

## A APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA NO ENSINO BÁSICO MOÇAMBICANO

### LEARNING OF SPELLING IN MOZAMBICAN BASIC EDUCATION

Francisco Vicente \*  
fvicente79@gmail.com

Pesquisas já disponíveis demonstram dificuldades ortográficas em população de variados níveis de ensino, do básico ao universitário, e em diferentes variedades do português (Abaurre 2001; Gonçalves & Vicente 2010; Miranda & Matzenauer 2010; Santos 2013; Veloso 2003; entre outros). O objetivo deste trabalho foi avaliar o impacto da complexidade silábica na aprendizagem da ortografia em crianças moçambicanas do ensino básico (2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup> e 5.<sup>a</sup> classes). As crianças avaliadas são falantes do português como língua segunda (L2) e a sua língua materna (L1) 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 (**faca**), CCV (**prato**, **blusa**) e CVC (**porta**, **balde** **pasta**). A análise dos dados recolhidos permitiu estabelecer a seguinte ordem de aprendizagem da escrita dos formatos silábicos nos sujeitos avaliados: CV, V >> CCV >> CVC. Esta ordem de aprendizagem da escrita dos formatos silábicos está de acordo com pesquisas anteriores sobre o conhecimento ortográfico em português L1 (Abaurre 2001; Miranda & Matzenauer 2010).

**Palavras-chave:** Aprendizagem da ortografia. Complexidade silábica. Crianças moçambicanas. Ensino básico.

Research already available shows difficulties in spelling in a population of different levels of education, from basic to university, and in different varieties of Portuguese (Abaurre 2001; Gonçalves & Vicente 2010; Miranda & Matzenauer 2010; Santos 2013; Veloso 2003; among others). The main objective of this research was to assess the impact of the complexity of the syllabic structure on the learning of orthography in Mozambican children of Basic Education, namely 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup>, 4<sup>th</sup>, and 5<sup>th</sup> graders. 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 children evaluated are speakers of Portuguese as second language (L2) and their mother tongue (L1) is Changana. 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 allowed to establish the following order of learning of the writing of syllabic formats in the evaluated subjects: CV, V >> CCV >> CVC. This order of learning of the writing of the syllabic formats is in agreement with previous researches on the spelling knowledge in Portuguese L1 (Abaurre 2001; Miranda & Matzenauer 2010).

**Keywords:** Learning of spelling. Syllabic complexity. Mozambican children, Basic Education.

---

\* Departamento de Línguas, Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Maputo, Moçambique. ORCID: 0000-0001-7034-7315

•

## 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 (Santos 2013; Veloso 2003, para português europeu (PE); Abaurre 2001; Miranda & Matzenauer 2010, para o português do Brasil (PB); Gonçalves & Vicente 2010, para o português de Moçambique, entre outros). O presente estudo tem como objetivo avaliar o impacto da complexidade silábica na aprendizagem da ortografia em crianças moçambicanas do ensino básico falantes do português como L2. De forma específica, a pesquisa pretende (i) estabelecer uma ordem de aprendizagem da escrita de diferentes formatos silábicos (CV, V, CCV, CVC) e (ii) avaliar o estágio da aprendizagem da escrita dos mesmos formatos silábicos nos sujeitos avaliados (Não Aprendida, Em aprendizagem, Aprendida mas completamente estabilizada, Aprendida e estabilizada), adaptando para a aprendizagem da escrita, a escala de aquisição de Hernandorena (1990) seguindo Costa (2003).

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

## 2. Enquadramento teórico

Esta secção integra os seguintes aspetos: aquisição da língua e emergência do conhecimento ortográfico (subsecção 2.1.), aspetos silábicos do português (subsecção 2.2.) e aquisição da sílaba e aprendizagem da 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 (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 (Chomsky 1995/1999; Chomsky & Halle 1968; 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 (Chomsky 1995/1999; 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 (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) (Barbeiro, 2007; Duarte 2000; Veloso 2003).

## 2.2. Aspetos silábicos do português

Nesta secção, apresentam-se os aspetos silábicos do português europeu. 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 português europeu ser a variedade oficialmente tomada como norma em Moçambique (Gonçalves 2001; Stroud 1997).

