

TIPOS DE ERROS NA ESCRITA DE FORMATOS SILÁBICOS

Francisco Vicente

fvicente79@gmail.com

Departamento de Línguas, Faculdade de Letras e Ciências Sociais,

Maputo, Moçambique.

Resumo

Estudos já disponíveis demonstram dificuldades ortográficas em população de variados níveis de ensino, do básico ao universitário, e em diferentes variedades do Português (cf. Santos, 2013; Veloso, 2003, para Português europeu; Abaurre, 2001; Miranda & Matzenauer, 2010, para o Português do Brasil; Gonçalves & Vicente, 2010, para o Português de Moçambique, entre outros). O presente estudo teve como objectivo descrever os tipos de erros na escrita de diferentes formatos silábicos (CV, V, CCV, CVC) por crianças moçambicanas do Ensino Básico (2^a, 3^a e 5^a classes), falantes do Português como L2 (língua segunda), cuja L1 (língua materna) é o Changana. Os dados foram recolhidos com base num ditado de imagens, com o qual as crianças foram solicitadas a escrever o nome de cada uma das imagens incluídas no ditado (cf. Santos, 2013; Veloso, 2003). As palavras testadas incluíam sílabas de diferentes formatos: V (*asa*), CV (*fuca*), CCV (*prato*, *blusa*) e CVC (*porta*, *balde*, *pasta*). A análise dos dados recolhidos permitiu notar que, nos Ataques não ramificados, simples e vazio, os erros são raros. Na escrita do Ataque CR, o apagamento de C₂ é o tipo de erro mais frequente. Porém, na escrita do Ataque CL, há um equilíbrio entre o apagamento de C₂ e a epêntese de vogal. Na escrita dos três tipos de Codas (S, R e L), o apagamento da Coda é o tipo de erro mais frequente. Estes resultados estão, de uma forma geral, de acordo com a tendência atestada em estudos anteriores sobre a escrita em Português

como língua materna (cf. Silva 2015; Veloso 2003). A vogal epentética por excelência na escrita das crianças moçambicanas avaliadas é <i>. No entanto, no Ensino Básico português, a vogal epentética por excelência na grafia de formatos silábicos ramificados é <e> (cf. Lourenço-Gomes, Rodrigues & Alves, 2016; Santos, 2013; Veloso, 2003).

Abstract

Research already available shows orthographic difficulties in a population of different levels of education, from basic to university, and in different varieties of Portuguese (cf. Abaurre, 2001; Gonçalves & Vicente, 2010; Miranda & Matzenauer, 2010; Santos, 2013; Veloso 2003; among others). The objective of the present study was to describe the types of errors in writing of different syllable formats (CV, V, CCV, CVC) by Mozambican children of Basic Education (2nd, 3rd, and 5th graders), speakers of Portuguese as L2 (second language), whose L1 (mother tongue) is Changana. To achieve this objective, through a task of picture naming, the subjects were asked to write a set of words (cf. Santos, 2013; Veloso, 2003). The words tested included syllables of different formats: V (*asa*), CV (*faca*), CCV (*prato*, *blusa*) e CVC (*porta*, *balde*, *pasta*). The analysis of the collected data shows that in non-branching Onsets (simple and empty) errors are rare. In the spelling of CR clusters, the deletion of C₂ was the most frequent error. However, in the spelling of CL clusters, there was a balance between the deletion of C₂ and vowel epenthesis. Regarding errors in the types of Codas (S, R and L), Coda deletion was the most frequent error. These results are broadly in line with the trend attested in previous studies on writing in Portuguese as a mother tongue (cf. Silva, 2015; Veloso, 2003). The preferred epenthetic vowel in the writing of Mozambican children evaluated was <i>. However, in Portuguese Basic Education, the preferred epenthetic vowel in the spelling of branching syllable formats is <e> (cf. Lourenço-Gomes, Rodrigues & Alves, 2016; Santos, 2013; Veloso, 2003).

Palavras-chave: Tipos de erros. Complexidade silábica. Crianças moçambicanas. Ensino Básico. L1 (Língua materna). L2 (Língua segunda).

Keywords: Types of errors. Syllabic complexity. Mozambican children. Basic Education. L1 (Mother tongue). L2 (Second language).

1. Introdução

Estudos já disponíveis demonstram dificuldades ortográficas em população de variados níveis de ensino, do básico ao universitário, e em diferentes variedades do Português (cf. Santos, 2013; Veloso, 2003, para Português europeu; Abaurre, 2001; Miranda & Matzenauer, 2010, para o Português do Brasil; Gonçalves & Vicente, 2010, para o Português de Moçambique, entre outros). O presente estudo tem como objectivo descrever os tipos de erros na escrita de diferentes formatos silábicos (CV, V, CCV, CVC) por crianças moçambicanas do Ensino Básico, falantes do Português como L2.

Para além desta introdução, o presente artigo é composto pelas seguintes partes: enquadramento teórico (secção 2), amostra e instrumento de recolha dos dados (secção 3), apresentação e discussão dos resultados (secção 4) e conclusão (secção 5).

2. Enquadramento teórico

Esta secção integra os seguintes aspectos: aquisição da língua e emergência do conhecimento ortográfico (subsecção 2.1), aspectos silábicos do Português (subsecção 2.2) e tipos de erros na escrita de formatos silábicos (subsecção 2.3).

2.1. Aquisição da língua e emergência do conhecimento ortográfico

Todos os seres humanos adquirem espontaneamente a língua da comunidade em que se encontram inseridos (cf. Chomsky & Halle, 1968; Duarte, 2010; Fromkin & Rodman, 1993). Tal decorre do facto de, primariamente, o conhecimento da língua ter um carácter implícito, inconsciente, universal e inato (cf. Chomsky & Halle, 1968; Chomsky 1995; Duarte, 2010; Fromkin & Rodman, 1993). Assim, a partir de um conjunto finito de itens linguísticos e de regras para a sua combinação, os seres humanos produzem, percebem e emitem juízos de gramaticalidade sobre um conjunto infinito de enunciados (cf. Chomsky, 1995; Fromkin & Rodman, 1993). De acordo com Duarte (2010, p.11), o essencial deste uso espontâneo e *domínio implícito e inconsciente* pela criança das regras que regulam a sua língua materna “está concluído por volta dos seis anos”, o que permite que as crianças, desde muito cedo, produzam e compreendam enunciados na interação com pares e adultos. O conhecimento implícito da língua aqui descrito consiste na aquisição da vertente oral da língua.

Os seres humanos também podem possuir um conhecimento ortográfico. No entanto, ao contrário da espontaneidade da aquisição da vertente oral da língua, a emergência e desenvolvimento do conhecimento ortográfico depende da escolarização formal (cf. Barbeiro, 2007; Duarte, 2000; Horta & Martins, 2004; Rodrigues & Lourenço-Gomes, 2016; Veloso, 2003). A aprendizagem de uma ortografia alfabética consiste, entre várias convenções normativas de cada língua, no estabelecimento de uma correspondência entre sons (unidades do oral) e grafemas (unidades do escrito) (cf. Barbeiro, 2007; Duarte, 2000; Veloso, 2003).

2.2. Aspectos silábicos do Português

Nesta secção, apresentam-se os aspectos silábicos do Português europeu (PE). A apresentação de aspetos silábicos desta variedade do Português decorre do facto de, até onde sabemos, não existirem estudos (normativos) sobre o Português de Moçambique (PM) neste domínio e o PE ser a variedade oficialmente tomada como norma em Moçambique (cf. Gonçalves 2001; Stroud 1997).

