), quer em Coda.

Outro tipo de erro que parece resultar de processos fonológicos atrás descritos tem a ver com a representação das glides [j] e [w] que, em posição interior, podem ser representadas pelos grafemas <i>/<e> e <o>/<u>, respectivamente (cf. <con**cl**uio> **por** *concluiu* e <poss**ue**> por *possui*). Veja-se, no Quadro 2, Anexo VI, as situações de poligrafia relativas a estas unidades.

⁴² Note-se que destes fenómenos, e como já se disse atrás, resulta a complexificação das relações entre o sistema gráfico (essencialmente fonológico) e o sistema fónico, na sua dimensão fonética.

Casos de mais difícil explicação são aqueles em que o grafema <u> é substituído erradamente por <o> (cf. <enaug**o**ração> por *inauguração*, <oport**o**nidade> por *oportunidade*). Pode tratar-se de um fenómeno de hipercorreção, desencadeado pelo conhecimento que o escrevente tem da polivalência de <o>, ou de simples desconhecimento da estrutura fónica da palavra.

Por outro lado, em alguns casos, o fenómeno de transferência das línguas maternas tem a ver com diferenças existentes entre os sistemas fonológicos do português e das línguas bantu, conforme referido na secção 2.2, do capítulo II.

Afirmou-se, por exemplo, que o sistema fonológico das L1s de grande parte dos informantes possui apenas a vibrante dupla [r] e não a vibrante simples [r], portanto, não existe oposição entre os dois tipos de vibrantes. Assim, pode admitir-se que esta característica das L1s dos informantes motivou os erros registados na representação das *consoantes vibrantes* (cf. <murro> por *muro*, <decoridas> por *decorridas*).

Foi também referido que o sistema fonológico do emakhuwa, a L1 de alguns dos informantes desta pesquisa, não possui *consoantes oclusivas vozeadas*. Por essa razão, quando pronunciam palavras do português que contêm estas consoantes, esses falantes tendem a ensurdecê-las. Esta falta de oposição entre oclusivas surdas e sonoras pode explicar a ocorrência de erros fónicos registados na categoria das *consoantes oclusivas* (cf. <recindo> por *recinto* e <técada> por *década*), já que os dados do *corpus* mostram que, de facto, os informantes que cometeram este tipo de erros têm o emakhuwa como L1 (cf. Anexos IV e V).

3.2. Complexidade das relações ortográficas do português

Outra provável causa dos erros ortográficos, referida em diversos estudos e que os dados obtidos em algumas categorias do *corpus* comprovam diz respeito ao facto de, nas convenções ortográficas do português, nem sempre existir uma correspondência biunívoca entre unidades sonoras e gráficas. Um grande número de erros identificados parece resultar da complexidade dessas relações.

As *consoantes sibilantes* constituem a categoria que maiores dificuldades de representação ortográfica colocou ao público-alvo. Conforme se viu ao longo da análise, as dificuldades de representação envolveram as consoantes [s], [z], [ʃ], [ʒ] e a sequência [ks], sendo que a maior dificuldade se registou na representação da unidade sonora [s].

O facto de, no sistema ortográfico do português, a consoante [s] poder ser representada, em posição interior, pelos grafemas <c>, <ç>, <s>, <ss> e <x> terá relação com estes erros. O facto de, no mesmo sistema ortográfico, um grafema representar mais do que um som também pode estar na origem destes erros. Por exemplo, o grafema <s> pode representar os sons [s], [z], [ʃ], [ʒ], pelo que se compreendem erros como <gentilesa> por *gentileza*.

Em suma, situações de poligrafia e a existência de grafemas polivalentes constituem a provável causa de muitas das dificuldades ortográficas registadas na representação das consoantes sibilantes, como admitem Gonçalves e Vicente (2010: 60), quando afirmam que “A ocorrência de

erros na grafia destas consoantes sibilantes parece estar relacionada com o facto de não existir uma relação biunívoca entre som e grafema”.

A categoria das *vogais nasais*, conforme se viu atrás, também constitui uma área onde os informantes tiveram muitas dificuldades (cf. <fam> por *fã*, <enfrentar> por *enfrentar*). Vejam-se outras dificuldades ortográficas afectando esta categoria de unidades no Quadro 2, Anexo VI. Estas dificuldades de representação parecem ser devidas à poligrafia no registo das vogais nasais (cf. Quadro 2, Anexo I) como resultado de essas unidades poderem ser representadas ou com uma sequência de vogal e consoante nasal (*n* ou *m*), ou, em determinados casos, com uma vogal com til (~). Por outro lado, o uso de cada *m* ou *n* é, como acontece noutras situações, contextualmente determinado, o que diminui a opacidade das relações. Assim, muitos dos erros recenseados resultam do desconhecimento da regra de utilização de <m> e <n> para representar a nasalidade das vogais.

A representação gráfica da *consoante oclusiva* [k], conforme atrás se viu, foi uma das afectadas (cf. <quidados> por *cuidados*). Presume-se que esta representação errada se deva ao facto de, no sistema ortográfico português, o som [k] poder ser representando por <qu> e <c>.

Na categoria das *consoantes etimológicas*, registaram-se, conforme se viu, dificuldades na representação dos grafemas <c> (cf. <leciona> por *lecciona*, <relacto> por *relato*) e <h> (cf. <a> por *há*). Na base deste tipo de erros estará o facto de os grafemas etimológicos <h> e <c> não terem correspondência fónica, forma particular de não correspondência directa entre unidade sonora e grafema, o que exige o conhecimento prévio da estrutura gráfica de cada palavra.

3.3. Falta de coincidência entre a palavra fonológica e gramatical

A categoria dos *erros morfológicos* (*fronteira de palavra*), tendo em conta os dados descritos na secção anterior, também foi afectada e distribui-se pelas subcategorias de erros de *supressão de fronteira interna* (cf. <infraestruturas> por *infra-estruturas*), *erros de supressão de fronteira completa* (cf. <convista> por *com vista*) e *erros de estabelecimento de fronteira completa* (cf. <a cerca> por *acerca*). Como já se adiantou, a não coincidência entre vocábulo fonológico (um só) e vocábulo gramatical (dois) e a não consciência da existência de partículas clíticas (como a preposição *a*, neste caso particular), confundidas com sílabas pré-tónicas de outros vocábulos, concorrem para este tipo de dificuldade da parte dos nossos informantes.

CAPÍTULO V: ESTRATÉGIAS DIDÁCTICAS E EXERCÍCIOS

1. Introdução

No presente capítulo, pretende-se propor, de uma forma geral, um conjunto de estratégias didácticas e exercícios para a correcção de alguns dos erros ortográficos considerados mais críticos da população auscultada.

Deste modo, na secção 2, vamos falar do papel da instrução na aprendizagem da ortografia, sendo que, na subsecção 2.1, vamos tratar, especificamente, do ensino explícito da ortografia; na secção 2.2, vamos falar do ensino da ortografia baseado em estratégias de memorização. Na secção 3, serão propostas estratégias e exercícios destinados à correcção de alguns dos erros ortográficos identificados no nosso *corpus*. Assim, na subsecção 3.1, vão ser propostas estratégias e actividades para a correcção de erros (grafemáticos) da subcategoria das consoantes sibilantes; a secção 3.2 é reservada a estratégias e actividades para a correcção dos erros (fónicos e grafemáticos) identificados na subcategoria das vogais nasais; finalmente, a secção 3.3 será dedicada a estratégias e actividades para a correcção de erros pertencentes à subcategoria das vogais átonas.

2. O papel da instrução na aprendizagem da ortografia

Na secção 3.2 do capítulo II, referindo-nos às dificuldades gerais da ortografia do português, destacamos que as relações entre unidades fónicas e gráficas, quando não são unívocas, geram dificuldades acrescidas de aprendizagem. Referimos, então, a existência de grafemas polivalentes e de situações de poligrafia, de não coincidência entre o número de segmentos ortográficos e o número de segmentos fónicos. Os domínios das vogais e semivogais orais; vogais e semivogais nasais; e o domínio das consoantes oclusivas, sibilantes e vibrantes foram apontados como aqueles que poderão ser mais problemáticos para os alunos.

Outra dificuldade de âmbito geral descrita no capítulo em referência é aquela que tem a ver com factores fonético-fonológicos que se manifestam através de i) dificuldades de transcrição entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico e ii) transferência de particularismos da fala para o plano gráfico.

Destaque para o facto de que estas dificuldades gerais se reflectiram, de forma específica, nos dados analisados. A título ilustrativo, as dificuldades que têm a ver com a complexidade de relações ortográficas afectaram em larga medida as consoante sibilantes, etimológicas, entre outras subcategorias. No que se refere a problemas ortográficos relacionados com factores fonético-fonológicos, a análise de dados mostrou que, entre outras, foram afectadas as subcategorias das vogais átonas, estrutura da sílaba, consoantes vibrantes e oclusivas.

Em suma, as dificuldades ortográficas específicas revelam que os futuros professores primários não têm a competência ortográfica necessária para um bom exercício da função docente. Entenda-se competência ortográfica como capacidade de representar, através de letras ou grafemas e seguindo um conjunto de regras pré-determinadas, os sons da fala. Para uma representação gráfica correcta desses sons, é necessário que o aluno seja capaz de discriminar os sons que integram as palavras; saber de que forma esses sons podem ser transcritos; escolher entre várias formas de representação disponíveis, na escrita, aquela que está de acordo com a norma ortográfica (Baptista, Viana e Barbeiro, 2011: 10).

Para o domínio da competência ortográfica, conforme afirmámos anteriormente, requer-se uma aprendizagem formal e, por essa razão, a escola desempenha um papel importante nesse processo (cf. Rio-Torto, 2000; Duarte, 2000; Pereira e Santos, 2012).

Algumas das estratégias que podem ser tomadas em consideração no ensino da ortografia relacionam-se, por um lado, com a orientação preventiva e, por outro, com orientação correctiva (Barbeiro: 2007). No presente trabalho, a opção é pela orientação correctiva, considerando que, sendo a ortografia uma convenção social, o seu não conhecimento ou um imperfeito domínio leva à penalização social. A opção pela orientação correctiva relaciona-se também com o facto de a população em estudo ter o nível de escolaridade equivalente a 10^a e 12^a classes e, muito provavelmente, muitos erros de ortografia já terem estabilizado.

Entre as opções disponíveis para a implementação da didáctica correctiva das dificuldades ortográficas da população auscultada destacam-se estratégias de *manipulação consciente* e *consciencialização* (cf. 2.1.) e *estratégias de memorização* (cf. 2.2.). Na base destas estratégias, serão concebidos vários exercícios e sugeridas diferentes actividades.

Neste contexto, o professor deve assumir o papel de orientador do processo correctivo dos erros ortográficos, levando os alunos a tomar consciência da sua natureza e adoptando estratégias adequadas para cada caso. Ao proceder desta forma, o professor está a focalizar a sua atenção nas dificuldades dos alunos, no sentido de que eles são o centro da aprendizagem, conforme recomendação dos princípios pedagógicos actuais.

Para as tarefas previstas, os alunos seriam colocados a trabalhar em grupos, aos pares e de forma individual, dependendo da natureza da tarefa proposta.

2.1. O ensino explícito da ortografia

Afirmámos atrás que o domínio do código ortográfico requer uma aprendizagem formal e que a escola desempenha um papel fundamental nesse processo.

Na literatura sobre esta área é possível encontrar alguns esclarecimentos relativamente à aprendizagem das normas ortográficas, destacando-se, entre eles, aquele que considera que a

aprendizagem dessas normas está directamente vinculada ao ensino explícito (Morais, 2001). Entenda-se ensino explícito como um ensino reflexivo que leva a explicitação do conhecimento, neste caso, ortográfico. Considera-se esse conhecimento consciente e declarativo.

A respeito deste assunto, Santos (2011) refere a existência de estudos sobre a relação entre o conhecimento explícito da ortografia e o desempenho em tarefas de escrita, que mostram que aquele está em estreita ligação com o nível de explicitações sobre regras de ortografia

No âmbito do ensino explícito da ortografia, pode-se fornecer aos alunos regras ortográficas ou uma parte dessas regras, ou, alternativamente, solicitar-se que os alunos formulem eles próprios regras ortográficas que dêem conta do uso de alguns grafemas.

Sugerindo actividades para intervir nas incorrecções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, Baptista, Viana e Barbeiro (2011: 66) afirmam que «Estas regras ortográficas podem ter na sua base os seguintes aspectos: contextuais, ou seja, relativos à combinação com outros sons; acentuais, ou seja, relativos fundamentalmente à posição, tónica ou átona, em que se encontram».

2.2. Ensino da ortografia baseado na memorização

Em geral a memorização ortográfica é entendida como um processo de retenção, no cérebro, das formas ortográficas das palavras, sem que, para tal, haja reflexão consciente sobre eventuais normas.

A memorização, a par do ensino consciente, também é referida como desempenhando um papel importante na aprendizagem da ortografia, mais concretamente na correcção de erros ortográficos em que não é possível apresentar regras.

Barbeiro (2007: 155), quando fala de “alicerces cognitivos directamente implicados na ortografia”, destaca o papel das memórias auditiva e visual, tomando em linha de conta que servem de base para alguns exercícios propostos.

A memória auditiva revela-se importante por permitir que se desenvolvam vários tipos de actividades, entre as quais aquelas que permitem ao aluno prestar atenção aos sons do meio ambiente; imitar sons ouvidos por meio de onomatopéias; identificar fontes sonoras ouvidas. A memória visual, por sua vez, possibilita a concepção de actividades que permitem ao aluno identificar figuras específicas ou pormenores em imagens; reproduzir figuras ou padrões, pela mesma sequência ou conjunto em que surge entre outras figuras (Idem: 155-156).

As actividades que valorizam as memórias auditiva e visual podem ser desenvolvidas, respectivamente, incidindo sobre elementos ou unidades linguísticas como, por exemplo, i) actividades de percepção de fonemas, de sílabas e de palavras com diferente número de sílabas; repetição de palavras com recurso à memória auditiva, ii) actividades de identificação, de

discriminação e de memória visual que operem com letras ou com sequência de letras (Barbeiro, 2007: 155-156).