A sílaba do português europeu tem sido descrita com base no modelo *Ataque-Rima* (Barbeiro 2007; Freitas 1997; Mateus & Andrade 2000; Mateus *et al.* 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 [ʎ] ([ʎ]ano) e [ɲ] são raros nesta posição (Mateus & Andrade 2000). As relações de vizinhança entre os sons no interior da sílaba obedecem a princípios universais de boa formação silábica (Mateus *et al.* 2005). Devido, por exemplo, ao Princípio de Sonoridade, nem todas as combinatórias de consoantes são possíveis. Assim, em português, é possível encontrar em Ataque ramificado sequências de obstruinte+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 (Vigário & Falé 1993).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Para além destes casos de sequências de Ataques constituídos por obstruinte+líquida, ocorrem ainda, em português, sequências consonânticas mencionadas na literatura como problemáticas, no que diz respeito à “identificação das fronteiras da(s) sílaba(s) que as contêm” (Mateus *et al.* 2005, p. 253). Trata-se de grupos consonânticos de oclusiva+oclusiva (ra[pt]or), oclusiva+fricativa (a[dv]ertir), oclusiva+nasal ([pn]eu), fricativa+oclusiva (a[ft]a) e nasal+nasal (a[mn]istia). Entre as duas consoantes destas sequências consonânticas regista-se a inserção no PB da vogal [i] (*cf.* ra[pit]or) e da vogal [i] (*cf.* [pin]eu) em registos coloquiais do PE. Assim, Mateus e Andrade (2000) postulam a existência de um Núcleo vazio entre as duas consoantes, assumindo, deste modo, que estas consoantes não se encontram no domínio do mesmo nó silábico. Inclui-se ainda nos grupos consonânticos problemáticos as sequências sC em posição inicial de

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]; *lã* ['lã]) (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 [ʒvɐ'idu], esbelto [ʒ'beftu], estar [ʃ'tar])<sup>2</sup>, (ii) /l/ (ma[t]va) e (iii) /r/ (poma[r]), não ocorrendo, nesta língua, Codas ramificadas.<sup>3</sup>

### 2.3. Aquisição da sílaba e aprendizagem da escrita de formatos silábicos

Como é sabido, a estrutura CV é considerada a não marcada nas línguas do mundo. De facto, em línguas como o inglês (Bernhardt & Stemberger 1998), o holandês (Fikkert 1994; Levelt, Schiller & Levelt 1999) e o francês canadiano (Rose 2000), apenas CV surge no primeiro estágio de aquisição. No entanto, no percurso da aquisição fonológica, nalgumas línguas, CV e V podem emergir no mesmo estágio de aquisição. Tal é o caso do português, tanto europeu (Freitas, 1997) como brasileiro (Oliveira, Mezzomo, Freitas & Lamprecht 2004; Ribas 2004) e de outras línguas como o alemão (Grijzenhout & Joppen-Hellwig 2002) e o espanhol (Núñez-Cedeño 2008). Tal argumenta a favor da não marcação não exclusiva de sílabas CV nas línguas naturais (Freitas 1997; Grijzenhout & Joppen-Hellwig 2002).

Após a emergência de (C)V, ou seja, do Ataque não ramificado (simples e vazio) e da Rima não ramificada, dependendo do segmento em foco (fricativa, lateral ou vibrante), a Rima ramificada ((C)VC) pode ser adquirida antes do Ataque ramificado (CCV(V)) ou o inverso pode acontecer. A emergência de (C)VC antes de CCV(V) já foi atestada em línguas como o português, tanto europeu (Freitas 1997; Mendes, Afonso, Lousada, & Andrade 2013; Nogueira 2007; Ramalho 2017) como brasileiro (Oliveira *et al.* 2004; Ribas 2004), e o holandês (Fikkert 1994). No PE, se o segmento que ocupa a posição de C<sub>2</sub> no Ataque ramificado ou a de Coda for /l/, CCV(V) emerge antes (C)VC (Mendes *et al.* 2013). Contudo, o Ataque ramificado é, tendencialmente, o último constituinte

---

palavra (*escola*, *estrada*) (Andrade & Rodrigues 1998; Freitas 1997; Freitas & Rodrigues 2003; Mateus & Andrade 2000; Rodrigues 2012).