A sílaba do Português europeu tem sido descrita com base no modelo ‘Ataque-Rima’ (cf. Barbeiro, 2007; Freitas, 1997; Mateus & Andrade, 2000; Mateus, Brito, Duarte, Faria, Frota, Matos, ... & Villalva, 2003; Mateus, Falé & Freitas 2005; Veloso, 2003). Na hierarquização dos constituintes silábicos neste modelo, nem todos os elementos têm de estar segmentalmente preenchidos. Assim, o Ataque pode ser constituído por uma consoante (Ataque simples) ([b]ola), duas consoantes (Ataque ramificado ou complexo) ([pr] ato), ou pode não estar preenchido (Ataque vazio) (ovo). Em Português, o Ataque simples pode ser preenchido por qualquer consoante. Porém, [r] (ca[r]o não ocorre em posição inicial de palavra e [ə] ([ə]ano) e [oə] são raros nesta posição (cf. Mateus & Andrade, 2000). As relações de vizinhança entre os sons no interior da sílaba obedecem a princípios universais de boa formação silábica (cf. Mateus *et al.*, 2005). Devido, por exemplo, ao Princípio de Sonoridade, nem todas as combinações de consoantes são possíveis. Assim, em Português, é possível encontrar em Ataque ramificado sequências de obstruente+líquida ([pr]eto; [pl]uma; li[vr]o; a[fl]uente). As duas primeiras sequências, constituídas por oclusiva+líquida (a lateral /l/ ou a vibrante /r/) constituem a estrutura mais frequente em

Português, em comparação com a sequência nas duas últimas palavras, isto é, fricativa+líquida (cf. Vigário & Falé, 1993).

Relativamente à Rima, para além do Núcleo (Rima não ramificada) (**d[e]do**), este constituinte também pode incluir a Coda (Rima ramificada) (*barco* [**barku**]). Em português, a posição de Núcleo pode ser ocupada por qualquer uma das 14 vogais (*pá* [**pa**]) (Núcleo não ramificado) ou por uma sequência de uma vogal+semivogal (Núcleo ramificado) (*boi* [**boj**]; *céu* [**sɛw**]). No que diz respeito à Coda, tal como acontece em muitas línguas do mundo, apenas um número limitado de segmentos pode ocupar a posição de Coda no português: (i) /s/, com dois alofones decorrentes do processo de assimilação do vozeamento (**pa**[ʃ]tagem e **mu**[ʒ]go), também quando a fricativa se encontra em posição inicial de palavra ao nível fonético (*esvaído* [**Zveidu**], *esbelto* [**ʒbɛtu**], *estar* [**ftar**]), (ii) /l/ (*ma*[**l̃**.va]); e (iii) /r/ (*poma*[**r**]), não ocorrendo, nesta língua, Codas ramificadas.

2.3. Tipos de erros na escrita de formatos silábicos

Nesta secção, serão revistos, em primeiro lugar, os tipos de erros que ocorrem na escrita do Ataque ramificado (2.3.1) e, em último lugar, aqueles que ocorrem na escrita da Coda (2.3.2). A não apresentação de informação sobre tipos de erros na escrita dos formatos silábicos não ramificados (Ataque simples e Ataque vazio) deve-se, tal como demonstram os resultados da presente pesquisa, à raridade dos erros na escrita deste tipo de formatos silábicos, sendo, por isso, quase inexistentes nos estudos revistos relatos de erros na escrita das estruturas em foco.

2.3. 1. Erros na escrita de sílabas com Ataque ramificado

Os erros ou as estratégias de reconstrução na grafia do Ataque ramificado por crianças do Ensino Básico podem consistir na epêntese de vogal, na redução do grupo consonântico ao primeiro elemento ou apagamento de C₂, na metátese e na substituição de segmento(s) (cf. Abaurre, 2001; Guimarães, 2005; Lourenço-Gomes, Rodrigues & Alves, 2016; Martins, 1996; Monteiro, 2008; Pinto 1997; Santos, 2013; Silva, 2015; Veloso, 2003):

(1) *Tipos de erros na escrita do Ataque ramificado*

1.1. *Epêntese de vogal*

- 1.1.1. <felor> flor (Veloso, 2003, p.319)
- <perato> prato (Veloso, 2003, p.319)
- <berucha> bruxa (Santos, 2013, p. 62)
- <peresente> presente (Lourenço-Gomes *et al.* 2016, p.59)

- 1.1.2. <palata> planta (Santos, 2013, p. 64)
- <parato> prato (Veloso, 2003, p. 319)
- <foloro> flor (Santos, 2013, p. 64)
- <gulobu> globo (Santos, 2013, p. 64)

1.2. *Apagamento de C₂*

- <outo> outro (Pinto, 1997, p. 39)
- <pato> prato (Santos, 2013, p. 62; Silva, 2015, p. 183; Veloso, 2003, p. 319)
- <fauta> flauta (Veloso, 2003, p. 334)
- <afuente> afluente (Santos, 2013, p. 73)

<buxa>	<u>bruxa</u>	(Martins, 1996)
<for>	<u>flor</u>	(Abaurre, 2001, p.70)
<banco>	<u>branco</u>	(Abaurre, 2001, p. 70)
<outa>	<u>outra</u>	(Guimarães, 2005, p. 125)
<busa>	<u>blusa</u>	(Guimarães, 2005, p. 125)
<tocou>	<u>trocou</u>	(Monteiro, 2008, p.85)

1.3. *Metátese*

<golbo>	<u>globo</u>	(Santos, 2013, p. 62)
<farsco>	<u>frasco</u>	(Santos, 2013, p. 63)
<pergar>	<u>pregar</u>	(Velooso, 2003, p. 334)
<birnco>	<u>brinco</u>	(Abaurre, 2001, p. 71)
<birgar>	<u>brigar</u>	(Guimarães, 2005, p. 125)
<parto>	<u>prato</u>	(Silva, 2015, p. 196)

1.4. *Substituição de C₁* (Guimarães, 2005, p. 122)

<brima>	<u>prima</u>
<surbresa>	<u>surpresa</u>
<incredientes>	<u>ingredientes</u>
<vrente>	<u>frente</u>

1.5. *Substituição de C₂*

<atrântico>	<u>atlântico</u>	(Santos, 2013, p. 73)
<fror>	<u>flor</u>	(Velooso, 2003, p. 334)

1.6. *Apagamento de C₁*

<lou> globo (Santos, 2013, p. 62)

No que diz respeito aos erros de epêntese de vogal, todos os exemplos apresentados em 1.1, acima, foram extraídos de estudos sobre a escrita no Ensino Básico português (cf. Lourenço-Gomes *et al.*, 2016; Santos, 2013; Veloso, 2003), não tendo sido encontrados erros do tipo em foco nos estudos sobre a escrita do Ataque ramificado no Ensino Básico brasileiro consultados (cf. Abaurre, 2001; Guimarães, 2005; Monteiro, 2008; Silva, 2015). Os dados sobre a escrita do tipo de Ataque em foco por crianças portuguesas do Ensino Básico português revelam que a vogal epentética por excelência é <e> (exemplos 1.1.1) e as outras vogais são, tendencialmente, inseridas em harmonia vocálica com sílabas adjacentes (exemplos 1.1.2) (cf. Lourenço-Gomes *et al.*, 2016; Santos, 2013; Veloso, 2003).

2.3.2. Erros na escrita de sílabas com Coda

Tal como foi referido na secção 2, ao contrário do Ataque, há, nas línguas naturais, restrições ao tipo de segmentos que podem ocupar a posição de Coda.

No PE, as Codas não ramificam e só /l, r, s/ podem ocorrer nesta posição. /l/ realiza-se como [l̠], velarizado (*ma[l̠.va]*); /r/ não sofre nenhuma alteração (*poma[r]*) e /s/ tem dois alofones, decorrentes do processo de assimilação do vozeamento (*pa[f]tagem e mu[ʒ]go*). No PB, para além de /l, r, s/, ao contrário do PE (cf. Freitas,

1997; Mateus & Andrade, 2000), também são assumidas Coda nasais (*canta*) (cf. Guimarães, 2005; Mezzomo, 2004; Roberto, 2016).