Autores como Cavalcanti, Silva e Melo (2007) sugerem, para a correção de erros que têm como causas a complexidade de relações ortográficas, que o professor desenvolva estratégias de *memorização*, levando os alunos a entender que há palavras cuja forma ortográfica não pode ser “compreendida”, pois não existem regras sincrônicas que justifiquem algumas opções aí tomadas. Sendo assim, é aconselhável promover o contacto dos alunos com materiais de consulta como dicionários para a verificação de grafias correctas.

Para além disso, e conforme amplamente defendido por aqueles que trabalham na área do ensino do português, a leitura sistemática de diferentes tipos de textos - jornais, artigos de divulgação científica, e não apenas obras literárias – contribui também significativamente para a *memorização* da ortografia das palavras de uma língua, auxiliando na correção e prevenção dos erros ortográficos.

3. Estratégias e exercícios de treino

Da análise de dados feita no capítulo IV, verificou-se a existência de várias subcategorias de erros ortográficos, com diferentes percentagens de ocorrência, que o gráfico 1 ilustra.

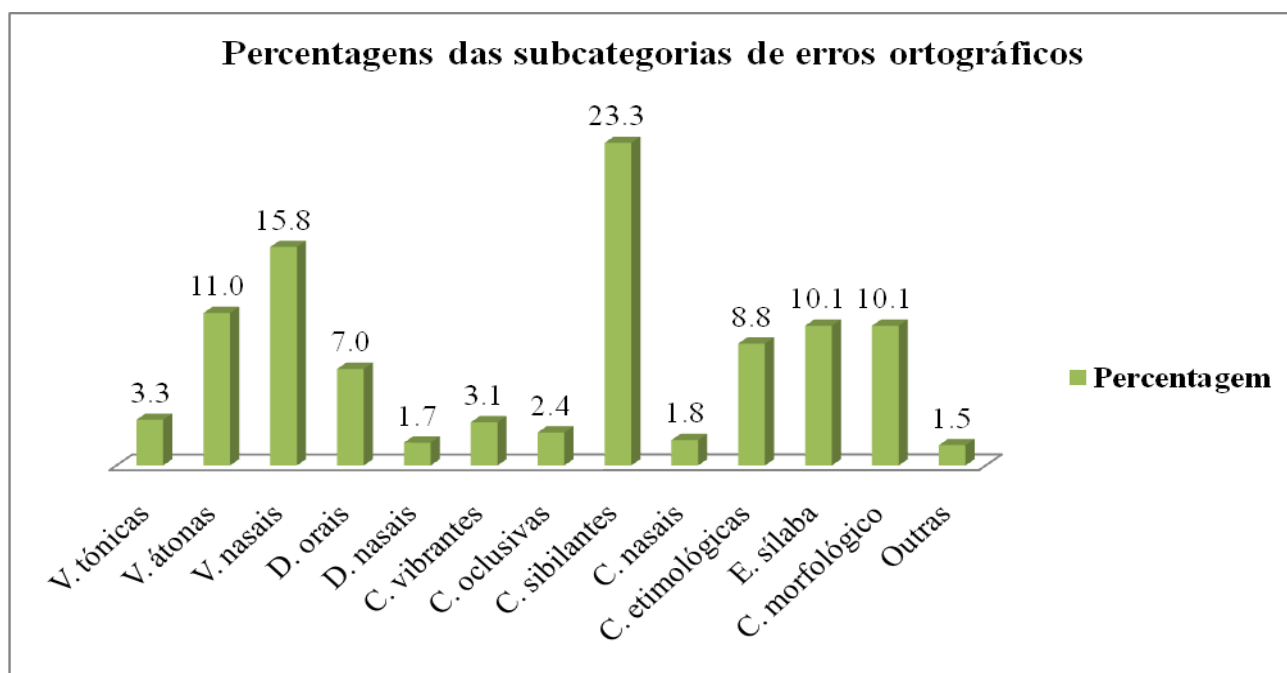


Gráfico 1: Percentagem das subcategorias de erros ortográficos

Conforme se pode observar, as subcategorias das consoantes sibilantes (23.3%), vogais nasais (15.8%) e vogais átonas (11%) são as mais afectadas. Na presente secção, pretende-se avançar, com propostas de estratégias e de exercícios destinados à correção de alguns erros ortográficos destas três subcategorias. Conforme vimos, estas três subcategorias de erros,

distribuem-se pelas categorias de erros fónicos e grafemáticos. Esta bipartição reveste-se de particular importância, considerando que os erros fónicos se relacionam com a competência fonológica em português e com a influência da oralidade. A relação dos erros fónicos com a competência fonológica manifesta-se, por exemplo, no domínio de regras contextuais de representação do som [k] e de utilização do grafema <c> para esse efeito. Observe-se que só teremos aqui erros fónicos se considerarmos que o não domínio de regras contextuais pode levar o informante a representar [s] em vez de [k]. Os erros grafemáticos, por seu lado, i) dizem respeito ao domínio de regras de conversão das unidades fónicas em grafemas (por exemplo, aquela segundo a qual <m> se utiliza quando à vogal se segue uma consoante bilabial ou, com excepção de [ẽ] (cf. lã) em final absoluto; ii) <n> se utiliza quando a consoante seguinte é de outra natureza) e ii) indicam a opacidade das relações entre os planos fónico e gráfico (por exemplo, em posição intervocálica, [s] pode ser grafado <ss>, <c>/<ç>, <x>).

Tendo em vista uma didáctica correctiva das diferentes subcategorias de erros, vão ser aqui propostas estratégias e actividades tendo como alvo os erros cometidos em consoantes sibilantes (erros grafemáticos) (subsecção 3.1), em vogais nasais (erros fónicos e grafemáticos) (subsecção 3.2), e em vogais átonas (subsecção 3.3).

Na subcategoria das consoantes sibilantes, a opção pelos erros grafemáticos, em detrimento dos fónicos, tem a ver com o facto de a percentagem dos primeiros ser a mais elevada (89.9%). Relativamente às vogais nasais, a opção pelos erros fónicos e grafemáticos justifica-se pelo equilíbrio, em termos percentuais, destes dois tipos de erros (respectivamente, 52.3% e 47.7%). Como se viu, no caso das vogais átonas, todos os erros são de natureza fónica.

As estratégias e actividades propostas tomam em consideração as principais causas dos erros.

3.1. Consoantes sibilantes (erros grafemáticos)

Nesta secção, apresenta-se uma proposta de exercícios e actividades baseados em estratégias de *consciencialização*, associadas à *memorização*. Pretende-se, em geral, levar o aluno a tomar consciência de que “a ortografia do português não representa os sons de forma biunívoca: um mesmo som pode ser representado por diferentes grafemas e, inversamente, um mesmo grafema pode representar mais do que um som da fala” (Duarte, 2000: 395-396). Esta situação cria frequentemente dificuldades na representação ortográfica.

De forma específica, com os exercícios propostos, pretende-se levar o aluno a i) tomar consciência de que um som pode ser representado por vários grafemas; ii) dar conta de que determinados grafemas só podem ser usados, com esse valor, em determinados contextos; iii)

tomar consciência de que, nos casos em que estes condicionamentos contextuais não podem orientar a escolha do grafema, para uma melhor representação ortográfica deste som, é necessário que memorize as formas em que o mesmo ocorre.

Para o alcance destas metas específicas o professor pode proceder da seguinte forma:

1. Fornece ao aluno várias palavras que contêm grafemas que apresentam o som [s]. Eis alguns exemplos dessas palavras: *cesto, sopa, passageiro, canção, auxílio*.

2. Pede aos alunos que sublinhem, em cada palavra, os grafemas que representam o som [s].

3. De seguida, pede que os alunos copiem para o seu caderno os grafemas que representam o som [s]. Ao longo do exercício, o professor ajuda os alunos a usarem o formalismo adequado para representar grafemas, < >.

O professor pode explicar aos alunos que, neste caso, o som sibilante [s] foi representado pelos grafemas <s>, <ss>, <c>, <ç> e <x>. A ideia é que os alunos concluam que a relação entre som e grafema nem sempre é unívoca e, quando isto acontece, como neste caso, há dificuldades acrescidas na representação gráfica (veja-se o Guião de correcção, variante 1, 3.1, nº 3). Por essa razão, nestes casos, tem que se memorizar os contextos em que os diferentes grafemas ocorrem.

4. O professor pede que os alunos formem dois grupos, com quatro palavras cada, em que os grafemas <c> e <ç> representem o som [s].

5. Pede que, depois de observarem os dois grupos de palavras, expliquem o contexto de uso de cada um dos dois grafemas.

A ideia é que concluam que o grafema <c> com valor do som [s] aparece sempre em início de sílaba seguido das vogais <e> ou <i> e que, por sua vez, o grafema <ç> é usado em sílabas interiores, seguido das vogais <a>, <o> (veja-se o Guião de correcção, variante 1, 3.1, nº 5).

Seguidamente, o professor pode explicar que, nos casos em que as regras contextuais não ajudam na escolha do grafema, para uma melhor representação ortográfica do som [s], deve-se memorizar as formas lexicais em que ele ocorre.

A terminar, o professor recomendar um contacto permanente com as palavras que contêm estes grafemas para facilitar a sua *memorização* ou fixação. Tal pode ser feito da seguinte forma:

6. Pede que os alunos elaborem listas de palavras com grafemas que representam o som [s]. As listas podem ser colocadas em cartazes em local bem visível, na sala de aulas, para permitir um contacto permanente com elas.

O mesmo exercício pode ser feito com o registo ortográfico dos sons [z] (que, em posição intervocálica, pode ser representado pelos grafemas <s>, <z> e <x>), [ʃ] (que pode ser

representado pelos grafemas <x> ou <ch> (em Ataque) e <z>, <s> ou <x> (em Coda) e, finalmente, [ʒ] (que, em Ataque, pode ser representado pelos grafemas <j> e <g>).

Pode ser útil que o professor indique que é em início de sílaba que os alunos têm mais problemas e que as opções gráficas disponíveis para representar os sons sibilantes não são tão variadas em final de sílaba.

Depois deste exercício, os alunos podem resolver outra variante da tarefa, mas com o mesmo tipo de procedimento. O objectivo da variante deste exercício é i) mostrar que um só grafema pode representar diferentes sons (polivalência de grafemas) só em posição de Coda, isto é, em final de sílaba. Por exemplo, o grafema <s> pode representar várias unidades sonoras, a saber, [s], [z], [ʃ] e [ʒ], e ii) mostrar alguns contextos em que <s> é pronunciado como [s] ou [z].

Para o alcance deste objectivo específico, o professor pode proceder da seguinte forma:

1. Pede que os alunos pronunciem os diversos sons representados pelo grafema <s> nas seguintes palavras: *pérsia*, *casa*, *pastas* e *musgo*.

2. Em seguida, pede que os alunos formem listas de palavras em que cada um dos grafemas (<c>, <z>, <x> e <g>) representa sons diferentes.

3. O professor solicita que os alunos leiam em voz alta todos os sons representados pelos grafemas acima nas palavras que eles próprios seleccionaram.

4. Tomando em consideração as palavras usadas nos exercícios anteriores e outras palavras, o professor pede aos alunos que organizem dois grupos de palavras: um em que o grafema <s> tem valor fonético [z] e outro em que o mesmo grafema é pronunciado como [s].

5. A partir da observação atenta das palavras dos dois grupos, o professor pede que os alunos identifiquem os contextos em que <s> se realiza [z].

A partir dos exercícios atrás, e no âmbito do objectivos i) e ii) acima, o aluno fica consciencializado de que o <s> vale [z] em posição intervocálica e vale [s] em início de palavra e no início da sílaba interior precedida de consoante. (veja-se o Guião de correcção, 3.1, variante 2, nºs 4 e 5).

O professor esclarece que esta regra contextual deve ser memorizada para ser aplicada quando necessário.

Conclui-se que, para se evitarem erros é preciso um contacto directo e permanente com a imagem das palavras para sua *memorização*.

3.2. Vogais nasais

A subcategoria das vogais nasais é uma das mais afectadas no *corpus* analisado. Conforme foi referido anteriormente, alguns erros desta subcategoria têm como causas factores fonético-fonológicos, nomeadamente a transferência da fala (cf. <engressei> por *ingressei*), e outros erros têm como causa a complexidade de relações entre som e grafema (cf. <fam> por *fã*; <tenpo> por *tempo*).

Para os erros que têm motivação fonética, iremos optar por uma estratégia que valorize a *consciencialização* e, para os que têm como causa a complexidade de relações entre som e grafema, recomenda-se, simultaneamente, estratégias de *consciencialização*, assim como de *memorização*. É sobre estes alicerces cognitivos que vão ser sugeridas estratégias e actividades de correcção de erros ortográficos da subcategoria das vogais nasais.

3.2.1. Vogais nasais⁴³ (erros grafemáticos)

O objectivo do exercício aqui proposto é consciencializar o aluno de que, em português, a nasalidade de vogais pode ser representada de formas variadas e que há, em certos casos regras de distribuição complementar.

De forma específica, o aluno deve compreender que um som nasal, por exemplo, [ẽ] não integrado em ditongo, pode ser representado de maneiras diferentes. Exemplos: <am>, <an> e <ã>.

Para o alcance deste objectivo, o professor pode proceder da seguinte forma:

1. Organiza uma lista com algumas palavras que contêm vogais nasais em que os alunos tiveram dificuldades de representação. Veja-se, a seguir, a título de exemplo, algumas dessas palavras: *campo, empatia, lã, impossível, pompa, chumbo, nampula, entrevista, andar, infeliz, tinto, fonte, mundo, irmãzinha, atum, assim, bombom*.

2. Pede que os alunos identifiquem, sublinhando, todas as vogais nasais da lista de palavras apresentada.

3. Em seguida, o professor pede que os alunos formem grupos em que a nasalidade é marcada com <m>, <n> e til (~). Pode-se sugerir que a informação seja organizada num quadro como o que se segue:

⁴³ Uma vez que os problemas que se colocam no plano ortográfico são similares, incluiremos, nos exercícios aqui propostos, a análise, não sistemática, de casos em que as vogais nasais surgem integradas em ditongos.