<sup>2</sup> Para diferentes manifestações da sequência -sC em posição inicial, veja-se Andrade e Rodrigues (1998). Veja-se também Rodrigues (2003) para realizações da fricativa em fim de palavra, posição que não está em foco na presente pesquisa.

<sup>3</sup> Há casos em que ocorrem duas consoantes em Coda (*sols.tício*; *pers.pectiva*) (Freitas & Santos 2001; Mateus & Andrade 2000; Mateus *et al.* 2005). Trata-se de casos em que a segunda consoante é sempre [ʃ]. “Porém, o número de itens lexicais que exibem esta estrutura é tão reduzido que não infirma esta generalização” (Mateus *et al.* 2005, p. 259).

silábico a estabilizar no percurso da aquisição silábica (Fikkert 1994; Freitas 1997; Freitas 2003; Levelt *et al.* 1999; Oliveira *et al.* 2004; Ramalho 2017; Ribas 2004).<sup>4</sup>

Em síntese, a aquisição da sílaba progride das estruturas mais simples para as mais complexas.

Relativamente à aprendizagem da escrita, de acordo com Abaurre (2001) e Miranda e Matzenauer (2010), tal como acontece na aquisição da linguagem oral, também na aprendizagem da escrita alfabética, (i) as crianças parecem dominar rapidamente a grafia de sílabas (C)V mas (ii) a grafia de sílabas complexas é problemática. De acordo com Miranda e Matzenauer (2010, pp. 374-375), para o português brasileiro, entre os formatos silábicos ramificados, CCV e CVC, a estrutura CVC, com Coda, é “o tipo de sílaba cuja grafia se apresenta mais difícil à criança que se encontra no nível alfabético de conceituação da escrita”.

### 3. Metodologia

Esta secção consiste na apresentação da questão de investigação formulada (3.1.), dos sujeitos que constituíram a amostra do estudo (3.2.) e do instrumento usado na recolha dos dados analisados (3.3.).

#### 3.1. Questão de investigação

Como foi referido na introdução deste trabalho, a presente investigação avalia o impacto da complexidade silábica na aprendizagem da ortografia por crianças moçambicanas do ensino básico. As crianças avaliadas são falantes do português como L2 e a sua língua materna é o changana, uma língua bantu. Este estudo é motivado pelas seguintes razões:

- a) o facto de, conforme foi referido na secção anterior, pesquisas sobre a língua materna demonstrarem que (i) a aquisição da sílaba progride das estruturas mais simples para as mais complexas e (ii) parecer que o mesmo acontece na aprendizagem da escrita dos diferentes formatos silábicos;
- b) o facto de, até onde sabemos, não existirem estudos experimentais sobre a aprendizagem da ortografia no ensino básico moçambicano em que questões silábicas sejam tomadas como foco, sendo o presente projeto de pesquisa o primeiro a ser implementado neste domínio.

Neste âmbito, formulou-se a seguinte questão de investigação sobre o impacto da estrutura silábica na aprendizagem da ortografia por crianças moçambicanas do ensino básico, falantes do português como L2:

Em que medida a aprendizagem da ortografia é afetada pela complexidade da estrutura silábica?

Por outras palavras, qual é a ordem de aprendizagem da escrita dos diferentes formatos silábicos (CV, V, CCV, CVC)?

---

<sup>4</sup> Em línguas com Coda ramificada, como o holandês (Levelt *et al.* 1999), há sujeitos que primeiro adquirem o Ataques ramificado e outros que primeiro adquirem a Coda ramificada. Contudo, tanto para uns como para outros, o formato CCVCC é o último a ser adquirido.

### 3.2. Amostra

Os sujeitos avaliados nesta investigação são cento e três alunos do ensino básico público moçambicano. Trata-se de alunos dos 2.<sup>o</sup>, 3.<sup>o</sup> e 5.<sup>o</sup> 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:

**Tabela 1. Distribuição das crianças avaliadas por níveis de escolaridade.**

| Classes         | Meninos | Meninas | Total |
|-----------------|---------|---------|-------|
| 2. <sup>a</sup> | 17      | 15      | 32    |
| 3. <sup>a</sup> | 16      | 20      | 36    |
| 5. <sup>a</sup> | 20      | 15      | 35    |
| Total           | 53      | 50      | 103   |

Fonte: elaborada pelo autor.