No que se refere à escrita, dados extraídos de diferentes estudos com crianças do Ensino Básico demonstram as estratégias de reconstrução usadas pelos sujeitos na grafia dos diferentes tipos de Coda (cf. Abaurre, 2001; Guimarães, 2005; Martins, 1996; Miranda, 2009; Pinto, 1997; Ribeiro, 2014; Silva, 2015).

Na escrita da Coda vibrante, as estratégias encontradas nos estudos revistos são as seguintes (cf. Abaurre, 2001; Guimarães, 2005; Martins, 1996; Miranda, 2009; Pinto, 1997; Ribeiro 2014; Silva, 2015):

(2) Erros na escrita da Coda vibrante no Ensino Básico

2.1. Apagamento da Coda (vibrante)

<senho>	<u>senhor</u>	(Pinto, 1997, p. 39)
<matelar>	<u>martelar</u>	(Pinto, 1997, p. 39)
<quato>	<u>quarto</u>	(Abaurre, 200, p. 69)
<atadi>	<u>à tarde</u>	(Abaurre, 2001, p. 69)
<baco>	<u>barco</u>	(Silva, 2015, p. 182)
<cutu>	<u>curto</u>	(Silva, 2015, p. 189)
<imão>	<u>irmão</u>	(Guimarães, 2005, p. 125)

2.2. Metátese da Coda (vibrante)

<creto>	<u>certo</u>	(Guimarães, 2005, p. 125; Miranda, 2009)
<lacro>	<u>largo</u>	(Miranda, 2009)
<breso>	<u>berço</u>	(Ribeiro, 2014)

2.3. *Epêntese de vogal (na Coda vibrante)*

<senhore>	<u>senhor</u>	(Pinto, 1997, p. 39)
<martelare>	<u>martelar</u>	(Pinto, 1997, p. 39)
<chovere>	<u>chover</u>	(Pinto, 1997, p. 39)
<chegare>	<u>chegar</u>	(Martins, 1996)
<deichare>	<u>deixar</u>	(Martins, 1996)
<sere>	<u>ser</u>	(Ribeiro, 2014)
<dore>	<u>dor</u>	(Ribeiro, 2014)

Na escrita da Coda fricativa, os erros encontrados nos estudos revistos consistem no apagamento da Coda (3.1) (cf. Abaurre, 2001; Guimarães, 2005; Miranda, 2009; Pinto, 1997; Ribeiro, 2014) e, raramente, acompanhado pelo uso de espaço em branco (3.2) (cf. Miranda, 2009):

(3) *Erros na escrita da Coda fricativa no Ensino Básico*3.1. *Apagamento da Coda fricativa*

<depoi>	<u>depois</u>	(Pinto, 1997, p. 39)
<suto>	<u>susto</u>	(Abaurre, 2001, p. 69)
<bucar>	<u>buscar</u>	(Guimarães, 2005, p. 125)
<asutada>	<u>assustada</u>	(Miranda, 2009)
<catigo>	<u>castigo</u>	(Miranda, 2009)

3.2. *Apagamento da Coda fricativa e uso de espaço em branco (Miranda 2009)*

<asu tado> assustado (Miranda, 2009)

<mi turado> misturado (Miranda, 2009)

Por fim, relativamente aos erros na escrita da Coda lateral, apenas identificámos 3 apagamentos em Miranda (2007), um estudo sobre o PB, 1 apagamento em Pinto (1997) e também 1 nos apêndices de Martins (1996) e nos de Ribeiro (2014), estudos sobre o Ensino Básico português:

(4) *Apagamento da Coda lateral na escrita no Ensino Básico*

<satou-lhe> saltou-lhe (Pinto, 1997, p. 39)

<azu> azul (Miranda, 2007)

<utimo> último (Miranda, 2007)

<voto> volto (Miranda, 2007)

<casas> calças (Martins, 1996)

<adutos> adultos (Ribeiro, 2014)

3. Amostra e instrumento de recolha dos dados

Amostra

Os sujeitos avaliados nesta investigação são cento e três alunos do Ensino Básico público moçambicano. Trata-se de alunos dos 2º, 3º e 5º anos de escolaridade de duas escolas primárias: Escola Primária de Campoane e Escola Primária das Salinas, ambas pertencentes ao

Município de Boane, Província de Maputo. Na tabela 1, indica-se a distribuição das crianças da amostra pelos três níveis de escolaridade avaliados:

Classes	Meninos	Meninas	Total
2 ^a	17	15	32
3 ^a	16	20	36
5 ^a	20	15	35
Total	53	50	103

Tabela 1. Distribuição das crianças avaliadas por níveis de escolaridade

A tabela 1 demonstra que foram avaliados pelo menos trinta alunos em cada nível de escolaridade.

A língua materna dos alunos avaliados é o Changana, uma língua bantu, tendo aprendido o Português em contexto formal, a partir do 1º ano de escolaridade, em simultâneo nas suas vertentes oral e escrita. O Português é, também, língua de instrução de outros conteúdos escolares para estes alunos. Porém, estes alunos poderiam já, no momento em que iniciaram a aprendizagem formal do Português, ter algum contacto com o Português, através dos meios de comunicação social e de variados tipos de contactos com falantes desta língua na comunidade. Porém, de acordo com os relatos das professoras, os alunos que constituem a amostra deste estudo não eram falantes do Português quando ingressaram na escola. Em cada um dos quatro níveis de escolaridade integrados neste estudo, apenas foram avaliadas as crianças com as idades comuns em cada classe: crianças que completavam 6 ou 7 anos, na 1ª classe; 7 ou 8 anos, na 2ª; e 8 ou 9 anos, na 3ª. Todas as crianças foram avaliadas nos meses de maio e junho de 2014.

Instrumento de recolha dos dados

Os dados foram recolhidos com base num ditado de imagens, com o qual as crianças foram solicitadas a escrever o nome de cada uma das imagens incluídas no ditado (cf. Santos 2013; Veloso 2003). As palavras testadas são dissilábicas e incluem sílabas de diferentes formatos: V (*asa*), CV (*faca*), CCV (*prato*, *blusa*) e CVC (*porta*, *balde pasta*). Na tabela 2, sintetizam-se as palavras cuja escrita foi estimulada:

ATAQUE	Vazio (Ø)	Olho	Osso	Asa	Ovo
	Simple (C)	Faca	Bola	Dedo	Gato
	CR (Sequência <i>obstruinte+ vibrante</i>)	Braço	Prato	Preto	Prego
	CL (Sequência <i>obstruinte+lateral</i>)	Flores	Bloco	Planta	Blusa
CODA	Vibrante (R)	Barco	Porta	Corda	Barba
	Lateral (L)	Balde	Bolso	Calças	Reva
	Fricativa (S)	Mocas	Pasta	Disco	Casca

Tabela 2. Estímulos usados na avaliação da escrita dos formatos silábicos

A tabela 2 inclui vinte e oito palavras, sendo quatro para cada um dos sete constituintes silábicos testados.

As imagens nomeadas foram apresentadas em papel (cf. Alves, Costa, Lourenço-Gomes & Rodrigues, 2015; Santos, 2013; Veloso, 2003). Neste âmbito, foi solicitado aos sujeitos avaliados que escrevessem em papel o nome de cada uma das imagens incluídas na prova. A prova foi aplicada coletivamente (cf. Alves *et al.*, 2015; Veloso, 2003). Assim, um grupo de alunos foi avaliado de cada vez. Por forma a garantir que os alunos não replicavam as produções dos colegas, neste exercício, foi mantida uma distância de separação entre os alunos que salvaguardasse este comportamento.