Representação ortográfica da nasalidade das vogais		
-m	-n	(~)
am, em, im, om, um	an, en, in, on, un	ã

4. Depois da construção do quadro, o professor pede que os alunos tirem conclusões no que diz respeito à maneira como é marcada graficamente a nasalidade das vogais em português.

No fim, o professor sistematiza os dados, explicitando, que em português, a nasalidade dos elementos vocálicos pode ser representada através de consoantes, <m>, <n> ou através de um sinal diacrítico, o til (~).

5. a) Com base nos mesmos dados, o professor pede que os alunos se concentrem nos contextos de uso do <m> e <n> e extraiam regularidades.

A ideia é que sejam capazes de descobrir que i) <m> se utiliza quando à vogal se segue uma consoante bilabial ou, com excepção de [ẽ] (cf. lâ) em final absoluto; ii) <n> se utiliza quando a consoante seguinte é de outra natureza.

b) Com base nos mesmos dados, o professor pede que os alunos expliquem o contexto de uso do diacrítico para marcar a nasalidade.

6. Depois de identificadas as regras, o professor pode orientar os alunos para resolverem alguns exercícios de aplicação como os que se seguem:

a) A vogal nasal [õ] pode ser representada pelos grafemas <om>, <on>, mas também <õ>. Para cada caso, procura dois exemplos de palavras, que permitirão perceber que <õ> só é possível para representar a vogal quando esta faz parte de um ditongo com a glide palatal.

b) Apresenta 3 listas de palavras com as três formas de nasalização das vogais que aprendemos.

Os dados apresentados nas respostas a 6, podem ser organizados num quadro que deve ser colocado num ponto visível, para permitir iniciar um processo de leitura das palavras, acompanhado de reflexão sobre a representação gráfica das vogais nasais (veja-se o Guião de correcção, 3.2.1, variante 1, nºs 6. a) e b)).

Depois do exercício atrás, o professor pode levar os alunos a resolverem outra variante, com o objectivo específico de estes perceberem que um mesmo dígrafo, <am>, por exemplo, pode representar estruturas fónicas diferentes, como [ẽw̃] e [ẽ]; pode representar [ẽj] e [ẽ]; <en> pode representar [ẽj] e [ẽ].

Para o alcance desta meta, o professor pode proceder da seguinte maneira:

1. Fornece aos alunos uma lista de palavras, como por exemplo: *cantam, campo, viagem, empatia, entrar e bendizer*. Pede que os alunos identifiquem, nessa lista, sublinhando, todos os grafemas que representam as vogais nasais.

2. A seguir, pede que pronunciem os sons que esses grafemas representam.

3. A partir destes exercícios, pode tirar a conclusão de que um grafema pode representar diferentes sons.

O professor pede que os alunos apliquem esta conclusão genérica a um dos casos concretos dos que estiveram em análise.

4. Considerando os mesmos dados, o professor pede que os alunos indiquem os contextos de ocorrência dos sons / sequências [ẽw̃], [ẽj], [ẽ], [ẽ].

A ideia é que sejam capazes de descobrir que, nos casos aqui em estudo, i) <m> se utiliza quando à vogal se segue uma consoante bilabial ou, com excepção de [ẽ] (cf. *lã*) em final absoluto; ii) <n> se utiliza quando a consoante seguinte é de outra natureza. Devem também observar que, em posição final, ou em formas compostas com o elemento *bem*, as mesmas sequências gráficas representam ditongos.

5. Depois das regras identificadas, o professor pode orientar os alunos para resolverem o exercício de aplicação como o que se segue:

a) Procurar (no dicionário e/ou em textos diversos) exemplos de palavras em que os grafemas , <en> representam sons diferentes.

3.2.2. Vogais nasais (erros fónicos)

Em geral, os exercícios atrás propostos para corrigir erros grafemáticos da subcategoria das vogais nasais, podem ajudar a resolver as dificuldades ortográficas desta subcategoria, considerando que, se o aluno for capaz de compreender que um som nasal pode ser representado por formas ortográficas diferentes, então espera-se que o aluno fique atento às palavras e contextos em que deverá usar grafemas nasais e, conseqüentemente, poderá evitar também erros ortográficos fónicos da subcategoria das vogais nasais. Contudo, um exercício específico para corrigir erros desta subcategoria parece-nos recomendável.

O objectivo específico do exercício é levar o aluno a reconhecer que a escrita fonética, às vezes, leva ao erro ortográfico, ou que a pronúncia corrente das palavras nem sempre corresponde à sua forma ortográfica.

Para alcançar esta meta, o professor pode proceder da seguinte forma:

1. Apresenta aos alunos uma lista de palavras que contêm grafemas nasais e em que enfrentaram dificuldades ortográficas. Eis exemplos de palavras que podem constar dessa lista: *entrevista, entender, mensalmente, improvisar, impossível, inscrição, instalar*.

2. O professor apresenta aos alunos uma lista de palavras, em que algumas estão mal grafadas. A lista pode ser a seguinte: *intrevista, entender, messalmente, engressar, inserir, escrição, inscrição e impossível*. Os alunos, com ajuda do dicionário, devem confirmar a ortografia de cada uma destas palavras e, se não corresponder, devem corrigi-las.

No fim, o professor explica que os erros ortográficos registados têm a ver, provavelmente, com o facto de alguns alunos transferirem para o plano gráfico a forma como pronunciam certas palavras (*intrevista, messalmente, engressar, escrição*).

3.3. Vogais átonas

No ponto 3.2, capítulo II, sobre relações entre sons e grafemas do PE foi visto que, de alguns processos fonológicos que afectam o vocalismo átono resultam várias situações de poligrafia (o som [i] é representado por <e> (cf. **ex**ame) ou por <i> (cf. **fi**lmar); o som [u] é representado por <o> (cf. **do**rmir) ou por <u> (cf. tú**mu**lo)) e de polivalência de grafemas (o grafema <e> pode representar o som [e] (cf. **se**co) ou [i] (cf. **ex**ame)).

Regista-se nos falantes do PM alguma oscilação quando pronunciam as vogais átonas. Por exemplo, podem pronunciar, por hipercorreção, *pos[e]tivamente* e não *pos[i]tivamente*; *inaug[o]ração* e não *inaug[u]ração*; *oport[o]nidade* e não *opurt[u]nidade*.

Os erros da subcategoria das vogais átonas (cf. <positivamente> por *positivamente*), em geral, relacionam-se com transferência para a ortografia de aspectos fonético-fonológicos próprios da oralidade no PM, conforme atrás referido.

3.3.1. Vogais átonas: erros foneticamente motivados

Para erros de natureza fonética, sugerem-se estratégias que passam pela *consciencialização*.

Os exercícios aqui propostos têm como objectivos específicos levar o aluno a i) perceber o que é uma vogal átona (*versus* tónica), ii) perceber que a transferência da fala do aluno para o plano gráfico pode estar na origem dos erros ortográficos em vogais átonas e iii) compreender que o uso das vogais átonas <e> e <i> e <o> e <u> é regulado pela etimologia e história das palavras.

Para o alcance dos objectivos atrás definidos pode-se proceder da seguinte forma:

1. O professor manda os alunos registar as seguintes palavras nos cadernos: *pato, estaca, caju*.

2. Pede para os alunos pronunciarem, em voz alta, as palavras da lista acima, prestando atenção às partes ou vogais pronunciadas com maior intensidade. Sublinha essas vogais (pato, estaca, caju). Depois explica-lhes que as vogais pronunciadas com maior intensidade e duração designam-se “tónicas”.

3. A seguir, pede que pronunciem as mesmas palavras, desta vez, prestando atenção às vogais pronunciadas com menor intensidade e duração. Sublinha essas vogais (pato, estaca, caju). Depois esclarece que as vogais pronunciadas com menor intensidade designam-se “átonas”.

4. Pede que reconheçam / identifiquem, nas palavras que se seguem, as vogais átonas, por contraste com as tónicas: *emitir, hospital, anemia, engenheiro, monetário, comunidade, doença*.

5. Para consciencializar os alunos de que alguns erros de representação de vogais átonas têm a ver com transcrição da sua fala para a ortografia, o professor pode pedir que pronunciem algumas das palavras que fazem parte da lista de erros: *anemia, engenheiro, monetário, doença*.

No caso de haver alunos que pronunciem estas palavras como *an[i]mia, eng[i]nheiro, m[u]netário, d[u]ença*, o professor explica-lhes que os erros ortográficos verificados nas subcategorias das vogais átonas podem ter resultado do facto de os alunos terem transferido para o plano gráfico a maneira como realizaram cada um dos sons destacados.

6. O professor orienta os alunos a preencherem os espaços vazios usando os grafemas <e> ou <i> de modo a que as palavras estejam correctas do ponto de vista ortográfico.

ital__ano; ald__ão; açor_ano; ald_ia; camon_ano e ar_ia.

A ideia é que, ao realizar este exercício, o aluno tome consciência de que há uma fundamentação histórica para certas soluções gráficas, reforçando o conhecimento de que não há relações lineares entre os planos fónico e ortográfico. Para tal, depois destes exercícios, o professor explicita que “O emprego do *e* e do *i*, assim como do *o* e do *u* em sílaba átona, regula-se fundamentalmente pela etimologia e por particularidades da história das palavras. Assim, se estabelecem variadíssimas grafias” (cf. AO sobre vogais átonas).

A seguir, o professor explica que “Sendo muito variadas as condições etimológicas e histórico-fonéticas em que se fixam graficamente *e* e *i* ou *o* e *u* em sílaba átona, é evidente que só a consulta dos vocabulários ou dicionários pode indicar, muitas vezes, se deve empregar-se *e* ou *i*, se *o* ou *u*” (cf. AO sobre vogais átonas).

CAPÍTULO VI: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

1. Conclusões

A presente pesquisa tinha como propósito conhecer os tipos de erros ortográficos cometidos pela população-alvo, bem como compreender as causas de sua origem, para, assim, tornar possível sugerir estratégias e exercícios que ajudem a superar essas dificuldades específicas.

Relembre-se que o estudo teve como base um *corpus* constituído por erros ortográficos extraídos de redacções, elaboradas em resposta a três estímulos diferentes e produzidas por 39 informantes que frequentavam o 1º ano no IFP-Matola em 2012. Trata-se, portanto, de um grupo de informantes para os quais o bom domínio da ortografia é essencial.

O estudo em referência teve quatro momentos fundamentais, nomeadamente, i) enquadramento teórico; ii) definição de uma metodologia de investigação; iii) análise de dados e iv) elaboração de estratégias didácticas e exercícios.

No enquadramento teórico, em geral, foi dada informação indispensável para sustentar o presente estudo tendo sido tratados alguns aspectos do sistema fonológico do PE nos domínios segmental e prosódico. Para melhor explicarmos determinados erros ortográficos, foram também abordados alguns aspectos relevantes da fonologia do PM. Tomando em consideração que se trata de um estudo sobre ortografia do português, foi feita uma análise com enfoque em reflexões sobre diferenças entre ortografia e oralidade, onde se destacou que aquela requer aprendizagem formal. No campo das relações ortográficas envolvendo sistemas alfabéticos de escrita, desenvolveu-se a ideia de que, quando a relação entre unidades fónicas e gráficas não é biunívoca, surgem dificuldades adicionais na aprendizagem da ortografia. No final do capítulo, foi feita uma reflexão sobre a relação entre consciência fonológica e aprendizagem da escrita, tendo-se concluído que o treinamento explícito da consciência fonológica, em especial, a fonémica, facilita a aprendizagem da escrita.

Quanto à metodologia adoptada nesta investigação, importa realçar o facto de termos optado pela pesquisa qualitativa, em que usamos dados de observação. Um dos argumentos favoráveis para esta opção metodológica é o facto de permitir a identificação das dificuldades ortográficas específicas da população auscultada. Assim, o estudo permitiu estabelecer novas subcategorias de erros.

Sem pôr em causa as vantagens da pesquisa qualitativa atrás referidas, estamos conscientes dos limites que a mesma nos impõe. A este respeito, Gonçalves (2010: 86) afirma que “estes dados não contêm frequentemente as estruturas que se pretende investigar, limitando assim consideravelmente o alcance dos resultados alcançados”. Os dados analisados reflectem claramente esta afirmação em virtude de os erros detectados decorrerem dos textos que os

informantes produziram, e não de uma pesquisa orientada para a eliciação das diferentes unidades fonológicas

No que se refere à análise geral de dados, importa destacar que os erros da população estudada distribuíram-se em três grandes categorias, a saber, erros fónicos, erros grafemáticos e erros morfológicos, sendo que os do primeiro tipo são os mais numerosos (50.9%) no conjunto de 544 erros identificados. Pelas três grandes categorias de erros atrás referidas, distribuíram-se 12 subcategorias (excluiu-se da análise a subcategoria “outros” erros) de erros, consoante o tipo de unidade ou estrutura afectada: erros incidindo sobre vogais (tónicas, átonas e nasais), ditongos (orais e nasais) e consoantes (vibrantes, oclusivas, sibilantes, nasais e etimológicas) e erros de estrutura da sílaba e em constituintes morfológicos.

A análise de dados mostrou que, do total das 12 subcategorias atrás referidas, as mais afectadas são as subcategorias das consoantes sibilantes (23.3%), vogais nasais (15.8%) e vogais átonas (11%). Observou-se que, no que respeita as consoantes sibilantes, ocorrem erros fónicos e grafemáticos, sendo estes últimos os mais numerosos (88,9%). Por esta razão, para os erros grafemáticos envolvendo o registo destas consoantes foram propostas estratégias e exercícios de treino. Observou-se também que, no que respeita as vogais nasais, destacam-se tanto erros fónicos (52.3%) como grafemáticos (47.7%). Este relativo equilíbrio entre as duas categorias levou-nos a propor estratégias e exercícios para ambos os casos. Finalmente, foi visto que todos os erros da subcategoria das vogais átonas são fónicos. Para este tipo de erros também foram propostas estratégias e exercícios.