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 1.<sup>o</sup> 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.<sup>5</sup> 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 1.<sup>a</sup> classe; 7 ou 8 anos, na 2.<sup>a</sup>; e 8 ou 9 anos, na 3.<sup>a</sup>. Todas as crianças foram avaliadas nos meses de maio e junho de 2014.

### 3.3. 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:

<sup>5</sup> Um inquérito sociolinguístico poderia ter sido aplicado a cada criança e preenchido pelos pais, pelo menos para as crianças mais novas, com vista a obter informação mais fiável sobre o perfil linguístico das crianças avaliadas. A não adoção do procedimento em foco constitui um limite deste trabalho.

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

|        |   |        |       |        |       |
|--------|---|--------|-------|--------|-------|
| ATAQUE | Vazio (Ø)                                   | Olho   | Oso   | 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 | Corde  | Barba |
|        | Lateral (L)                                 | Balde  | Bolso | Calças | Relva |
|        | Fricativa (S)                               | Moscas | Pasta | Disco  | Casca |

Fonte: elaborada pelo autor.

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 (*cf.* Anexo 1). O modelo do ditado de imagens usado apresenta-se no Anexo 2. 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.

No Anexo 1, indicam-se as fontes donde as imagens usadas foram extraídas, A maior parte das imagens já foi usada em estudos anteriores.

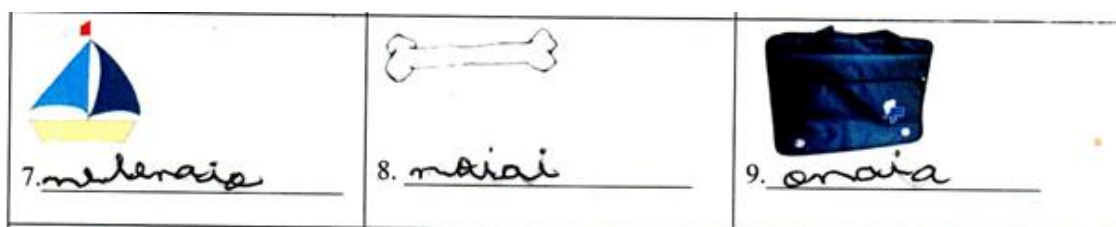
#### 4. Apresentação e discussão dos resultados

Nesta secção, apresentam-se e discutem-se os resultados sobre a aprendizagem da escrita por alunos do ensino básico moçambicano. A discussão que se faz é relativa à aprendizagem da escrita alfabética (4.1.) e à ordem e ao estágio de aprendizagem da escrita dos formatos silábicos cuja escrita foi avaliada (4.2.), de acordo com a informação apresentada na Tabela 2, da secção 3.

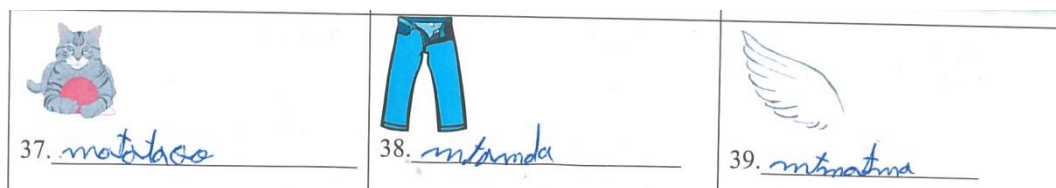
#### 4.1. Aprendizagem da escrita alfabética

Tal como foi referido na secção 3, o conhecimento ortográfico das crianças moçambicanas incluídas na amostra deste estudo foi avaliado através de uma prova de escrita de palavras dissilábicas. Os sujeitos avaliados são alunos das 2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup> e 5.<sup>a</sup> classes. No total, foram avaliados cento e três alunos, distribuídos da seguinte forma: trinta e dois alunos da 2.<sup>a</sup> classe, trinta e seis da 3.<sup>a</sup> e trinta e cinco da 5.<sup>a</sup>. Dos cento e três alunos avaliados, apenas 62,1% apresentam uma escrita alfabética, isto é, produziram formas gráficas que refletem uma correspondência entre fonemas e grafemas (Baptista, Viana & Barbeiro 2011; Ferreiro & Teberosky 1979; Silva 2004; Veloso 2003), o nível de escrita em foco no presente artigo.