Apesar de as palavras usadas nas provas serem, em princípio, do conhecimento lexical das crianças, por forma a assegurar que os alunos conhecem estas palavras e as respetivas imagens usadas, foram feitas duas atividades prévias de desenvolvimento lexical. Estas atividades consistiram em dois jogos: *jogo de memória* e *quem sou eu* (cf. Vicente, 2009). No *jogo de memória*, foram previamente mostradas aos alunos, em sala de aula, as imagens das palavras das provas e outras não incluídas nas provas. Estas últimas apenas funcionaram como distratores. Depois de ter sido feita a associação das imagens às diferentes palavras, as mesmas foram ocultadas e cada aluno devia dizer o nome de qualquer imagem de que se lembrasse. O jogo *quem sou eu* consistiu em cada aluno escolher uma imagem, escondê-la, descrevê-la e os restantes alunos descobrirem essa imagem.

A maior parte das imagens incluídas na prova já foi usada em estudos anteriores (cf. Teste de Articulação Verbal – TAV (cf. Nogueira, 2007); Afonso, 2008; Afonso, 2015; Mendes, Afonso, Lousada, & Andrade, 2013; Santos, 2013; Vicente, 2009).

4. Apresentação e discussão dos resultados

Na secção, apresentam-se e discutem-se os tipos de erros na escrita do Ataque não ramificado (subsecção 4.1), do Ataque ramificado (subsecção 4.2) e da Coda (subsecção 4.3).

4.1. Tipos de erros na escrita do Ataque não ramificado

Nesta subsecção, serão discutidos os tipos de erros referentes à escrita dos dois tipos de Ataques não ramificados, vazio e simples.

Tipos de erros na escrita do Ataque vazio

Na escrita do Ataque vazio, apenas foram registados 3 erros nos dados analisados, 1 na 2ª classe e 2 na 5ª. Todos os erros consistiram na substituição do Ataque vazio pelo simples, com produção ou de oclusiva ou de consoante nasal:

(5) *Substituição do Ataque vazio pelo simples*

<covu> ovo (aluno, 14, 5ª)

<covov> ovo (aluno, 21, 5ª)

<nose> osso (aluno 30, 2ª)

O preenchimento do Ataque vazio pelo simples na escrita pode ser explicado pelo facto de a estrutura CV ser considerada como a não marcada nas línguas naturais (cf. Andrade, 2007; Blevins, 1995; Duarte, 2000; Hyman, 1975; Jakobson, 1941; Mateus *et al.*, 2005; Vigário & Falé, 1993). Os segmentos usados na escrita para substituir o Ataque vazio, oclusivas e nasais, são, no percurso da aquisição fonológica, de aquisição precoce (cf. Bernhardt & Stemberger, 1998; Costa, 2010; Fikkert, 1994; Freitas, 1997; Grijzenhout & Jowppen-Hellwig, 2002; Menn & Stoel-Gammon, 1995). No entanto, a escassez de erros mostra que esta estrutura não é complexa para as crianças em foco, o que vai ao encontro da proposta de Freitas (1997) e de Costa & Freitas (1999) sobre a natureza não marcada de CV e V na aquisição da fonologia do PE. No Changana, a língua materna dos sujeitos avaliados na presente investigação, também existem estes dois tipos de Ataques não ramificados (cf. Langa, 2012), o que potencia os bons resultados.

Tipos de erros na escrita do Ataque simples

Na escrita do Ataque simples, registaram-se 12 erros. Os Ataques simples sujeitos à alteração foram sempre obstruintes, substituídos por outra obstruinte (exemplos (6.1) a (6.3) (9 casos), por uma nasal (1 caso) (exemplos 6.4) ou por uma aspirada (2 casos) (exemplos 6.5):

*(6) Substituição de obstruintes em Ataque simples**6.1. Substituição de uma obstruinte oclusiva vozeada por uma não vozeada*

<todu> <u>dedo</u>	(aluno 4, 5 ^a)
<cate> <u>gato</u>	(aluno 10, 3 ^a)
<catu> <u>gato</u>	(aluno 14, 3 ^a)

6.2. Substituição de uma obstruinte não vozeada, oclusiva ou fricativa, por uma vozeada

<vaca> <u>faca</u>	(aluno 4, 5 ^a)
<vaca> <u>faca</u>	(aluno 9, 5 ^a)
<saa> <u>faca</u>	(aluno 18, 5 ^a)
<vedo> <u>dedo</u>	(aluno 9, 5 ^a)

6.3. Substituição de uma obstruinte coronal por uma labial ou vice-versa

<bedo> <u>dedo</u>	(aluno 37, 5 ^a)
<dole> <u>bola</u>	(aluno 22, 2 ^a)

6.4. Substituição de uma obstruinte oclusiva por uma nasal

<nato> gato (aluno 22, 2^a)

6.5. *Substituição de uma obstruente oclusiva ou fricativa por uma aspirada*

<hato> gato (aluno 7, 3^a)

<haca> faca (aluno 13, 5^a)

Todas as classes de segmentos usadas na substituição da escrita do Ataque simples (obstruintes, nasais e aspiradas) pertencem às primeiras classes de segmentos a serem adquiridas na aquisição fonológica nas línguas naturais (cf. Bernhardt & Stemberger, 1998; Costa, 2010; Fikkert, 1994; Freitas, 1997; Grijzenhout & Joppen-Hellwig, 2002; Menn & Stoel-Gammon, 1995) e todas fazem parte do inventário segmental do Changana, a língua materna dos sujeitos avaliados na presente investigação (cf. Langa, 2012; Ngunga & Faquir, 2011). A consoante aspirada aparece no balbucio e nas primeiras palavras de muitas crianças, mesmo em línguas em que esta não existe como segmento fonológico (cf. Bernhardt & Stemberger, 1998; Johnson & Reimers, 2010). Ao contrário do PM, no PE e no PB, em que a aspirada não faz parte do inventário segmental, não há relatos do uso desta consoante, tanto na aquisição fonológica como na aprendizagem da ortografia. Assim, o uso desta consoante no PM, na escrita, pode ser interpretado como influência da L1 na escrita da L2.

A interferência de propriedades segmentais da língua materna no desempenho ortográfico em L2 já foi atestada em estudos anteriores, tanto com crianças do Ensino Básico brasileiro que têm o Alemão como L1 (cf. Borella, 2008; Borella *et. al.*, 2008; Borella & Zimmer, 2009) como com adultos falantes de diferentes línguas a aprenderem o Português europeu como L2 (cf. Leiria, 2006). De acordo com estes autores, (i) dado que, ao contrário do PB, o dialeto alemão que constitui a L1 das crianças brasileiras avaliadas não possui as

oclusivas vozeadas /b/, /d/ e /g/, quando comparadas com os seus pares monolíngues, as crianças bilingues avaliadas têm maior tendência para substituir, na escrita em L2, as oclusivas em foco pelas não vozeadas; (ii) por exemplo, dada a não oposição fonológica no Castelhana entre /b/ e /v/, os adultos falantes desta língua avaliados tendem a cometer, na escrita do Português L2, erros como <amavilidade>, para amabilidade; <convinar>, para combinar.