Os factores fonético-fonológicos, a complexidade de relações entre som e grafema foram apresentadas como prováveis causas dos erros identificados nas diferentes subcategorias.

Observou-se que a complexidade das relações fone-grafema e vice-versa que se observa na língua portuguesa constituiu a causa principal para os erros grafemáticos, em especial, os que afectam as consoantes sibilantes e as vogais nasais. Por seu lado, verificou-se que os factores fonético-fonológicos foram a causa principal dos erros fónicos e, em especial, dos erros das subcategorias das vogais átonas e vogais nasais.

Os exercícios/actividades propostos tiveram como base o pressuposto de que a escola pode ajudar a corrigir os erros mais críticos através de diferentes estratégias, entre as quais se incluem a *consciencialização* e a *memorização*. Como foi oportunamente referido, os exercícios/actividades sugeridos mostram, por um lado, a relevância das estratégias referidas e, por outro, mostram como é que elas podem ser implementadas na prática.

A terminar, importa destacar que, ao mostrar os diferentes tipos de erros cometidos pela população investigada, ao determinar as causas de sua ocorrência, bem como ao sugerir

estratégias e exercícios para as áreas críticas, o presente estudo apresentou elementos para responder à pergunta-chave “Que tipo de erros são cometidos por estudantes que frequentam o curso de professores no IFP da Matola?” e respectivas sub-perguntas que o orientaram: “a) Quais são as causas que levaram os estudantes a cometerem os erros identificados? b) Que estratégias e exercícios podem ser sugeridos para a correcção dos erros ortográficos identificados?”.

Espera-se que a presente pesquisa dê a conhecer os problemas dos candidatos a professores primários, a nível da ortografia, uma dimensão que nunca tinha sido explorada até agora. Além disso o estudo mostra, de alguma maneira, deficiências dos programas e métodos de ensino adoptados nos subsistemas do ensino primário e secundário, e sensibiliza para a necessidade de dar mais atenção às questões ortográficas.

2. Recomendações

Face aos problemas ortográficos identificados sugerimos que sejam produzidos materiais instrucionais (cadernos de exercícios) destinados aos alunos do curso de formação de professores e de outros subsistemas, como ensino primário e secundário.

Devido ao facto de terem sido identificadas deficiências ao nível dos programas e métodos adoptados no ensino da ortografia, sugerimos também que seja feita uma revisão dos programas de ensino dos vários subsistemas com o objectivo de inclusão de temas de ortografia devidamente acompanhados de recomendações metodológicas viradas para o ensino reflexivo/consciente.

Para dar sequência aos aspectos ortográficos identificados neste estudo, sugerimos que em outros estudos possam ser propostas estratégias e exercícios de treino para todas as subcategorias de erros identificadas e que para aquelas categorias que mereceram atenção por serem as mais críticas, haja um aprofundamento que poderá passar, por exemplo, por propostas de sequências didácticas completas.

O presente estudo teve uma orientação correctiva, considerando a faixa etária da população-alvo envolvida. Tomando em consideração que, se os erros ocorreram com uma população com uma média de 12 anos de escolarização, terá havido falhas na adopção de estratégias preventivas no início da instrução formal. Nesse sentido seria recomendável que os investigadores da área educacional desenvolvessem pesquisas que possam apoiar na definição de estratégias preventivas.

Tomando em consideração as limitações da opção por uma pesquisa qualitativa, conforme frisámos atrás, propõem-se estudos com outro tipo de população que, por exemplo, tenha L1s diferentes das L1s da nossa população-alvo. A partir deste tipo de estudos seria, ainda, recomendável uma pesquisa quantitativa - por exemplo, testes-orientados para a recolha de situações grafemáticas específicas em que, por hipótese (*by hypothesis*), se espera que a população-alvo tenha dificuldades a nível da ortografia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acordo ortográfico (1945) artigo disponível em <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/acordo.php?>. action (Acesso: 21/04/2014).

Ashby, S. e Sílvia, B. (2011) *Bantu substratum interference in Mozambican Portuguese*. Artigo disponível em www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/AL17.1-2011-Ashbybarbosa.pdf (Acesso: 12/06/2013).

Baptista, A., Viana, F. L. e Barbeiro, L. F. (2011) *O ensino da escrita: dimensão gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Barbeiro, L. (2007) *A aprendizagem da ortografia – Princípios, dificuldades e problemas*. Lisboa: Asa Editores.

Cavalcanti, R., Silva, S. e Melo, K. (2007) Ensino de ortografia: Concepção e prática docente. Texto disponível em <http://www.ufpe.br/ce/images/Graduação-Pedagogia/pdf/2007> (Acesso: 20/04/14).

Departamento de Línguas - FLCS (2014) *Português I: Plano analítico*. UEM.

Duarte, I. (2000) *Língua portuguesa – Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Firmino, G (s/d) *A situação do Português no contexto multilingue de Moçambique*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras e Ciências Sociais. Artigo disponível em www.fflch.usp.br/dlcv/lpost/pdf/mes/06/pdf/ (Acesso: 09/07/2013).

Freitas, J. F. e Santos, A. L. (2001) *Contar (histórias de) sílabas: Descrição e implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Edições Colibri e Associação de Professores de Português.

Freitas, M. J., Alves, D. e Costa, T. (2007) *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Gonçalves, P., Companhia, C. e Vicente, F. (2005) *Português no ensino secundário geral: Perfil linguístico dos alunos e programas de ensino*. Maputo: INDE, Grupo de Avaliação Educacional.

Gonçalves, P. e Vicente, F. (2010) Erros de ortografia no ensino superior. In Gonçalves, P. (org.) *O português escrito por estudantes universitários: Descrição linguística e estratégias didácticas* (pp. 51-71). Maputo: Textos Editores.

Gonçalves, P. (2010) *A génese do Português de Moçambique*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S. A.

Gonçalves, P. (2013) O Português em África. In Bacelar, M. F., Mendes, A., Mota, M. A. (orgs.) *Gramática do Português* (pp.157-178). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Guedes, M. C. R. e Gomes, C. A. (2010) *Consciência fonológica em períodos pré e pós-alfabetização*. Artigo disponível em www.uff.br/cadernosdeletrasuff/41/cotidiano4.pdf (Acesso: 15/07/12).

INDE/MINED – Moçambique (1999) *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo: MINED/INDE.

INDE/MINED (2003a) *Programa das disciplinas do Ensino Básico-I Ciclo*. Maputo: INDE/MINED.

INDE/MINED (2003b) *Programa das disciplinas do Ensino Básico-II Ciclo*. Maputo: INDE/MINED.

INDE/MINED (2003c) *Programa das disciplinas do Ensino Básico-III Ciclo*. Maputo: INDE/MINED.

INDE/MINED (2007) *Plano curricular do ensino secundário geral – Documento orientador: objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: INDE/MINED.

INDE/MINED (2010a) *Português, Programa da 8ª classe*. Maputo: INDE/MINED.

INDE/MINED (2010b) *Português, Programa da 9ª classe*. Maputo: INDE/MINED.

INDE/MINED (2010c) *Português, Programa da 10ª classe*. Maputo: INDE/MINED.

INDE/MINED (2011) *Plano curricular do curso de Formação de Professores para o Ensino Primário*. Maputo: INDE/MINED.

INDE/MINED (2012a) *Programa de Formação de Professores do Ensino Primário: Língua Portuguesa I*. Maputo: INDE/MINED.

INDE/MINED (2012b) *Programa de Formação de Professores do Ensino Primário: Língua Portuguesa II*. Maputo: INDE/MINED.

Kato, Mary A. (1986) *No mundo da escrita*. São Paulo: Editora Ática.

Larsen-Freeman, D. e Long, M.H. (1991) *An introduction to second language acquisition research* (1ª ed.). London: Longman.

Mateus, M. H. M., Fonologia. In: Mateus, M. H. M. et al. (2003) *Gramática da língua portuguesa* (pp. 987-1111), 7. Ed. Lisboa: Caminho.

Mateus, M. H. M., Falé, I. e Freitas, M. J. (2005) *Fonética e fonologia do português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mateus, M. H. M. (2006) *Sobre a natureza fonológica da ortografia portuguesa*. Lisboa: Universidade de Lisboa (UL) /Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC). Artigo disponível em www.cpelin.org/estudosdalinguagem/revistas/.../mateus%5B1%5D.pdf (Acesso: 23/04/2013).

- Monteiro, C. R. (2008) *A Aprendizagem da Ortografia e o uso de Estratégias Metacognitivas*. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação [Dissertação de mestrado].
- Morais, A. G. (2001) *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Editora Ática.
- Ngunga, A. (2004) *Introdução à linguística bantu*. Maputo: Imprensa Universitária.
- Ngunga, A. (2012) *Interferências de Línguas Moçambicanas em Português falado em Moçambique*. Artigo disponível em www.revistacientifica.uem.mz/index.php/seriec/article/view/15 (Acesso: 23/04/2013).
- Nunes, C., Frota, S., Mausinho, R. (2009) *Consciência Fonológica e o Processo de Aprendizagem da Leitura e Escrita: Implicações Teóricas Para o Embasamento da prática Fonoaudiológica*. Artigo disponível em www.scielo.br/pdf/rcefac/v11n2/v11n2a05.pdf (Acesso: 24/09/2012).
- Pereira, M. I. P. e Santos, I. M. A. (2012) O Vocalismo Átono do Português e Seu Registo (Orto)gráfico: Estratégias de Didatização. In: Mosaico. São José do Rio Preto, v. 11, n.1, (pp. 185-205).
- Ribeiro, V. S. (2011) *Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: Uma análise dessa relação em crianças em fase inicial de alfabetização*. Disponível em www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/.../8/52 (Acesso: 06/06/2013).
- Rio-Torto, G. (2000) *Para uma pedagogia do erro*. In Didáctica da língua e da literatura. Vol. I. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura (Coimbra, 6-9 de Outubro de 1998). Coimbra, Livraria Almedina & ILLP-FLUC, (p. 595-618).
- Santos, M. J. (2011) *O conhecimento explícito da ortografia e desempenho ortográfico*. In <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/97.pdf>. (Acesso: 11/05/2014, 10h.37mn).
- Seliger, H. W. e Shohamy, E. (2008) *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Sitoe, B. e Ngunga A. (orgs.) (2000) *Relatório do II seminário de padronização da ortografia de línguas moçambicanas*. Maputo: NELIMO, Universidade Eduardo Mondlane.
- Veloso, J. (2003) *Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Departamento de Estudos Portugueses, Sessão de Linguística [Dissertação de doutoramento].
- Vicente, F. (2009) *Consciência Fonológica no Ensino Básico em Moçambique*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Departamento de Linguística Geral e Românica [Dissertação de mestrado].

ANEXOS

Anexo I - Poligrafia e polivalência de grafemas no PE

Quadro 1: Relação fone-grafema - poligrafia no domínio das vogais e glides orais

Fone	Grafema	Exemplo	Contexto
[ɐ]	<a>	casa, amarela	Posição átona
		cama	Posição tónica seguida de consoante nasal heterossilábica
	<e>	leiteiro venho	Seguida de [j] Posição tónica seguida de consoante palatal heterossilábica
[i]	<e>	grandemente, secar	Posição átona
	<i>	ministro	Posição átona (por dissimilação)
[i]	<i>	filme, filmar	Posição tónica ou átona
	<e>	exame	Posição átona em início absoluto
[u]	<u>	túmulo	Posição tónica ou átona
	<o>	dormir	Posição átona
[j]	<i>	pai	Ditongo decrescente com vogal oral
		miar	Posição átona em hiato
	<e>	maleável	Posição átona em hiato
[w]	<u>	pau	Ditongo decrescente com vogal oral
		suor	Posição átona em hiato
	<o>	soar	Posição átona em hiato

Quadro 2: Relação fone-grafema - situações de poligrafia no domínio das vogais e glides nasais

Fone	Grafema/dígrafo	Exemplo	Contexto
[ɛ̃]	<am>	campo, tambor	Posição inicial ou interior precedido de <p> ou
	<an>	antes, andar, manta, mancha	Posição inicial ou interior precedido de consoante diferente de <p> ou
	<ã>	irmã, irmãzinha	Posição final ou interior em palavras derivadas
[ɛ̃]		empatia, temporal	Posição inicial ou interior precedido de <p> ou
	<en>	entrar, lençol	Posição inicial ou interior precedido de consoante diferente de <p> ou
[ĩ]	<im>	enfim	Final absoluto
		impossível, limbo	Posição inicial ou interior seguido de <p> ou
	<in>	infeliz, tinto	Posição inicial ou interior seguido de consoante diferente de <p> ou
[õ]	<om>	ombro, pompa	Posição inicial ou interior seguido de <p> ou
		bombom	Final absoluto
	<on>	fonte, onda	Posição inicial ou interior seguido de consoante diferente de <p> ou
	<õ>	põe	Em ditongo decrescente seguido de [j]
[ũ]	<um>	umbigo, chumbo, cumprir	Posição inicial ou interior seguido de <p> ou
	<un>	untar, mundo, caruncho	Posição inicial ou interior seguido de

			consoante diferente de <p> ou
[j]	<e>	mãe, põe	Ditongo decrescente com vogal nasal
	<m>	bem	Ditongo decrescente com [ẽ] em posição final
	<n>	bendizer	Ditongo decrescente com [ẽ] em posição interior
[w̃]	<o>	pão	Ditongo decrescente com [ẽ]
	<m>	amaram	Ditongo decrescente com [ẽ] em posição final