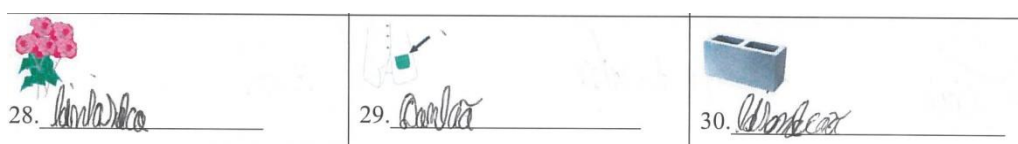
Eis exemplos de escrita não alfabética de alunos dos três níveis de ensino avaliados:



Código do aluno: 1, 2.<sup>a</sup>



Código do aluno: 21, 3.<sup>a</sup>



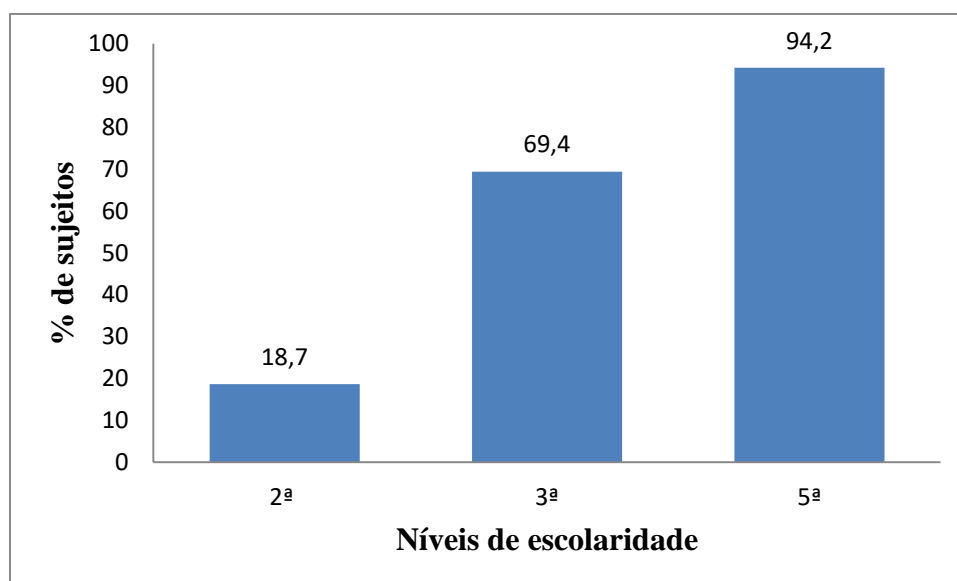
Código do aluno: 30, 5.<sup>a</sup>

**Figura 1. Exemplos de escrita não alfabética.**

Como se pode ver nos exemplos, não existe uma correspondência entre fonemas e grafemas.

No que diz respeito à distribuição dos sujeitos que apresentam uma escrita alfabética pelos três níveis de ensino avaliados, 6 alunos são da 2.<sup>a</sup> classe, vinte e cinco da 3.<sup>a</sup> e trinta e três da 5.<sup>a</sup>. O gráfico 1 apresenta a percentagem dos sujeitos que apresentam uma escrita alfabética em cada nível de escolaridade:





**Gráfico 1. Percentagem dos sujeitos com uma escrita alfabética em cada um dos três níveis de escolaridade avaliados.**

O gráfico 1 demonstra uma clara evolução da percentagem dos sujeitos que apresentam uma escrita alfabética com o avanço do nível de escolaridade.