4.2. Tipos de erros na escrita do Ataque ramificado

Os erros na escrita dos Ataques ramificados *obstruinte+vibrante* (CR) e *obstruinte+lateral* (CL) podem ser sintetizados do seguinte modo, para todas as classes avaliadas:

Tipos de erros	Tipos de Ataques ramificados	
	CR	CL
Apagamento de C ₂ (<peto> <u>preto</u> (aluno 2, 5 ^a); <pata> <u>planta</u> (aluno 22, 2 ^a))	47,6% (20/42)	33,7% (28/83)
Epêntese de vogal (<parego> <u>prego</u> (aluno 37, 3 ^a); <foloris> <u>flores</u> (aluno 6, 5 ^a))	7,1% (3/42)	49,3% (41/83))
Substituição de C ₂ (<brocu> <u>bloco</u> (aluno 14, 5 ^a))	0	8,4% (7/83)
Apagamento de C ₁ (<rego> <u>prego</u> (aluno 5, 3 ^a))	7,1% (3/42)	0
Metátese (<barcu> <u>braço</u> (aluno 21, 2 ^a); <pilnta> <u>planta</u> (aluno 13, 3 ^a))	21,9% (9/42)	3,6% (3/83)
Substituição de C ₁ (<tilori> <u>flores</u> (aluno 22, 2 ^a); <breto> <u>preto</u> (aluno	16,6% (7/42)	4,8% (3/83)

27, 5 ^a))		
Total	42	83

Tabela 3. Erros na escrita dos Ataques ramificados CR e CL

Com o objetivo de facilitar a visualização da informação, a seguir, apresentam-se graficamente os dados da tabela 3:

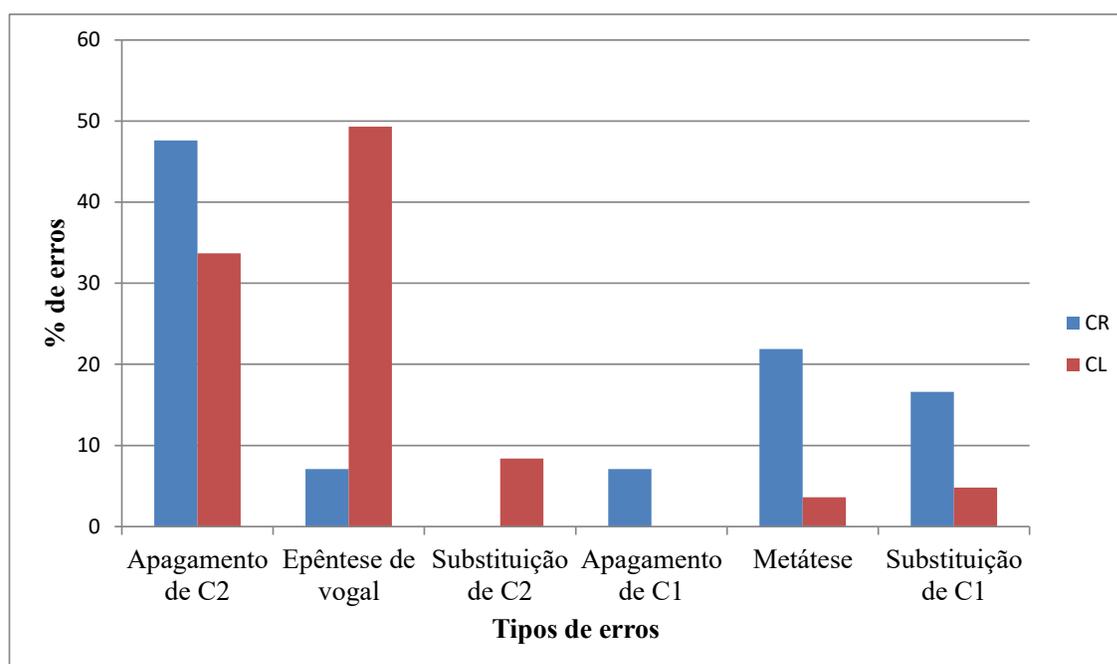


Gráfico 1. Percentagens de erros na escrita do Ataque ramificado CR e CL

A tabela 3 e o gráfico 1 demonstram que, na escrita do Ataque ramificado CR, o tipo de erro mais frequente é o apagamento de C₂, seguido pela metátese. Pelo contrário, na escrita do Ataque ramificado CL, o erro mais frequente é a epêntese de vogal, seguida pelo apagamento de C₂. A maior frequência da epêntese na escrita do Ataque ramificado CL e não na escrita do Ataque CR está de acordo com dados sobre a escrita destes dois tipos de Ataques

ramificados no Ensino Básico português (cf. Veloso, 2003). O predomínio no PE da epêntese na escrita do Ataque ramificado CL e não na escrita do Ataque CR, entre outros argumentos, levaram Veloso (2003) a considerar que, ao contrário do que acontece com as sequências *obstruinte+vibrante*, nos estádios iniciais do conhecimento fonológico, as crianças interpretam as sequências *obstruinte+lateral* como heterossilábicas, embora ambas sejam tradicionalmente consideradas como tautossilábicas. A frequência do apagamento de C₂ na escrita do Ataque CR está de acordo com dados sobre a escrita deste tipo de Ataque tanto no Ensino Básico português (cf. Veloso, 2003) como no brasileiro (cf. Silva, 2015).

Tendo em vista a discussão da epêntese na escrita do Ataque ramificado CL pelas crianças moçambicanas avaliadas, veja-se a tabela 4, abaixo. A discussão deste tipo de erros apenas relativamente ao Ataque CL justifica-se pelo facto de, tal como se pode notar na tabela anterior (Tabela 3), serem quase inexistentes erros de epêntese na escrita do Ataque CR.

Itens lexicais					
Vogais	Flores	Bloco	Planta	Blusa	Total
<a>	0	0	2	0	(2/41)= 4,8%
<e>	0	1	0	0	1/41= 2,4%
<i>	9	6	0	0	15/41= 36,5%
<o>	1	2	0	6	9/41= 21,9%
<u>	0	1	0	13	14/41= 34,1%
Total	10/41= 24,3%	10/41= 24,3%	2/41= 4,8%	19/41= 46,3%	41/41= 100%

Tabela 4. Padrão de epêntese de vogal na escrita do Ataque ramificado CL

A Tabela 4 demonstra que as vogais epentéticas mais frequentes na escrita do Ataque ramificado CL são <i> e <u>. Os dois casos em que a vogal que foi usada é <a> foram registados na palavra *planta*, o que pode ser interpretado como decorrente de um processo de harmonia vocálica. Dos 15 registos da vogal <i>, 9 ocorreram na palavra *flores* e 6 na palavra *bloco*. Dos 14 casos de uso da vogal <u>, 13 foram registados na palavra *blusa*, também interpretáveis como produto de harmonia vocálica com a vogal tónica, e apenas um caso foi registado na palavra *bloco*. Estes resultados permitem-nos afirmar que, enquanto no Ensino Básico português a vogal epentética por excelência na grafia do Ataque ramificado é <e> (cf. Lourenço-Gomes *et al.* 2016; Santos 2013; Veloso 2003), no Ensino Básico moçambicano, a vogal epentética por excelência é <i> e as outras vogais, tal como no PE (cf. Santos 2013), são, tendencialmente, inseridas em harmonia vocálica com sílabas adjacentes (cf. subsecção 2.3.1).

4.3. Tipos de erros na escrita da Coda

A tabela que se segue sintetiza os tipos de erros na escrita dos tipos de Codas (vibrante (R), lateral (L) e fricativa (S)), para todas as classes observadas:

Tipos de erros	Tipos de Codas		
	R	L	S
Apagamento da Coda (<bacu> <i>barco</i> (aluno 33, 2 ^a); <bosu> <i>bolso</i> (aluno 2, 3 ^a); <caca> <i>casca</i> (aluno 2, 5 ^a))	43,8% (32/73)	51,4% (53/103)	50,7% (36/71)
Epêntese de vogal (<porita> <i>porta</i> (aluno 15, 3 ^a); <bolisu> <i>bolso</i> (aluno 21, 2 ^a); <paxita> <i>pasta</i> (aluno 4, 3 ^a))	35,6% (26/73)	37,8% (39/103)	38,02% (27/71)
Substituição da Coda	4,1% (3/73)	5,8% (6/103)	11,2%