Quadro 3: Relação fone-grafema - poligrafia no domínio das consoantes

Fone	Grafema	Exemplo	Contexto
[k]	<c>	cupido, cravo	Início de sílaba seguido de vogal <a>, <u> ou <o> ou de consoante
	<qu>	quente, equipar	Antes de <e> ou <i>
[g]	<g>	galo	Início de sílaba seguido de vogal <i>a, o</i> ou <i>u</i>
	<gu>	guerra, alguidar	Antes de <e> ou <i>
[s]	<c>	cesto	Início de sílaba seguido de vogal <i>e</i> ou <i>i</i>
	<ç>	canção	Início de sílaba interior seguido de vogal que não <e> ou <i>
	<s>	sopa pérsia, valsa	Início de palavra Início de sílaba interior precedida de consoante
	<ss> <x>	massa auxílio	Posição intervocálica
[z]	<s>	mesa	Posição intervocálica
	<x>	exame	Posição intervocálica
	<z>	zebra azar	Início absoluto Posição intervocálica
[ʃ]	<s>	pasta, estas	Final de sílaba seguido de pausa ou consoante surda
	<x>	enxame, xaile, luxo, extraordinário	Início de sílaba Final de sílaba seguido de consoante surda
	<ch>	chuva, achar	Início de sílaba
	<z>	foz	Final de palavra antes de pausa
[ʒ]	<g>	giro, ligeiro	Início de sílaba seguido de <e> ou <i>
	<j>	jantar	Início de sílaba
	<s>	musgo	Final de sílaba seguido de consoante sonora
	<z>	felizmente	Final de sílaba interior seguido do sufixo <i>-mente</i>
	<x>	ex-ministro	Final de sílaba seguido de consoante sonora
[R] ou [r]	<r>	rato, tenro, melro	Início de palavra ou de sílaba interior precedida de consoante
	<rr>	farra	Posição intervocálica

Quadro 4: Relação grafema-fone - grafemas polivalentes no registo das vogais orais

Grafema	Fone	Exemplo	Contexto
<a>	[a]	casa	Posição tónica
	[ɐ]	casa, amarela	Posição átona
		cama	Posição tónica seguida de consoante nasal heterossilábica
<e>	[ɛ]	ferro	Posição tónica
	[e]	seco	Posição tónica
	[i]	grandemente	Posição átona
	[i]	exame	Posição átona em início absoluto
	[ɐ]	lenha	Posição tónica seguida de consoante palatal heterossilábica
		leiteiro	Posição tónica ou átona seguida de [i]
	[ɲ]	mãe, leões	Ditongo decrescente com vogal nasal
	[j]	maleável	Posição átona em hiato
[ø]	estrada	Posição átona em início absoluto seguida de sibilante	
<i>	[i]	filme, filmar	Posição tónica ou átona
	[j]	pai, saíote	Ditongo decrescente com vogal oral
		miar	Posição átona em hiato
<o>	[ɔ]	toca	Posição tónica
	[o]	lobo	Posição tónica
	[u]	lobo	Posição átona
	[w]	soar	Posição átona em hiato
	[w̃]	pão	Ditongo decrescente com vogal nasal
<u>	[u]	túmulo	Posição tónica e átona
	[w]	pau	Ditongo decrescente com vogal oral
		suor	Posição átona em hiato

Quadro 5: Relação grafema-fone - representações gráficas polivalentes no registo das vogais e ditongos nasais

Grafema	Fone	Exemplo	Contexto
<am>	[ẽw̃]	cantam	Final átono absoluto
	[ẽ]	ambiente, campo	Posição inicial ou interior seguida de <p> ou
	[ẽj]	viagem	Final absoluto
	[ê]	empatia, lembrar	Posição inicial ou interior seguida de <p> ou
<en>	[ẽj]	entrar, lençol bendizer	Posição inicial ou interior seguida de consoante diferente de <p> ou Em posição interior em palavras morfológicamente complexas

Quadro 6: Relação grafema-fone – grafemas polivalentes no registo das consoantes

Grafema	Fone	Exemplo	Contexto
<c>	[s]	cesto	Início de sílaba seguido de vogais <e> ou <i>
	[k]	cupido, cravo	Início de sílaba seguido de vogais <a>, <o>, <u> ou de consoante
	[ø]	acção	
<g>	[ʒ]	giro	Início de sílaba seguido de vogal <i>, <e>
	[g]	galo, gravar	Início de sílaba seguido de vogal <a>, <o>, <u> ou de consoante
<r>	[r]	mar, prato, muro	Final de sílaba, grupo consonântico, posição intervocálica
	[ʀ] ou [r]	rato, tenro, melro	Início de sílaba e posição interior precedido de consoante
<s>	[s]	sopa pérsia, valsa, tenso	Início de palavra Início de sílaba interior precedido de consoante
	[z]	mesa os olhos	Posição intervocálica Final de palavra seguido de vogal
	[ʒ]	musgo	Final de sílaba seguido de consoante sonora
	[ʃ]	pastas	Final de sílaba seguido de pausa ou consoante surda
<x>	[z]	exame	Posição intervocálica
	[ʃ]	enxame, xaile	Início de sílaba
	[ks]	tórax flexível	Final da palavra Posição intervocálica
<z>	[z]	zebra	Início de palavra
		azar	Posição intervocálica
	[ʃ]	foz	Final de palavra antes de pausa
	[ʒ]	felizmente	Final de sílaba seguido de sufixo - mente

Anexo II - Quadro de quantificação de erros

Informante		Número de palavras gráficas	Erros cometidos	
Nº	Código		Valores absolutos	%
1	ARS12MAP	1065	15	2.8
2	ARS12INH	901	4	0.8
3	ARN12ZAM	888	12	2.3
4	CLO12ZAM	1416	28	5.2
5	CON12NAM	860	9	1.7
6	DIM12ZAM	882	11	2.0
7	ERC12MAP	174	2	0.3
8	EUG12ZAM	951	14	2.6
9	FIL12GAZ	1898	14	2.6
10	HEL12ZAM	1236	10	1.8
11	ISA12MAP	759	5	1.0
12	JAN12ZAM	980	7	1.2
13	JOS12MAP	723	20	3.6
14	MEL12ZAM	966	15	2.8
15	NEI12MAP	798	17	3.1
16	NIL12ZAM	722	22	4.0
17	OSV12ZAM	1068	14	2.6
18	PAU12ZAM	1265	15	2.8

19	TER12ZAM	753	6	1.1
20	VIT12ZAM	890	9	1.7
21	ALC12MAP	773	5	1.0
22	ARM12ZAM	518	21	3.8
23	BEL12ZAM	670	8	1.4
24	CRI12INH	783	17	3.1
25	DEL12ZAM	1229	59	10.8
26	DIN12ZAM	772	8	1.4
27	EVE12MAP	1206	7	1.2
28	FAT12MAP	767	5	1.0
29	FRA12NAM	974	3	0.5
30	FRA12MAP	714	4	0.8
31	GER12ZAM	978	13	2.3
32	HEL12ZAM	1075	19	3.4
33	JUL12ZAM	678	4	0.8
34	LUC12SOF	659	18	3.3
35	MAN12MAN	859	25	4.5
36	OLG12ZAM	930	12	2.3
37	SAF12ZAM	546	26	4.8
38	SER12NAM	624	15	2.8
39	YAS12ZAM	771	26	4.8
TOTAL		34721	544	100

Anexo III - Perfil sociolinguístico dos informantes

VARIÁVEL		Nº	%
IDADE	17-26	35	100%
NATURALIDADE	Zambézia	22	56.4%
	Maputo	9	23%
	Nampula	3	7.6%
	Inhambane	2	5.1%
	Gaza	1	2.5%
	Manica	1	2.5%
	Sofala	1	2.5%
SEXO	Feminino	20	51.2%
	Masculino	19	48.7%
LÍNGUA MATERNA	Elómwè ⁴⁴ (Emakhuwa)	18	46.1%
	Xichangana	9	23%
	Echuwabu	6	15.3%
	Cicopi	2	5.1%
	Cisena	1	2.5%
	Cishona	1	2.5%
	Xirhonga	1	2.5%
	Português	1	2.5%
NÍVEL DE INGRESSO	10ª Classe	11	28.3%
	12ª Classe	28	71.7%

⁴⁴ Segundo Siteo e Ngunga (2000: 67), Elómwè é uma das variantes do Emakhuwa falado nas províncias de Nampula (distritos de Malema, parte de Ribawe, parte de Murrupula e parte de Moma) e Zambézia (distritos de Gurue, Gilé, Alto Molócue e Ile).

Anexo IV - Identificação dos erros ortográficos por informante e tipo de texto

Nº	Código	Textos produzidos		
		Autobiografia	Relatório sobre práticas pedagógicas	Exposição escrita
1	ARS12MAP	mais [2x] (= mas), ssim (= sim),	exclarecer (= esclarecer), razuáveis (= razoáveis), a (= há), de mais (= demais), em fim (= enfim), quarterão (= quarteirão), costatei (= constatei), posetivamente (= positivamente), munitárias (= monetárias),	require (= requer), epelepsia (= epilepsia)
2	ARS12INH	-----	murro (= muro), convista (= com vista), insentivasse (= incentivasse)	afim (= a fim)
3	ARN12ZAM	engressei (= ingressei), resenciamento (= recenseamento)	posectivos [2 x] (= positivos), infraestruturas (= infra-estruturas), iram (= irão), a [2x] (= há), decoridas (= decorridas), carreia (= carreira), ten-se (= tem-se)	irmauzinhos (= irmãozinhos)
4	CLO12ZAM	escrição (= inscrição), adimitiu (= admitiu), espermental (= experimental), comversar (= conversar)	emfrentar (= enfrentar), assentuada (= acentuada), teritório (= território), atarde (= à tarde), comdições (= condições), emprovizadas (= improvisadas), adjunto (= adjunto), hospetal [4x] (= hospital), recaptulavam (= recapitulavam), siclo (= ciclo), a (= há), timha (= tinha), intrepertavam (= interpretavam), atravez (= através), ouve (= houve), comtrole (= controlo), encaregados (= encarregados), enfraestruturas (= infra-estruturas), mas (= mais), lecionar (= leccionar), respetivas (= respectivas)	contribuente (= contribuinte),
5	CON12NAM	adimissão (= admissão)	a [2x] (= há), recindo (= recinto), constragimentos [2 x] (= constrangimentos)	lincenciatura (= licenciatura), adimitido (= admitido), respeitiva (= respectiva)
6	DIA12ZAM	regesto (= registo), engressei (= ingressei), fam (= fã)	imformação [2x] (= informação), intrevista [2x] (= entrevista), apois (= após), quarterões (= quarteirões)	quarterão (= quarteirão), expoenente (= expoente)
7	ERC12MAP	proficional (= profissional)	contribuente (= contribuinte)
8	EUG12ZAM	barrulho (= barulho)	a cerca (= acerca), ouve (= houve), continos (= contínuos), demanhã (= de manhã), exepto (= excepto), a (= há), a [2x] (= há), imformática (= informática), percorria (= percorria), com nosco (= connosco)	estam (= estão)
9	FIL12GAZ	matural (= natural), mo (= no), da quilo (= daquilo), dizisti (= desisti), dicidi (= decidi)	napula (= nampula), estam (= estão), adjutos (= adjuntos), mais (= mas), percoriam (= percorriam), conversão (= conversam), mão [2 x] (= não), da quela (= daquela),	-----
10	HEL12ZAM	-----	careira (= carreira), interessante (= interessante), apois (= após), apartir [2x] (a partir), vintiunhas (= ventoinhas), espectativas (= expectativas), aque (= aqui), podem [2x] (= podem)	-----
11	ISA12MAP	emetido (= emitido)	convesional (= convencional)	emetido (= emitido), esponente (= exponente),

				a (= há)
12	JAN12ZAM	segundária (= secundária), engressei (= ingressei)	intrevista (= entrevista), aperfeiçoamento (= aperfeiçoamento), abituada (= habituada), requere (= requer)	a (= há)
13	JOS12MAP	consegui (= consegui), curço (= curso), feragem (= ferragem), dicide (= decide), copetente (= competente)	assistência [3x] (= assistência), oge (= hoje), conseguimos (= conseguimos), cumunidade (= comunidade), intenda (= entenda), esplicação (= explicação), apois (= após)	esponente [4x] (= exponente), facultade (= facultade), transferencia (= transferência)
14	MEL12ZAM	-----	extrutura (= estrutura), aprefeisoamento (= aperfeiçoamento), razuável (= razoável), apartir [2 x] (= a partir), abituada (= habituada), criancise (= criancice), avontade (à vontade), verifiquei (= verifiquei), intender (= entender), assiste (= assisti), insentivar (= incentivar), negactivos (= negativos), enserimos (= inserimos), unánimos (= unânimes)	-----
15	NEI12MAP	novisentos (= novecentos), ingrecei (= ingressei), algums (= alguns), cer (= ser), comcretizar (= concretizar)	surgio (= surgiu), simplimente (= simplesmente), sisenta (= sessenta), a (= há), enaugoraçao (= inauguração), proseguiu (= prosseguiu), consedeu (= concedeu), insentivando [2 x] (= incentivando), apoando (= apoiando), comclusão (= conclusão)	procedir (= proceder)
16	NIL12ZAM	concluiio (= concluiu), comvrsar (= conversar), tempo (= tempo), comvrsar (= conversar), mimhas (= minhas), tempo (= tempo), briqueei (= brinqueei), imstituto (= instituto)	índice (= índice), imtrodução (= introdução), convecentes (= convincentes), apartir (= a partir), tiverão (= tiveram), ma (= na), amos (= anos) mão (= não), quarterões (= quarteirões), fumciomários (= funcionários), acordão (= acordam), enpresas (= empresas), ma (= na)	meta (= neta)
17	OSV12ZAM	segundária (= secundária), engrecei (= ingressei), predreiros (= pedreiros), calpenteiros (= carpinteiros), capacidado (= capacitado), duenças (= doenças)	intrevista [4 x] (= entrevista), adgueridos (= adquiridos), apartir [2 x] (= a partir), com tudo (= contudo)	-----
18	PAU12ZAM	nanpula (= nampula), adimissão (= admissão), jinástica (= ginástica), porcento (= por cento)	textes (= testes), apartir [2x] (= a partir), a (= há), asimilados (= assimilados), recenceamento (= recenseamento), bairo (= bairro),	responsabilizou (= responsabilizou), cituacão (= situação), fanília (= família), teem (= têm), acaresciada ⁴⁵ (= carenciada)
19	TER12ZAM	adiquiri (= adquiri), padões (= patrões)	Costatei (= constatei), posetivamente (= positivamente), munitários (= monetários)	sitada (= citada)
20	VIT12ZAM	-----	aperfeiçoamento (= aperfeiçoamento), envolta (= em volta), rasuável (= razoável), pertrubam (= perturbam), parulho (= barulho)	precissam (= precisam), niguém (= ninguém), ves (= vez), nessecidade (= necessidade)

⁴⁵ Não se trata de um mero desvio ortográfico, pois parece haver também desconhecimento lexical.