Estes resultados vão ao encontro de Sim-Sim (2010). Num relatório sobre a *Avaliação do plano estratégico para a educação e cultura 2006-2010/11*, um documento do Ministério da Educação da República de Moçambique, a autora refere que:

nos resultados do estudo do 1º ciclo do ensino básico, a que tivemos acesso directo, realizado pelo INDE<sup>6</sup>, pode ler-se que *concluindo o 1º ciclo, a maior parte dos alunos (74,6%) ... apresenta grandes dificuldades na leitura de frases simples, (p. 5), ...ler e escrever palavras, frases simples e números naturais, assim como resolver problemas simples de adição e subtracção, para além de dificuldades no uso do cálculo mental e escrito (p. 8).* (Sim-Sim 2010, p. 30)

De facto, nas observações realizadas nas salas de aulas, Sim-Sim (2010, p. 34) confirmou “grandes dificuldades na decifração e na compreensão de palavras nas classes iniciais (1º e 2º ciclos) e grande dificuldade na escrita de palavras no 1º ciclo”. Por exemplo, segundo a autora, as crianças foram incapazes de ler palavras como *água, café, folha, exame*.

Na literatura sobre a aprendizagem da ortografia no ensino básico em contextos de língua materna, são raros os relatos de casos de insucessos na aprendizagem da escrita alfabética, sendo que, em línguas românicas como o português, francês, e espanhol, considera-se que o princípio alfabético é aprendido até o final do primeiro ano de escolaridade (Serrano *et al.* 2011). Porém, esta situação pode ser explicada pelo facto de as amostras avaliadas em muitos estudos experimentais sobre a aprendizagem da escrita alfabética no ensino básico, por exemplo no ensino básico português, serem constituídas obedecendo a critérios de exclusão previamente estabelecidos, nomeadamente excluindo da amostra crianças consideradas com necessidades educativas especiais, que apresentam

<sup>6</sup> Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.

dificuldades linguísticas, de leitura e de escrita previamente identificadas (Alves 2012; Santos 2013; Veloso 2003; entre outros). Contudo, neste âmbito, Silva (2004) coloca a hipótese de crianças consideradas com necessidades educativas especiais terem insucesso na aprendizagem da escrita alfabética decorrente de uma má qualidade do ensino.

No ensino básico brasileiro, o posicionamento de Zorzi (2009) está de acordo com o de Silva (2004). Zorzi (2009) avaliou crianças das primeiras 4 séries do ensino Básico brasileiro e notou que, entre os sujeitos avaliados, a percentagem dos que apresentam uma escrita alfabética não passa dos 82,2%, um valor que o autor considera baixo. Neste âmbito, o autor refere que a comparação entre escolas de diferentes municípios:

permite dizer que os resultados, seguramente, não dependem somente das competências maiores ou menores de cada um dos alunos analisados. Longe de limitar-se às habilidades de cada criança os resultados obtidos (...) apontam para o facto de que a qualidade da aprendizagem depende, fortemente, da qualidade do ensino. (Zorzi 2009, p. 54)

A percentagem (82,2%) de sujeitos que apresentam uma escrita alfabética nas primeiras 4 séries do ensino Básico brasileiro (*cf.* Zorzi 2009) é superior à que foi obtida na presente investigação na avaliação de crianças do 2º, 3º e 5º anos de escolaridade do ensino Básico (62,1%), apresentada acima. A aprendizagem tardia da escrita alfabética pelas crianças moçambicanas avaliadas pode dever-se, entre vários aspetos, à qualidade do ensino, tal como defendido por Silva (2004) e Zorzi (2009), ou, ainda, ao facto de o português ser uma L2 adquirida em contexto escolar e, simultaneamente, a língua de instrução.

No que se refere à qualidade do ensino básico moçambicano, pode mencionar-se como fatores condicionantes dos níveis de insucesso identificados a qualidade dos docentes e o método de ensino da decifração preconizado pelo programa da disciplina de português (*cf.* Sim-Sim 2010). As constatações de Sim-Sim (2010) sobre estas matérias encontram-se no relatório referido acima, sobre a *Avaliação do plano estratégico para a educação e cultura 2006-2010/11*. Relativamente à qualidade dos docentes, Sim-Sim (2010) refere que

o perfil do Professor (...), em termos de competência linguístico-comunicativa (...), aponta para dificuldades lexicais, dificuldades na manutenção de uma conversa para explicar aos alunos conteúdos de estudo e dificuldades em refletir e comentar um assunto em Português, por parte dos docentes investigados. (Sim-Sim 2010, p. 32-33)