(<colica> <u>corda</u> (aluno 4, 5 ^a); <reriva> <u>relva</u> (aluno 3, 3 ^a); <moica> <u>moscas</u> (aluno 31, 3 ^a))			(8/71)
Nasalidade na Coda (<barnco> <u>barco</u> (aluno 16, 5 ^a); <relnva> <u>relva</u> (aluno 25, 5 ^a))	5,4% (4/73)	3,8% (4/103)	0
Metátese (<codra> <u>corda</u> (aluno 26, 5 ^a); <levra> <u>relva</u> (aluno 26, 5 ^a))	10,9% (8/73)	0,9% (1/103)	0
Total	100% (73/73)	100% (103/103)	100% (71/71)

Tabela 5. Erros na escrita das Codas R, L e S

De forma a facilitar a visualização da informação, a seguir, apresentam-se graficamente os dados da tabela 5:

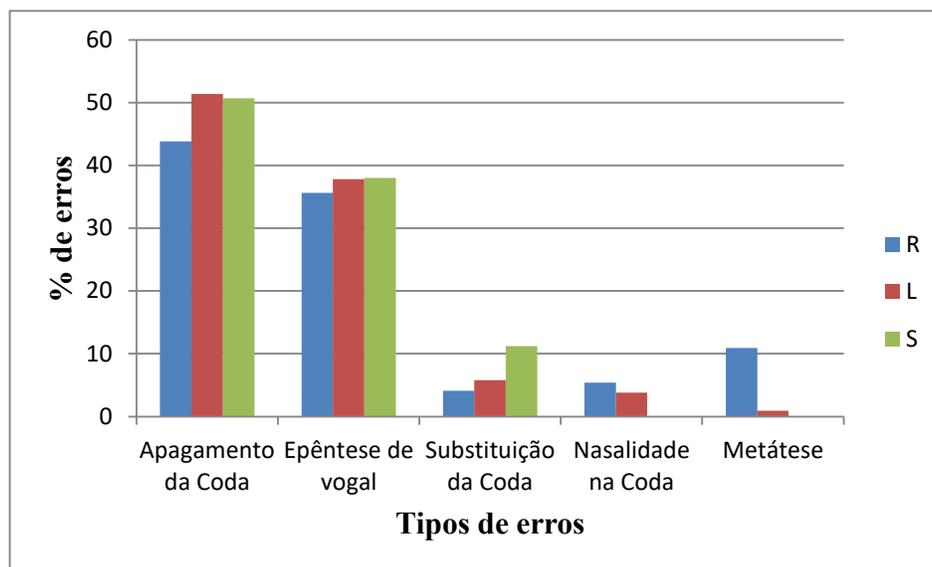


Gráfico 2. Percentagens de erros na escrita das Codas R, L e S

A tabela 5 e o gráfico 2 demonstram que, nos três tipos de Coda, o tipo de erro mais frequente é o apagamento da Coda, seguido pela epêntese de vogal. A maior frequência do apagamento da Coda vibrante está de acordo com dados de Silva (2015), relativos a alunos do Ensino Básico brasileiro (2º, 3º e 4º anos), o único estudo sobre a escrita da Coda consultado em que os dados apresentados permitem-nos obter informação quantitativa significativa sobre o tipo de erro mais frequente na escrita do constituinte silábico em foco. Tanto em Silva (2015) como noutros estudos com dados sobre a escrita dos tipos de Coda no Ensino Básico brasileiro revistos, não há registo de erros de epêntese de vogal (cf. Abaurre 2001; Guimarães 2005; Miranda 2009). Contudo, em estudos sobre a escrita no Ensino Básico português consultados (cf. Martins 1996; Pinto 1997; Ribeiro 2014), identificámos erros de epêntese na escrita da Coda vibrante (cf. subsecção 2.3.2).

Também em Leira (2006), um estudo em que se analisam dados de adultos falantes de diferentes línguas a aprenderem o Português europeu como língua estrangeira, foram registados erros de epêntese na escrita das duas Coda líquidas, vibrante e lateral:

(7) *Erros na escrita das Coda líquidas no PE (Leiria 2006)*

<aperecebemos> apercebemos

<dificuldade> dificuldade

<especialiamente> especialmente

Um tipo de erro registado na presente investigação mas não atestado em estudos anteriores, aqui mencionados, é o uso do grafema em Coda, que regista nasalidade de vogal (<barnco> barco (aluno 16, 5ª); <bornta> porta (aluno 25, 5ª); <relnva> relva (aluno 5, 5ª); <bolnso> bolso (aluno 25, 5ª); <calnsa> calças (aluno 25, 5ª)) (dos 8 erros deste tipo

registados, 6 são provenientes do mesmo aluno). Contudo, a inserção da nasalidade na escrita de palavras já foi atestada por estudos anteriores sobre o Português de Moçambique (PM) (cf. Gonçalves, Companhia & Vicente 2004; Gonçalves & Vicente 2010; Siopa, Ernesto & Companhia 2003) e por Leiria (2006) na escrita do Português europeu L2 por adultos. Nos estudos sobre o PM, foram avaliados alunos da 7ª classe (Gonçalves *et al.*, 2004) e dos 1º e 2º anos da universidade (Gonçalves & Vicente, 2010; Siopa *et al.*, 2003). Em Leiria (2006), foi avaliada a escrita em Português L2 de adultos escolarizados falantes de diferentes línguas maternas (Espanhol, Francês, Alemão, Chinês). A seguir, ilustram-se os erros apresentados nestes estudos:

(8) *Erros de inserção da nasalidade na escrita em Português L2*

8.1. *Erros na escrita do PM L2 (Gonçalves et al., 2004; Gonçalves & Vicente, 2010; Siopa et al., 2003)*

<monstram> mostram

<indentidade> identidade

8.2. *Erros na escrita do PE L2 por falantes de diferentes línguas (Leiria, 2006, pp. 229-230)*

Espanhol: <començar> começar

<minhã> minha

Francês: <pãe> pai

<Lisbõa> Lisboa

Alemão: <monstrar> mostrar

<Alemanhã> Alemanha

Chinês: <normanlmente> normalmente

<enconomia> economia

<bonintas> bonitas

<constumam> costumam

<Macão> Macau

Leiria (2006, pp. 229-230) refere que, “de facto, a nasalidade é atribuída a uma sílaba quando já está presente noutra, ou quando a palavra está mentalmente associada a uma outra que tem esse traço na L1 ou na L2 (*vide mãe – pãe, Lisbonne - Lisbõa*)”. Contudo, tanto os erros registados na presente investigação como os descritos em estudos anteriores sobre o PM, aqui apresentados, não parecem decorrer deste contexto enunciado em Leiria (2006). No que se refere especificamente aos dados do presente estudo, na L1 ou na L2, excetuando *relva/ ntlángí*, as palavras alvo não incluem nasalidade nem estão associadas a outras que tenham o traço em causa: *barco/ boti*; *porta/ xipfalw*; *bolso/ phakithi*; *calças/ bulúku*; *barba/ lepfu* (cf. Siteo, 2011). Na presente investigação, o tipo de erros em apreço apenas foi registado nos dados dos alunos do nível de ensino mais avançado na amostra, a 5ª classe, não havendo registo de erros desta natureza nas 2ª e 3ª classes. Dados os factos, ao contrário da L1, o uso do registo da nasalidade em contextos não previstos pela norma ortográfica do sistema alvo parece ser possível na aprendizagem ortográfica da L2 por adultos ou em fases relativamente avançadas da aprendizagem ortográfica.

Adicionalmente, refira-se que é comum notar-se na fala de jovens e adultos moçambicanos erros relacionados com a nasalidade, sobretudo a sua inserção em contextos em que ela não é requerida de acordo com a norma europeia, oficialmente em vigor em Moçambique. Exemplos:

(9) *Erros de inserção da nasalidade na oralidade no PM*

economia / ekɔnomiɛ/ > [ĕkɔnomiɛ]
massa / [mas]/ > [mãs]

Estes erros ocorrem, sobretudo, em falantes do PM não escolarizados ou com baixa escolarização.