21	ALC12MAP	concori (= concorri)	conserne[2x] (= concerne)	cita (= sita), garantir (= garantir)
22	ARM12ZAM	extenço (= extenso), pré-universitário (= pré-universitário), aser (= a ser)	comtacto (= contacto), a pois (= após), adjunto (= adjunto), aser (= a ser), cunhecemos [2x] (= conhecemos), prublemas (= problemas), quarterão (= quarteirão)	exponiete [3 x] (= exponente), a (= há), quidados (= cuidados), aplepecia (= epilepsia), asua (= a sua), a judar (= ajudar), preocupante (= preocupante), excilencia (= excelência)
23	BEL12ZAM	teve (= tive)	atarde [2x] (= à tarde), anoite (= à noite), engresso (= ingresso), apartir (= a partir), contesto (= contexto)	a (= há),
24	CRI12INH	rezenha (= resenha), convista (= com vista), comencei (= comecei), escrição (= inscrição)	avida [2x] (= havida), quarterão [5x] (= quarteirão), oportunidade (= oportunidade), messalmente (= mensalmente), comimorações (comemorações)	apartir (= a partir), a (= há), mas (= mais)
25	DEL12ZAM	frecuentar (= frequentar), conceguia (= conseguia), sexão (= secção), repete (= repeti), encino (= ensino), poiz (= pois), emicção (= emissão)	encino (= ensino), conseliar (= conciliar), adiquirir (= adquirir), habilidades (= habilidades), descentes (= discentes), início (= início), durante (= durante), relacto (= relato), apresentação (= apresentação), apoiz (= após), parabenisou (= parabenizou), concideração (= consideração), aciduidade (= assiduidade), profição (= profissão), intrevista (= entrevista), percusso (= percurso), musulmano (= muçulmano), a pois (= após), comstruída (= construída), mulhris (= mulheres), dozificadas (= dosificadas), bairo (= bairro), sinpatia (= simpatia), gentileza (= gentileza), focem (= fossem), acistência [2x] (= assistência), com migo (= comigo), a serca (= acerca), coresponder (= corresponder), prespectivas (= perspectivas), fims (= fins), comselho (= conselho), comfirmção (= confirmação), avontade (= à vontade)	herões (= heróis), encontrão (= encontram), instututo (= instituto), ausemtou (= ausentou), probulemas (= problemas), semdo (= sendo), temdo (= tendo), comta (= conta), frequemtamos (= frequentamos), dificuldades (= dificuldades), comsulta (= consulta), emcomtra (= encontra), serto (= certo), conceguio (= consegui), aseguir (= a seguir), tranferi-se (= transferisse), expero (= espero)
26	DIN12ZAM	-----	afim (= a fim), apartir [5x] (= a partir), adiquirir (= adquirir), visão (= visam)	-----
27	EVE12MAP	-----	adquerir (= adquirir), cituada (= situada), possitiva (= positiva), com tudo (= contudo)	enchasso (= inchaço), constantimente (= constantemente), penomenia (= pneumonia)
28	FAT12MAP	engressei (= ingressei)	a (= há), estalações (= instalações)	a (= há), por tanto (= portanto)
29	FRA12NAM	desponível (= disponível)	intrevestado (= entrevistado)	a (= há)
30	FRA12MAP	engresso (= ingresso)	sertos (= certos),	a (= há), leccionam (= leccionam)
31	GER12ZAM	convista (= com vista), extenço (= extenso)	aprendisagem (= aprendizagem), imprimi-se (= imprime-se), a pós (= após), quarterão [5x] (= quarteirão)	a pós (= após), a (= há), inserto (= incerto),
32	HEL12ZAM	procegue [2x] (= prossegue)	fazes (= fases), tiverão (= tiveram), auzentava (= ausentava), extruturas [2x] (= estruturas), discução (=	

			discussão), concenço (= consenso), alcansar (= alcançar), adiministrativas (= administrativas)	
33	JUL12ZAM	-----	a [2x] (= há)	a (= há), expôz (= expôs),
34	LUC12SOF	pesqueça (= pesquisa)	a (= há), convicional (= convencional), povuado[2x] (= povoado), professore (= professor)	a [3 x] (= há), cem [2x] (= sem), niguém [2x] (= ninguém), assistência (= assistência), transferi-se [2x] (transferisse), poderam (= poderão), iram (= irão)
35	MAN12MAN	sivil (= civil), profecional (= profissional)	erata (= errata), refitório [2x] (= refeitório), a (= há), refição (= refeição), quarterão (= quarteirão), eleição (= eleição), sertos (= certos), espectativa (= expectativa), com tudo (= contudo), constitue (= constitui), aque (= aqui)	respetosamente (= respeitosamente), adiministrador (= administrador), mas (= mais), regreçou (= regressou), regreçar (= regressar), esponente (= exponente), serto (= certo), muinto (= muito), acistência (= assistência), diabólco (= diabólico), diferimento (= deferimento)
36	OLG12ZAM	sujestões (= sugestões), acessora (= assessora), constureira (= costureira), volebol (= voleibol)	directo (= direito), a [2x] (= há), cita (= cita), mais (= mas), direito (= direito)	encino (= ensino), corecta (= correcta)
37	SAF12ZAM	corso (= curso), com corer (= concorrer), nuca (= nunca)	comclusão (= conclusão), corso (= curso), possui (= possui), moro (= muro), primera (= primeira), sertos (= certos), espectativa (= expectativa), com tudo (= contudo), constutue (= constitui), aque (= aqui), pedagogicas (= pedagógicas), aulunos (= alunos)	apois [2x] (após), lezão [2x] (= lesão), direicto (= direito), cirugia (= cirurgia), viage (= viagem), missão (= missão), permetir (= permitir), emcontra [2x] (encontra)
38	SER12NAM	-----	concervação (= conservação), preves (= breves), intrevista (= entrevista), técada (= década), sobre tudo (= sobretudo), apoz (= após), concervação (= conservação), adenter (= atender), cardeiras (= cadeiras)	baíro (= bairro), a (= há), carantir (= garantir), de mais (= demais), senário (= cenário), anímia (= anemia)
39	YAS12ZAM	promenorizada (= pormenorizada), precurso (= percurso), desenvolidas (= desenvolvidas), ãos [3x] (= aos), disporto (= desporto), engenheiro (= engenheiro)	suprevisora (supervisora), vezis (= vezes), devidida (= dividida), possui (= possui), comvoca (= convoca), enserida (= inserida), familharização (= familiarização), sobre saltos (= sobressaltos)	recen (= recém), dependen (= dependem), tempo (= tempo), ten [2x] (= tem), en (= em), alguen (= alguém), antís (= antes), a cima (= acima)

Anexo V - Quadro sociolinguístico dos informantes

Nº	Código	Idade	Naturalidade	Sexo	L1	Nível de ingresso
1	ARS12MAP	22	Maputo	F	Xichangana	12ª classe
2	ARS12INH	19	Inhambane	M	Cicopi	12ª classe
3	ARN12ZAM	22	Zambézia	M	Elómwè (Emakhuwa)	12ª classe
4	CLO12ZAM	22	Zambézia	F	Elómwè (Emakhuwa)	10ª classe
5	CON12NAM	19	Nampula	M	Emakhuwa	12ª classe
6	DIA12ZAM	19	Zambézia	M	Elómwè (Emakhuwa)	12ª classe
7	ERC12MAP	21	Maputo	F	Xichangana	10ª classe
8	EUG12ZAM	20	Zambézia	F	Elómwè (Emakhuwa)	12ª classe
9	FIL12GAZ	19	Gaza	M	Xichangana	10ª classe
10	HEL12ZAM	21	Zambézia	M	Echuwabu	10ª classe
11	ISA12MAP	22	Maputo	F	Xichangana	10ª classe
12	JAN12ZAM	19	Zambézia	F	Elómwè (Emakhuwa)	10ª classe
13	JOS12MAP	23	Maputo	M	Xichangana	10ª classe
14	MEL12ZAM	22	Zambézia	F	Elómwè (Emakhuwa)	12ª classe
15	NEI12MAP	19	Maputo	F	Xichangana	10ª classe
16	NIL12ZAM	19	Zambézia	F	Echuwabu	12ª classe
17	OSV12ZAM	23	Zambézia	M	Elómwè (Emakhuwa)	12ª classe
18	PAU12ZAM	22	Zambézia	M	Elómwè (Emakhuwa)	12ª classe
19	TER12ZAM	25	Zambézia	F	Elómwè (Emakhuwa)	12ª classe
20	VIT12ZAM	23	Zambézia	M	Elómwè (Emakhuwa)	12ª classe
21	ALC12MAP	20	Maputo	M	Xichangana	12ª classe
22	ARM12ZAM	22	Zambézia	F	Elómwè (Emakhuwa)	12ª classe
23	BEL12ZAM	22	Zambézia	M	Elómwè (Emakhuwa)	12ª classe
24	CRI12INH	18	Inhambane	M	Cicopi	12ª classe
25	DEL12ZAM	22	Zambézia	F	Elómwè (Emakhuwa)	12ª classe
26	DIN12ZAM	22	Zambézia	M	Elómwè (Emakhuwa)	12ª classe
27	EVE12MAP	26	Maputo	F	Xichangana	12ª classe
28	FAT12MAP	17	Maputo	F	Xichangana	10ª classe
29	FRA12NAM	22	Nampula	F	Emakhuwa	12ª classe
30	FRA12MAP	25	Maputo	M	Xirhonga	12ª classe
31	GER12ZAM	23	Zambézia	M	Echuwabu	12ª classe
32	HEL12ZAM	21	Zambézia	M	Elómwè (Emakhuwa)	12ª classe
33	JUL12ZAM	19	Zambézia	F	Elómwè (Emakhuwa)	10ª classe
34	LUC12SOF	20	Sofala	M	Cisena	12ª classe
35	MAN12MAN	22	Manica	M	Cishona	10ª classe
36	OLG12ZAM	24	Zambézia	F	Echuwabu	12ª classe
37	SAF12ZAM	25	Zambézia	F	Echuwabu	12ª classe
38	SER12NAM	22	Nampula	M	Emakhuwa	12ª classe
39	YAS12ZAM	19	Zambézia	F	Português	12ª classe

Anexo VI - Categorização de erros⁴⁶

1. Vogais orais

Quadro 1.1. vogais tónicas

Vogais	Grafemas		Caso do <i>corpus</i>	Total	
	Norma	Erro	Erros fónicos	Nº	%
[i]/[j]	<i>	<e>	regesto (= registo); aque [2x] (= aqui); assiste (= assist <i>i</i>); teve (= tive); repete (= rep <i>e</i> ti); pesqueça (= pesquisa), constitue [2x] (= constitui); possue [2x] (= possui)	11	61.2%
[ɛ]	<e>	<i>	require (= requ <i>e</i> r)	1	5.5%
[e]	<e>	<i>	procedir (= proced <i>e</i> r)	1	5.5%
[ɔ]	<o>	<u>	pudem [2x] (= podem)	2	11.2%
[u]	<u>	<o>	curso [2x] (= curso); moro (= muro)	3	16.6%
Total				18	(100%)

Quadro 1.2. Vogais átonas

Vogais	Grafemas		Casos do <i>corpus</i>	Total	
	Norma	Erro	Erros fónicos	Nº	%
[i]	<i>	<e>	posetivamente [2x] (= positivamente); epelepsia (= epilepsia); posectivos (= positivos); hospetal [4x](= hospital); emetido [2x] (= emitido); enaugoração (= inauguração); descents (= discentes); adquerir (= adquirir); desponível (= disponível); esolada (= isolada); profecional (= profissional); permetir (= permitir); devidida (= dividida); adgueridos (= adquiridos)	19	31.6%
		<u>	instututo (= instituto); constutue (= constitui)	2	3.3%
[i]	<e>	<i>	dizisti (= desisti); dicidi [2](=decidi); consigui (= consegui); conseguimos (= conseguimos); novisentos (= novecentos); simplismente (= simplesmente); sisenta (= sessenta); mulhris (= mulheres); constantimente (= constantemente); animia (= anemia); disporto (= desporto); engenheiro (= engenheiro); vezis (= vezes); antís (= antes) imprimi-se (= imprime-se); munitárias (= monetárias); munitários (= monetários) excilencia (= excelência); comimorações (= comemorações); diferimento (deferimento) duranti (= durante)	22	37%

⁴⁶ Nesta categorização são indicadas as realizações fonéticas próprias da variedade padrão do PE, nem sempre coincidentes, sobretudo no domínio do vocalismo, com as do português falado em Moçambique. Outro aspecto que deve ser observado tem a ver com o facto de na organização dos dados nas diferentes subcategorias ter havido preocupação na distinção entre erros fónicos, grafemáticos e morfológicos.