Portanto, no PM, o uso da nasalidade parece problemático tanto na escrita como na oralidade. Na génese deste problema poderá estar o facto de, em Moçambique, o Português ser uma L2 para a maioria dos falantes, cujas línguas maternas são do grupo bantu, com algumas propriedades fonético-fonológicas distintas das do PE (cf. Andrade, 2007; Clements, 2000; Hyman, 2006; Langa, 2012; Ngunga, 2004). No caso específico da nasalidade, por exemplo, esta é bastante produtiva nas línguas bantu e no Changana em particular, a língua materna dos sujeitos avaliados na presente pesquisa. Nestas línguas, ao contrário do PE, existem nasais silábicas e consoantes pré-nasalizadas (cf. Andrade, 2007; Clements, 2000; Hyman, 2006; Langa, 2012; Ngunga, 2004):

(10) *Exemplos de nasais silábicas e de consoantes pré-nasalizadas no Changana (Langa, 2012)*10.1. *Exemplos de nasais silábicas no Changana (Langa, 2012, pp. 98-100)*

mpfana ‘miúdo, rapaz’

nsátí ‘esposa’

mpfhùka ‘espaço, intervalo, distância’

nkènyo ‘cão medroso’

10.2. *Exemplos de consoantes pré-nasalizadas no Changana (Langa, 2012, p. 71; Ngunga & Faquir, 2011, p. 228)*

*m*buti ‘cabrito’

*m*fenhe ‘macaco’

*n*dlala ‘fome’

*n*una ‘mosquito’

Esta produtividade da nasalidade nas línguas bantu pode estar a potenciar o uso incorreto do traço nasal na aquisição e na aprendizagem ortográfica do Português L2 pela população moçambicana, dada a possibilidade de a língua materna poder influenciar a aquisição e a aprendizagem da L2 (cf. Archibald, 2009; Borella & Zimmer, 2009; Borella, 2008; Borella *et. al.*, 2008; Broselow, 1998; Flores & Rodríguez, 1994; Gunion, 2012; Leiria, 2006; Macharia, 2013; Sato, 1984).

5. Conclusão

O presente estudo teve como objectivo descrever os tipos de erros na escrita de diferentes formatos silábicos: CV, V, CCV, CVC. Os sujeitos avaliados são crianças moçambicanas do Ensino Básico, falantes do Português como L2 e cuja L1 é o Changana, uma língua bantu.

Os resultados obtidos demonstram que, nos Ataques não ramificados, simples e vazio, os erros são raros. Na escrita do Ataque CR, o apagamento de C₂ é o tipo de erro mais frequente. Contudo, na escrita do Ataque CL, há um equilíbrio entre o apagamento de C₂ e a epêntese de vogal. Na escrita dos três tipos de Codas (S, R e L), o apagamento da Coda é o

tipo de erro mais frequente. Estes resultados estão, de uma forma geral, de acordo com a tendência atestada em estudos anteriores sobre a escrita em Português como língua materna (cf. Silva, 2015; Veloso, 2003). A vogal epentética por excelência na escrita das crianças moçambicanas avaliadas é <i>. Porém, no Ensino Básico português, a vogal epentética por excelência na grafia de formatos silábicos ramificados é <e> (cf. Lourenço-Gomes *et al.*, 2016; Santos, 2013; Veloso, 2003).

A investigação registou um tipo de erro não atestado nos estudos anteriores revistos sobre a escrita no Ensino Básico em contextos de Português como língua materna, nomeadamente a inserção, na escrita, de nasalidade em Coda. Considerou-se que este tipo de erro pode decorrer da produtividade da nasalidade nas línguas bantu, potenciando o uso incorreto do traço nasal, tanto na aquisição como na aprendizagem da ortografia do Português L2 pela população moçambicana. Nesse sentido, admitiu-se a interferência da língua materna na aquisição e na aprendizagem ortográfica da L2.

Referências bibliográficas

- Abaurre, M. B. (2001). Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? In C. Hernandorena (org.) *Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira* (pp. 63-86). Pelotas: EDUCAT.
- Afonso, C. (2008). Complexidade prosódica e segmentação de palavras em crianças entre os 4 e os 6 anos (Tese de mestrado não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Afonso, C. (2015). *Complexidade prosódica – Tarefas de consciência fonológica em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Alves, I., Costa, P., Lourenço-Gomes, M. C. & Rodrigues, C. (2015). EFFE - On – Corpus online de escrita e fala. *Saber e Educar*, 20, 24-33.
- Andrade, E. (2007) *Línguas africanas: Breve introdução à fonologia e morfologia*. Lisboa: A. Santos.
- Andrade, A. & Rodrigues, C. (1998). Das escolas e das culturas: História de uma sequência consonântica. In A. C. Lopes e C. Martins (orgs.) *Actas do XIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 117-133). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Archibald, J. (2009) Second language phonology. In W. Ritchie & T. Bhatia (eds.). *The new handbook of second language acquisition* (pp. 237-258). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Barbeiro, L. (2007). *A aprendizagem da ortografia – Princípios, dificuldades e problemas*. Lisboa: Asa Editores, S.A.
- Bernhardt, B. & Stemberger, J. (1998). *Handbook of phonological development: From the perspective of constraint-based nonlinear phonology*. San Diego: Academic Press.
- Blevins, J. (1995) The syllable in phonological theory. In J. Goldsmith (ed.) *The handbook of phonological theory*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Borella, S. (2008) A influência da fala bilíngüe Hunsrückisch-PB na aprendizagem da escrita do PB. *Encontro do Celsul - Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul* (pp. 66-67). Pelotas: Educat.
- Borella, S. & Zimmer, M. (2009) A influência do dialeto alemão Hunsrückisch na aquisição da escrita do PB entre participantes bilíngües. In D. da Hora (org.) *Anais - VI Congresso Internacional da Abralín* (pp. 2541-2550). João Pessoa: Idéia.
- Borella, S.; Alves, U. & Zimmer, M. (2008) Padrões de vozeamento das plosivas iniciais (PB-Hunsrückisch) em crianças monolíngües e bilíngües. In *IV Congresso Internacional de Fonetica e Fonologia* (pp. 44-44). Niterói: Instituto de Letras/ SBF.

- Broselow, E. (1998) Prosodic phonology and the acquisition of a second language. In S. Flynn & W. O'Neil (eds.) *Linguistic theory in second language acquisition* (pp. 295-308). Dordrecht: Kluwer.
- Chomsky, N. (1995). *The minimalist program*. Cambridge: The MIT Press. (*O programa minimalista*, Tradução Portuguesa de Eduardo Paiva Raposo, 1999, Editorial Caminho, Lisboa).
- Chomsky, N. & Halle, M. (1968). *The sound pattern of English*. New York: Harper & Row.
- Clements, G. (2000) Phonology. In B. Heine & D. Nurse (eds.) *African languages – An introduction* (pp. 123-160). Cambridge: Cambridge University Press.
- Costa, T. (2010) *The Acquisition of the Consonantal System in European Portuguese: Focus on Place and Manner Features*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Costa, J. & Freitas, M. J. (1999) V e CV como sílabas não marcadas na aquisição do Português europeu. In A. C. Lopes e C. Martins (orgs.) *Actas do XIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 397-415). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Duarte, I. (2000) *Língua portuguesa: instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2010). Sobre o conceito de consciência linguística. In M. J. Freitas, A. Gonçalves & I. Duarte (orgs.) *Avaliação da consciência linguística: aspectos fonológicos e sintáticos do Português* (pp. 11-16). Lisboa: Colibri.
- Fikkert, J. (1994). *On the acquisition of prosodic structure*. Dordrecht: HIL.
- Flores, B. & Rodríguez, X. (1994) The influence of language transfer on consonant cluster production. *Filología y Lingüística*, XX(I), 99-112.
- Freitas, M. J. (1997). *Aquisição da estrutura silábica do Português* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Freitas, M. J. & Santos, A. L. (2001). *Contar (histórias) de sílabas*. Lisboa: Edições Colibri.