[e]	<e>	<a>	aplepecia (= eplepsia)	1	1.6%
[i]	<e>	<i>	resenciamento (= recenseamento)	1	1.6%
[u]	<o>	<u>	cumunidade (= comunidade); munitárias (= monetárias); munitários (= monetários); razuáveis [2x] (= razoáveis); razuável (= razoável); prublemas (= problemas); duenças (= doenças); cunhecemos [2x] (= conhecemos); povuado [2x] (= povoado)	12	20%
	<u>	<o>	enauguração (= inauguração); oportonidade (= oportunidade)	2	3.3%
[ɔ]	<o>	<u>	preucupante (= preocupante)	1	1.6%
Total				60	100%

Quadro 2. Vogais nasais

Vogal	Norma	Erro	Casos do corpus		Total	
			Erros fónicos	Erros grafemáticos	Nº	%
[ẽ]	<ã>	<am>		fam (= fã)	1	1.2%
	<am>	<an>		nanpula (= nampula)	1	1.2%
		<a>	napula (= nampula)		1	1.2%
	<an>	<a>	constragimentos [2x] (= constrangimentos)		2	2.3%
[ê]	<en>	<in>	intrevista [9x] (= entrevista); intrevestado (= entrevistado); intenda (= entenda); intender (= entender)		12	13.9%
		<en>		tenpo [3x] (= tempo); enpresas (= empresas);	4	4.6%
	<en>			emfrentar (= enfrentar); ausemtou (= ausentou); semdo (= sendo); temdo (= tendo); frequentamos (= frequentamos); emcontra [3x] (= encontra); desevolvidas (= desenvolidas)	9	10.5%
	<en>	<e>	messalmente (= mensalmente); convesional (= convencional)		2	2.4%
	<en>	<i>	convicional (= convencional);		1	1.2%

[i]	<in>	<en>	engressei [4x] (= ingressei), enfraestruturas (= infra-estruturas); contribuente [2x] (= contribuinte); enserimos (= inserimos); engrecei (= ingressei); engresso [2x] (= ingresso); enchasso (= inchaço); enserida (= inserida)		13	15.2%
	<im>		emprovizadas (= improvizadas)		1	1.2%
	<in>	<im>		im formática (= in formática); im formação [2x] (= in formação); im stituto (= in stituto); im dice (= in dice); im trovação (= in trovação); fims (= fins)	7	8.1%
	<im>	<in>		sin patia (= sim patia)	1	1.2%
	<in>	<i>	briquei (= brinquei); niguém [2x] (= ninguém)		3	3.4%
	<in>	<e>	escrição [2x] (= inscrição); convecentes (= convincentes); estalações (= instalações)		4	4.6%
[õ]	<on>	<om>		com versar [3x] (= con versar); com dições (= con dições); com trolo (= con trolo); com cretizar (= con cretizar); com clusão [2x] (= con clusão); com tacto (= con tacto); com struída (= con struída); com ta (= con ta); com sulta (= con sulta); emcom tra (= en contra); com selho (= con selho); com firmação (= con firmação); com voca (= con voca)	16	18.6%
	<on>	<o>	costatei [2x] (= constatei)		2	2.3%
	<om>	<o>	copetente [2x] (= competente)		2	2.3%

[ũ]	<un>	<um>		algums (= alguns); funcionários (= funcionários)	2	2.3%
	<un>	<u>	adjutos (= adjuntos); nuca (= nunca)		2	2.3%
Total					86	100%

Quadro 3. Ditongos orais

Ditongos	Norma	Erro	Casos do <i>corpus</i>	Total	
			Erros fónicos	Nº	%
[aj]	<ai>	<a>	mas [4x] (= mais)	4	10.6%
[oj]	<oi>	<õe>	herões (heróis)	1	2.6%
[ɛw]	<ao>	<ão>	ãos [3x] (= aos)	3	7.9%
[ew]	<eu>	<o>	penomenia (= pneumonia)	1	2.6%
[iw]	<iu>	<io>	concluio (= concluiu)	1	2.6%
[ɛ j]	<ei>	<e>	quarterão [13x] (= quateirão); favoraves (= favoráveis); feticeira (= feiticeira); respetosamente (respeitosamente); eleição (= eleição); volebol (= voleibol); primera (= primeira)	19	50%
		<i>	refiçãõ (= refeição); refitório [2x] (= refeitório)	3	7.9%
[oj]	<oi>	<o>	apoando (= apoiando)	1	2.6%
[uj]	<ui>	<ue>	possue [2x] (= possui); constitue [2x] (= constitui)	4	10.6%
[ow]	<ou>	<o>	esto (= estou)	1	2.6%
Total				38	100%

Quadro 4. Ditongos nasais

Ditongos	Norma	Erro	Casos do <i>corpus</i>	Total	
			Erros fónicos	Nº	%
[ẽj]		<ø>	viage (= viagem)	1	11.1%
		<en>	ten [3x] (= tem); recen (= recém); dependen (= dependem); en (= em); alguen (= alguém)	7	77.8%
[ẽw̃]	<ão>	<au>	irmãozinhos (= irmauzinhos)	1	11.1%
Total				9	100%

5. Consoantes

Quadro 5.1. Consoantes vibrantes

Consoante	Norma	Erro	Casos do <i>corpus</i>		Total	
			Erros fónicos		Nº	%
[r]	<r>	<rr>	murro (= muro); barrulho (= barulho)		2	11.8%
[r] ou [R]	<rr>	<r>	decoridas (= decorridas); teritório (= território); encargados (= encarregados); percorria (= percorria); percoriam (= percorriam); careira (= carreira); feragem (= ferragem); bairo [3x] (= bairro); concori (= concorri); coesponder (= corresponder); erata (= errata); corecta (= correcta); com corer (= concorrer)		15	88.2%
Total					17	100%

Quadro 5.2. Consoantes oclusivas

Oclusivas	Norma	Erro	Casos do <i>corpus</i>		Total		
			Erros fónicos	Erros grafemáticos	Nº	%	
[t]	<t>	<d>	recindo (= recinto); capacitado (= capacitado); padrões (= padrões); adenter (= atender)		4	30.8%	
[d]	<d>	<t>	técada (= década)		1	7.7%	
[b]		<p>	parulho (= barulho); preves (= breves)		2	15.4%	
[k]	<c>	<g>	segundária [3x] (= secundária)		3	23%	
		<q>		quidados (= cuidados)	1	7.7%	
		<q>	<c>		frecuentar (= frequenter)	1	7.7%
		<qu>	<gu>	adgueridos (= adquiridos)		1	7.7%
Total					13	100%	

Quadro 5.3. Consoantes sibilantes

Grafemas			Caso do <i>corpus</i>		Total		
	Nor ma	Erro	Erros fónicos	Erros grafemáticos	Nº	%	
[s]	<s>	<c>		resenciamento (= recenseamento); cer (= ser); cituação (= situação); cita [2x] (= sita); pré-univercitário (= pré-universitário); conceguia (= conseguia); conceguio (= consegui); encino [3x] (= ensino); concideração (= consideração); cituada (= situada); concenço (= consenso); cem [2x] (= sem); concervação [2x] (=		19	15%

			conservação); aplepecia (= epilepsia)		
	<ç>		extenço [2x] (= extenso); concenço (= consenso); curço (= curso)	4	3.2%
	<ss>		percurssso (= percurso); ssim (= sim); messalmente (mensalmente)	3	2.4%
<c>	<s>		insentivasse (= incentivasse); insentivar (= incentivar); insentivando [2x] (= incentivando); resenciamento (= recenseamento); siclo (= ciclo); criancise (= criancice); novisentos (= novecentos); consedeu (= concedeu); sitada (= citada); conserne [2x] (= concerner); conseliar (= conciliar); serto(s) [5x] (= certo(s)); a serca (= acerca); inserto (= incerto); sivil (= civil); senario (= cenário)	22	17.4%
	<ss>		assentuada (= acentuada); nessecidade(s) [2x] (= necessidade(s))	3	2.4%
	<ç>		iníçio (= início); leccionam (= leccionam)	2	1.5%
<ç>	<s>	aprefeisoamente (= aperfeiçoamento); musulmano (= muçulmano);	alcansar (= alcançar)	3	2.4%
	<ss>		enchasso (= inchaço)	1	0.8%
<ss>	<c>		proficional (= profissional); profecional (= profissional); ingrecei (= ingressei); engrecei (= ingressei); nessecidade(s) [2x] (= necessidade(s)); acuidade (= assiduidade); focem (= fossem); acistência [3x] (= assistência); procegue [2x] (= prossegue); acessora (= assessora)	14	11%
	<ç>		profição (= profissão); discução (= discussão); regreçou (= regressou); regreçar (= regressar)	4	3.2%
	<s>	interessante (= interessante); assistência [3x] (= assistência); sisenta (= sessenta); proseguiu (= prosseguiu); assimilados (= assimilados);		9	7%

			asegurar (= assegurar); missão (= missão)		
		<cç>		emicção (= emissão)	1 0.8%
[z]	<z>	<s>		responsabilizou (= responsabilizou); gentilisa (= gentileza); aprendizagem (= aprendizagem)	3 2.4%
		<z>		empovizadas (= improvisadas); dizisti (= desisti); rezenha (= resenha); apresentação (= apresentação); parabenizou (= parabenizou); dozificadas (= dosificadas); fazes (= fases); auzentava (= ausentava); leção [2x] (= lesão)	10 7.8%
	<ss>	precissam (= precisam); possitiva (= positiva)		2 1.5%	
	<ç>	pesqueça (= pesquisa)		1 0.8%	
[ʃ]	<x>	<s>		experimental (= experimental); expectativa(s) [2x] (= expectativas); esponente [6x] (= exponente); esplicação (= explicação)	10 7.8%
		<z>	<s>	ves (= vez)	1 0.8%
	<s>	<z>		atravez (= através); poiz (= pois); expôz (= expôs); apoiz (= após)	4 3.2%
		<x>		exclarecer (= esclarecer); extrutura(s) [3x] (= estrutura(s)); textes (= testes); contesto (= contexto); expéro (= espero)	7 5.5%
[ʒ]	<g>	<j>		jinástica (= ginástica); sujestões (= sugestões)	2 1.5%
	<j>	<g>		oge (= hoje)	1 0.8%
[ks]	<x>	<cç>		sexão (= secção)	1 0.8%
Total					127 100%

Quadro 5.4. Consoantes nasais

Consoante	Norma	Erro	Casos do <i>corpus</i>	Total		
			Erros fónicos	Nº	%	
[n]	<n>	<m>	matural (= natural); mo (= no); mão [2x] (= não); meta (= neta); ma [2x] (= na); amos (= anos); funciomários (= funcionários)	9	90%	
[m]	<m>	<n>	fanília (= família)	1	10%	
Total					10	100%

Quadro 5.5. Consoantes etimológicas

Norma	Erro	Casos do corpus	Total	
		Erros grafemáticos	Nº	%
<h>	<ø>	a [31x] (= há); à (= há) ouve [2x] (= houve); abituada [2x] (= habituada); oge (= hoje); avida [2x] (= havida); abilidades (= habilidades)	40	83.3%
<c>	< ø>	respetivas (= respectivas); leciona (= lecciona)	2	4.2%
<ø>	<c>	relacto (= relato); posectivos [2x] (= positivos); negactivos (= negativos), directo (= direito); direicto (= direito)	6	12.5%
Total			48	100%

Quadro 6. Estrutura da sílaba

Erro	Casos do corpus	Total	
	Erros fónicos	Nº	%
Supressão de vogal	infraestruturas (= infra-estruturas); recaptulavam (= recapitulavam); verifiquei (= verifiquei); mulhris (= mulheres); diabólco (= diabólico); continos (= contínuos); aplepecia (= epilepsia); intrevio (= interveio) ⁴⁷ , transferência (= transferência)	8	14.6%
Inserção de vogal	mais [3x] (= mas); require (= requer); adimitiu (= admitiu); adimissão [2x] (= admissão); adjunto [2x] (= adjunto); adimitido (= admitido); apois [4x] (= após); a pois (= após); require (= requer); adiquiri (= adquirir); adiquirir [2x] (= adquirir); apoiz (= após); musulmano (= muçulmano); probulemas (= problemas); dificuldades (= dificuldades); adiministrativas (= administrativas); professore (= professor); aulunos (= alunos); penomonia (= pneumonia); garantir ⁴⁸ (= garantir) aplepecia (= epilepsia); expoente (= expoente)	30	54.6%
Supressão de consoante	carreia (= carreira); cirugia (= cirurgia); exepto (= excepto)	3	5.4%
Inserção de consoante	predreiros (= pedreiros); pegagosgicas (= pedagógicas); cardeiras (= cadeiras); expoente (= expoente)	4	7.2%
Metátese	intrepertavam (= interpretavam); intrepertavam (= interpretavam); aprefeioamento [2x] (= aperfeiçoamento); aprefeioamente (= aperfeiçoamento);	10	18.2%

⁴⁷ Neste erro analisou-se o desaparecimento do <e> porque considerou-se apenas aspectos ortográficos no confronto da forma alvo, *interveio*, e a forma fornecida pelo informante, *intrevio*. Reconhece, no entanto, que a forma poderá ser analisada de outra maneira se se considerar que o erro resulta da incorreta identificação do verbo que está na base de intervir (*ver* em vez de *vir*).