- Freitas, M. J. & C. Rodrigues (2003). On the nature of sC-clusters in European Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, 2 (2), 55-85.
- Fromkin, V. & Rodman, R. (1993). *An introduction to language*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Gonçalves, P. (2001). Panorama geral do português de Moçambique. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, 79, 977-990.
- Gonçalves, P. & Vicente, F. (2010). Erros de ortografia no ensino superior. In P. Gonçalves (org.) *O português escrito por estudantes universitários: Descrição linguística e estratégias didáticas* (pp. 51-72). Maputo: Texto Editores.
- Gonçalves, P.; Companhia, C & Vicente, F. (2004) *Português no ensino secundário geral: Perfil linguístico dos alunos e programas de ensino*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação/Programa de Apoio ao Sector da Educação.
- Grijzenhout, J. & Joppen, S. (2002) The lack of onsets in German child phonology. In I. Lasser (ed.) *The process of language acquisition* (pp. 319-340). Berlin: Peter Lang Verlag.
- Guimarães, M. (2005) *Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- Gunion, R. (2012) What are the types and proportions of ‘major’ spelling errors made by ‘short-stay’ japanese university students enrolled full-time at Newcastle University? *ARECLS*, 9, 15-41.
- Horta, I. & Martins, M. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 213-223.
- Hyman, L. (1975) *Phonology: theory and analysis*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hyman, L. (2006) Segmental phonology. In D. Nurse & G. Philippson (eds.) *The bantu languages* (pp. 42-58). Oxon & New York: Routledge.

- Jakobson, R. (1941/1968) *Child language, aphasia and phonological universals*. The Hague: Mouton.
- Johnson, W. & Reimers, P. (2010) *Patterns in child phonology*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Leiria, I. (2006) *Léxico, aquisição e ensino do Português europeu língua não materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e Tecnologia
- Langa, D. (2012) *Morfologia do verbo em Changana* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade Eduardo Mondlane, Maputo.
- Lourenço-Gomes, M. C.; Rodrigues, C. & Alves, I. (2016) EFFE – Escreves como falas – falas como escreves? *Revue Romane*, 51 (1), 36-69.
- Macharia, M. (2013) The phonological basis of misspellings in the written English of kikuyu speakers. *Journal of Language, Technology & Entrepreneurship in Africa*, 4(2), 1-16.
- Martins, E. (1996) [Ortografia e consciência fonológica em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico](#) (Tese de mestrado não publicada). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Mateus, M. & Andrade, E. (2000) *The phonology of Portuguese*. New York: Oxford University Press.
- Mateus, M., Brito, A., Duarte, I., Faria, I. & Frota, S., Matos, G., ... & Villalva, A. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Mateus, M., Falé, I. & Freitas, M. (2005). *Fonética e fonologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Menn, L. & Stoel-Gammon, C. (1995) Phonological development. In P. Fletcher and B. MacWhinney (eds.) *The handbook of child language* (pp. 335-360). Oxford, UK: Blackwell.
- Mendes, A., Afonso, E., Lousada, M. & Andrade, F. (2013). *Teste Fonético-Fonológico – ALPE*. Aveiro: Edubox S. A.

- Mezzomo, C. (2004) Sobre a aquisição da Coda. In R. Lamprecht (org.) *Aquisição fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia* (pp. 143-149). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Miranda, A. R. (2007) Aspectos da escrita espontânea e da sua relação com o conhecimento fonológico. Comunicação apresentada no simpósio “Revisitando aspectos da aquisição da escrita: considerações linguísticas”. 7º ENAL – Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem, Brasil.
- Miranda, A. R. (2009) A grafia de estruturas silábicas complexas na escrita de crianças das séries iniciais. In S. Pinho (org.) *Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação* (pp. 409-426). São Paulo: Unesp.
- Miranda, A. R. (2012) Ortografia: reflexões sobre a aquisição e o ensino. In V. Leffa & A. Ernst (orgs.) *Linguagens: metodologias de ensino e pesquisa* (pp. 135-155). Pelotas: EDUCAT.
- Miranda, A. R. & Matzenauer, C. (2010). Aquisição da Fala e da Escrita: relações com a Fonologia. *Cadernos de Educação*, 35, 359 – 405.
- Monteiro, C. (2008) *A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas* (Tese de mestrado não publicada). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- Ngunga, A. (2004) *Introdução à linguística bantu*. Maputo: Imprensa Universitária da Universidade Eduardo Mondlane.
- Ngunga, A. & Faquir, O. (2011) *Padronização da ortografia de línguas moçambicanas – Relatório do III seminário*. Maputo: Centro dos Estudos Africanos.
- Nogueira, P. (2007). *Desenvolvimento fonológico em crianças dos 3 anos e 6 meses aos 4 anos e 6 meses de idade nascidas com baixo peso* (Tese de mestrado não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

- Pinto, M. G. (1997) A ortografia e a escrita em crianças portuguesas nos primeiros anos de escolaridade. Até que ponto dependem estas habilidades de um bom domínio do oral e de métodos adequados de leitura? *Línguas e Literaturas - Revista da Faculdade de Letras do Porto*, 14, 7-58.
- Ribeiro, D. (2014) *Compreender e prevenir o erro: contributos para a aprendizagem da competência ortográfica: um estudo no 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio, Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Universidade do Minho, Braga.
- Roberto, T. M. (2016) *Fonologia, fonética e ensino – guia introdutório*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Rodrigues, C. (2003) *Lisboa e Braga: Fonologia e Variação*. Lisboa: FCG/ FCT.
- Rodrigues, C. (2012). Todas as Codas são frágeis em Português Europeu? *Linguística*, 8 (1), 211-227.
- Rodrigues, C. & Lourenço-Gomes, M. C. (2016). Estudo longitudinal da proficiência ortográfica no 2º e 4º anos de escolaridade – estruturas /e/, /eI/ e /oU/. *Diacrítica*, 30/1 (Série Ciências da Linguagem), 113-137.
- Santos, R. (2013). *Aquisição de grupos consonânticos e seu impacto nos desempenhos escritos no 1º Ciclo do Ensino Básico* (Tese de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Sato, C. (1984) Phonological processes in second language acquisition: Another look at interlanguage syllable structure. *Language Learning*, 34, 43-58.
- Silva, F. (2015). *Produção oral e escrita dos róticos em Arroio do Padre (RS): avaliando a relação português/pomerano com base na Fonologia Gestual* (Tese de mestrado não publicada). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

- Siopa, C., Ernesto, N. & Companhia, C. (2003) A competência em Português dos estudantes universitários em Moçambique: Primeira abordagem. *Idiomático*, 1 (Revista Digital de Didáctica de PLNLM). Instituto Camões – Centro Virtual Camões
- Sitoe, B. (2011) *Dicionário Changana – Português*. Maputo: Texto Editores.
- Stroud, C. (1997). Os Conceitos Linguísticos de “Erro” e “Norma”. In Stroud, C. & Gonçalves, P. (orgs.) *Panorama do Português Oral de Maputo. A Construção de um Banco “Erros”* (vol. II) (pp. 9-35). Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.
- Veloso, J. (2003). *Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Porto, Porto.
- Vigário, M. & Falé, I. (1993). A sílaba do Português Fundamental: uma descrição e algumas considerações de ordem teórica. In Direcção da Associação Portuguesa de Linguística (org.). *Actas do IX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 465-478): Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Vicente, F. (2009). *Consciência fonológica no ensino básico em Moçambique*. (Tese de mestrado não publicada), Universidade de Lisboa, Lisboa.