⁴⁸ Este erro pode não ser fónico, se o escrevente tiver assumido que <g>, nalguns casos, corresponde a <gu>, mas não sabe quais os contextos em que isso acontece. Nesse caso, não integraria os erros que afectam a sílaba, mas antes os que dizem respeito à representação de [g].

	pertrubam (= perturbam); prespectivas (= perspectivas); promenorizada (= pormenorizada); precursor (= percursor); suprevisora (= supervisora)		
Total		55	100%

Quadro 7. Fronteira de palavra/constituente morfológico

Norma	Erro	Casos do <i>corpus</i>	Total	
		Erros morfológicos	Nº	%
Fronteira interna	Supressão	infraestruturas (= infra-estruturas); enfraestruturas (= infra-estruturas);	2	3.7%
Fronteira completa	Supressão	convista [3x] (= com vista); afim [2x] (= a fim); atarde [3x] (= à tarde); demanhã (= de manhã); apartir [15x] (= a partir); avontade [2x] (= à vontade); porcento (= por cento); envolta (= em volta); aser [2x] (= a ser); asua (= a sua); anoite (à noite); aseguir (= à seguir); pelomenos (= pelo menos)	34	61.8%
Ausência de fronteira	Fronteira completa	a cerca (= acerca); a serca (= acerca) com nosco (= conosco); da quela (= daquela); da quilo (= daquilo); com tudo [3x] (= contudo); a judar (= ajudar); a pois (= após); a pós [2x] (= após); com migo (= comigo); por tanto (= portanto); com corer (= concorrer); sobre tudo (= sobretudo); de mais (= demais); sobre saltos (= sobressaltos); a cima (= acima)	19	34.5%
Total			55	100%

Quadro 8. Outros erros

Casos do <i>corpus</i>	Total	
	Nº	%
respeitiva (= respectiva); vintiunhas (= ventoínhas);; tem (= têm); exponiete [3x] (= exponente); familiarização (= familiarização); timha (= tinha); mimhas (= minhas)	8	100%

Anexo VII - Algumas regras de uso de vogais átonas, Retiradas do Acordo Ortográfico (AO), 1945

a) Escrevem-se com *e*, e não com *i*, antes da sílaba tónica/tônica, os substantivos e adjetivos que procedem de substantivos terminados em *-eio* e *-eia*, ou com eles estão em relação direta. Assim se regulam: *aldeão*, *aldeola*, *aldeota* por *aldeia*; *areal*, *areeiro*, *areento*, *Areosa* por *areia*; *aveal* por *aveia*; *baleal* por *baleia*; *cadeado* por *cadeia*; *candeeiro* por *candeia*; *centeeira* e *centeeiro* por *centeio*; *colmeal* e *colmeeiro* por *colmeia*; *correada* e *correame* por *correia*;

b) Escrevem-se igualmente com *e*, antes de vogal ou ditongo da sílaba tónica/tônica, os derivados de palavras que terminam em *e* acentuado (o qual pode representar um antigo hiato: *ea*, *ee*): *galeão*, *galeota*,

galeote, de *galé*; *coreano*, de *Coreia*; *daomeano*, de *Daomé*; *guineense*, de *Guiné*; *poleame* e *poleiro*, de *polé*;

c) Escrevem-se com *i*, e não com *e*, antes da sílaba tónica/tônica, os adjetivos e substantivos derivados em que entram os sufixos mistos de formação vernácula *-iano* e *-iense*, os quais são o resultado da combinação dos sufixos *-ano* e *-ense* com um *i* de origem analógica (baseado em palavras onde *-ano* e *-ense* estão precedidos de *i* pertencente ao tema: *horaciano*, *italiano*, *duriense*, *flaviense*, etc.): *açoriano*, *acriano* (de *Acre*), *camoniano*, *goisiano* (relativo a *Damião de Góis*), *siniense* (de *Sines*), *sofocliano*, *torriano*, *torriense* [*de Torre(s)*].

d) Uniformizam-se com as terminações *-io* e *-ia* (átonas), em vez de *-eo* e *-ea*, os substantivos que constituem variações, obtidas por ampliação, de outros substantivos terminados em vogal; *cúmio* (popular), de *cume*; *hástia*, de *haste*; *réstia*, do antigo *reste*, *véstia*, de *veste*;

e) Os verbos em *-ear* podem distinguir-se praticamente grande número de vezes dos verbos em *-iar*, quer pela formação, quer pela conjugação e formação ao mesmo tempo. Estão no primeiro caso todos os verbos que se prendem a substantivos em *-eio* ou *-eia* (sejam formados em português ou venham já do latim); assim se regulam: *aldear*, por *aldeia*; *alhear*, por *alheio*; *cear* por *ceia*; *encadear* por *cadeia*; *pear*, por *peia*; etc. Estão no segundo caso todos os verbos que têm normalmente flexões rizotónicas/rizotônicas em *-eio*, *-eias*, etc.: *clarear*, *delinear*, *devanear*, *falsear*, *granjear*, *guerrear*, *hastear*, *nomear*, *semear*, etc. Existem, no entanto, verbos em *-iar*, ligados a substantivos com as terminações átonas *-ia* ou *-io*, que admitem variantes na conjugação: *negoceio* ou *negocio* (cf. *negócio*); *premeio* ou *premio* (cf. *prémio/prêmio*); etc.

f) Não é lícito o emprego do *u* final átono em palavras de origem latina. Escreve-se, por isso: *moto*, em vez de *mótu* (por exemplo, na expressão de *moto próprio*); *tribo*, em vez de *tribu*;

g) Os verbos em *-oar* distinguem-se praticamente dos verbos em *-uar* pela sua conjugação nas formas rizotónicas/rizotônicas, que têm sempre *o* na sílaba acentuada: *abençoar* com *o*, como *abençoo*, *abençoas*, etc.; *destoar*, com *o*, como *destoo*, *destoas*, etc.; mas *acentuar*, com *u*, como *acentuo*, *acentuas*, etc.

Anexo VIII - Guião de correcção de exercícios exemplificativos

I. Exercícios sobre subcategoria das consoantes sibilantes grafemáticas: secção 3.1

Variante 1: secção 3.1

- Exemplos de palavras: *cesto*, *sopa*, *passageiro*, *canção*, *auxílio*.
- cesto, sopa, passageiro, canção, auxílio.
- Os grafemas que representam o som [s] são: <c>, <s>, <ss>, <ç> e <x>.
- Exemplos no Quadro seguinte:

Som	Palavras com grafema	
	<c>	<ç>
[s]	cebola, centro, cintura, concentrado	educação, canções, bênção e avaliação

- Contextos de uso: i) o grafema <c> com valor do som [s] aparece sempre em início de sílaba seguido das vogais <e> ou <i>; ii) o grafema <ç> é usado em sílabas interiores, seguido das vogais <a>, <o>.
- Os alunos apresentam exemplos como os do Quadro seguinte:

Listas de palavras com grafemas em representação do som [s]				
<c>	<ç>	<s>	<ss>	<x>
palá <u>ci</u> o anoite <u>ce</u> r <u>ce</u> do fá <u>ci</u> l	la <u>ço</u> ca <u>ça</u> aç <u>u</u> car associa <u>ç</u> ão	<u>s</u> al, pens <u>a</u> r <u>s</u> umo, cons <u>id</u> erar <u>s</u> itua <u>ç</u> ão	assiduidade <u>ass</u> ociação profiss <u>ss</u> ão ass <u>ss</u> istência	aux <u>x</u> ílio

Variante 2: secção 3.1

- Os alunos pronunciam os sons [s], [z], [ʃ] e [ʒ], respectivamente, presentes nas seguintes palavras: *pérsia*, *casa*, *pastas* e *musgo*.
- Grafema <c>: cesto [s], cupido [k], açção [ø]⁴⁹; grafema <z>: zebra [z], foz [ʃ], felizzmente [ʒ]; grafema <x>: auxxílio [s], enxame [ʃ], tóx [ks]; grafema <g>: giro [ʒ], galo [g].
- Os alunos lêem em voz alta os sons seguintes: [s], [k], [z], [ʃ], [ʒ], [ks], [g].
- 1º grupo: <s> com valor fonético [z]: casa, paisagem, dessistir, resenha, lessão.
2º grupo: <s> com valor fonético [s]: pérssia, dispensa, situação, ensssino, conssservar.
- Contextos de uso do grafema <s>: i) o <s> vale [z] em posição intervocálica (cf. dados do 1º grupo atrás) e ii) vale [s] em início de palavra e no início da sílaba interior precedida de consoante (cf. dados do 2º grupo atrás).

II. Exercícios sobre subcategoria das vogais nasais grafemáticas: subsecção 3.2.1

Variante 1: subsecção 3.2.1

- Exemplo da lista de palavras: *campo*, *empatia*, *lã*, *impossível*, *pompa*, *chumbo*, *nampula*, *entrevista*, *andar*, *infeliz*, *tinto*, *fonte*, *mundo*, *irmãzinha*, *atum*, *assim*, *bombom*.
- Pede que os alunos identifiquem, sublinhando, todas as vogais nasais da lista de palavras apresentada.
campo, *empatia*, *lã*, *impossível*, *pompa*, *chumbo*, *nampula*, *entrevista*, *andar*, *infeliz*, *tinto*, *fonte*, *mundo*, *irmãzinha*, *atum*, *assim*, *bombom*.
- Os grupos em que a nasalidade é marcada com <m>, <n> e til (~) são:

Representação ortográfica da nasalidade das vogais		
-m	-n	(~)
am, em, im, om, um	an, en, in, on, un	ã

- Conclusão: Em português, a nasalidade dos elementos vocálicos pode ser representada através de consoantes, <m>, <n> ou através de um sinal diacrítico, o til (~).
- a) Contextos de uso: i) <m> se utiliza quando à vogal se segue uma consoante bilabial ou, com excepção de [ẽ] (cf. lã) em final absoluto; ii) <n> se utiliza quando a consoante seguinte é de outra natureza.
b) O uso do diacrítico só é possível, nos casos analisados, para assinalar a nasalidade de *a*, nos outros casos, em posição final, só <m> é possível.

⁴⁹ O professor a partir deste exemplo relembra os casos de grafemas sem realização fonética.

6. a)

Som	Grafemas	Exemplos
[õ]	<om>	<u>o</u> mbro, <u>o</u> mpa
	<on>	<u>o</u> nte, <u>o</u> nda
	<õ>	<u>õ</u> e, port <u>õ</u> es

Conclusão: <õ> só é possível para representar a vogal quando esta faz parte de um ditongo com a glide palatal [j].

b) Lista de palavras nasalizadas com <m>: lomba, pombo, bomba, impossível, amparo, empate, umbiga.

Lista de palavras nasalizadas com <n>: pennte, nunca, conntacto, entrar, inscricção.

Lista de palavras nasalizadas com diacrítico (~): põe, portões.

Variante 2: subsecção 3.2.1

1. cantam, campo, viagem, empatia, enterar e bendizer.

2. Os sons que devem ser pronunciados são os que se encontram em frente de cada palavra: cantam [ẽ], campo [ẽ], viagem [ẽ], empatia [ẽ], enterar [ẽ], bendizer [ẽ].

3. Conclusão genérica: um grafema pode representar diferentes sons.

Aplicação da conclusão genérica: Ex: O grafema representa [ẽ] em <viagem> e [ẽ] em <empatia>.

4. O aluno descobre que, nos casos aqui e estudo i) <m> se utiliza quando à vogal se segue uma consoante bilabial ou, com excepção de [ẽ] (cf. lâ) em final absoluto; ii) <n> se utiliza quando a consoante seguinte é de outra natureza. Devem também observar que, em posição final, ou em formas compostas com o elemento *bem*, as mesmas sequências gráficas representam ditongos.

5. Exemplos: Grafema : emrego[ẽ], bebem [ẽ].

Grafema <en>: tentar [ẽ], bendito [ẽ].

III. Exercícios sobre subcategoria das vogais nasais fónicas: subsecção 3.2.2

1. Eis o exemplo da lista de palavras que contêm grafemas nasais e em que enfrentaram dificuldades ortográficas: *entrevista, entender, mensalmente, improvisar, impossível, inscrição, instalar*.

2. Lista de palavras com algumas mal grafadas: *intrevista, entender, messalmente, engrassar, inserir, escrição, inscrição e impossível*.

Palavras correctamente grafadas: *entender, inserir, inscrição e impossível*.

Palavras incorrectamente grafadas e sua correcção entre parênteses: *intrevista (= entrevista), messalmente (= mensalmente), engrassar (= ingressar) e escrição (= inscrição)*.

Explicação do professor: os erros ortográficos registados têm a ver, provavelmente, com o facto de alguns alunos transferirem para o plano gráfico a forma como pronunciam certas palavras (*intrevista, messalmente, engrassar, escrição*).

IV: Exercícios sobre a subcategoria das vogais átonas: subsecção: 3.3.1

1. As palavras são: *pato, estaca, caju*.

2. Os alunos pronunciam, em voz alta, as palavras da lista acima, prestando atenção às partes ou vogais pronunciadas com maior intensidade.

Sublinha as vogais (pato, estaca, caju).

O professor explica que as vogais pronunciadas com maior intensidade e duração designam-se “tónicas”.

3. Os alunos pronunciam, em voz alta, as mesmas palavras, desta vez, prestando atenção às vogais pronunciadas com menor intensidade.

Sublinha as vogais (pato, estaca, caju).

O professor explica que as vogais pronunciadas com menor intensidade e duração designam-se “tónicas”.

4. Vogais átonas em contraste com as vogais tónicas:

Palavras	Vogal tónica	Vogal átona
<u>e</u> mitir	<i>	<e>
h <u>o</u> sp <u>i</u> tal	<a>	<o>, <i>
<u>a</u> n <u>e</u> m <u>i</u> a	<i>	<a>, <e>
<u>m</u> on <u>e</u> t <u>á</u> rio	<a>	<o>, <e>
<u>c</u> om <u>u</u> n <u>i</u> d <u>a</u> d <u>e</u>	<a>	<o>, <u>, <i>, <e>
do <u>e</u> n <u>ç</u> a	<e>	<a>
eng <u>e</u> nh <u>e</u> ir <u>o</u>	<e>	<o>

5. Os alunos treinam a pronúncia das seguintes palavras: *anemia, engenheiro, monetário, doença*.

No caso de haver alunos que pronunciem estas palavras como *an[i]mia, eng[i]nheiro, m[u]netário, d[u]ença*, o professor explica-lhes que os erros ortográficos verificados nas subcategorias das vogais átonas podem ter resultado do facto de os alunos terem transferido para o plano gráfico a maneira como realizaram cada um dos sons destacados.

6. italiãno; aldeão; açorãno; aldeãa; camonãno e areãa.

No fim deste exercício o professor explicita o seguinte:

“O emprego do *e* e do *i*, assim como do *o* e do *u* em sílaba átona, regula-se fundamentalmente pela etimologia e por particularidades da história das palavras. Assim, se estabelecem variadíssimas grafias” (cf. AO sobre vogais átonas).

“Sendo muito variadas as condições etimológicas e histórico-fonéticas em que se fixam graficamente *e* e *i* ou *o* e *u* em sílaba átona, é evidente que só a consulta dos vocabulários ou dicionários pode indicar, muitas vezes, se deve empregar-se *e* ou *i*, se *o* ou *u*” (cf. AO sobre vogais átonas).