No que diz respeito ao método de ensino da decifração no ensino básico moçambicano, Sim-Sim (2010) refere-se a este aspeto nos seguintes termos:

considera-se estranho que no programa da disciplina de português (...) se leia a propósito do ensino da decifração que *o método analítico-sintético, versão fónica, sofre uma adaptação de modo a que, no lugar do som se ensine o nome da letra*<sup>7</sup> e se dê um maior percurso ao ensino da síntese, exercitando a combinação de letras para a formação de novas sílabas e palavras (p. 8). Segundo esta determinação, o som da fala a que a letra corresponde não é identificado nem treinado. De facto, na nossa observação de aulas,

<sup>7</sup> O salientado é de Sim-Sim (2010).

nunca nos foi dado assistir ao trabalho sobre os sons da fala, constatando que os professores seguem as indicações do programa ao ensinar o nome das letras e a sua grafia, simultaneamente, na versão cursiva e de imprensa e nas variantes minúscula e maiúscula, e omitem o som correspondente.<sup>8</sup> (Sim-Sim 2010, p. 35)

Esta opção metodológica sobre o ensino da decifração no ensino Básico moçambicano não promove o desenvolvimento da consciência segmental, podendo estar na base aprendizagem tardia da leitura e da escrita pelas crianças avaliadas, visto assumir-se uma correlação positiva e recíproca entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e escrita (Adams 1990).

No que diz respeito ao facto de o português ser uma L2 adquirida em contexto escolar e, simultaneamente, a língua de instrução, a relevância deste aspeto decorre do facto de, no ensino básico moçambicano, tal como refere Sim-Sim (2010, p. 33), relativamente a uma turma por ela visitada, alunos da 2.<sup>a</sup> classe terem “muita dificuldade em perceber e falar em português”. De facto, esta é a situação geral com que nos deparámos durante a recolha dos dados da presente pesquisa, particularmente nas classes iniciais, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> classes. Sendo o domínio da língua de instrução o cerne das aprendizagens escolares, a falta de domínio desta língua conduz ao insucesso escolar (*cf.* Sim-Sim 2010), aspeto particularmente problemático tendo em conta o estatuto de L2 da língua portuguesa para a amostra avaliada neste estudo e o papel da escola na sua aquisição.

A finalizar esta discussão sobre a aprendizagem da escrita alfabética no ensino básico moçambicano, note-se que os resultados obtidos na presente investigação não vão ao encontro dos objetivos dos programas do ensino básico moçambicano, nomeadamente o facto de os programas das 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> classes preconizarem que os alunos sejam capazes de “relacionar o fonema com o grafema correspondente” e de “conhecer os fonemas correspondentes aos dígrafos”, respetivamente (INDE/MINED - Moçambique 2003, pp. 10-11). Tal implicaria o domínio do princípio alfabético no final da 2.<sup>a</sup> classe, tendo-se verificado, no presente trabalho, que apenas 18,7% dos alunos da 2.<sup>a</sup> classe dominam este princípio.

## **4.2. Ordem e estágio de aprendizagem da escrita de formatos silábicos**

Nesta secção, apresentam-se e descrevem-se resultados da escrita do Ataque (subsecção 4.2.1.) e da Coda (subsecção 4.2.2.) pelos alunos da 3.<sup>a</sup> e da 5.<sup>a</sup> classes. Em 4.2.3., comparam-se os resultados registados na escrita dos dois constituintes silábicos e discutem-se os resultados.

### **4.2.1. Ordem de aprendizagem da escrita de formatos silábicos em Ataque**

Nesta subsecção, apresentam-se e descrevem-se resultados da escrita do Ataque (vazio (Ø), simples (C) e ramificado (CR e CL)) pelos alunos das 3.<sup>a</sup> e 5.<sup>a</sup> classes. Relativamente

---

<sup>8</sup> O itálico assinala, nesta citação, a citação direta do programa da disciplina de português que Sim-Sim (2010) faz.

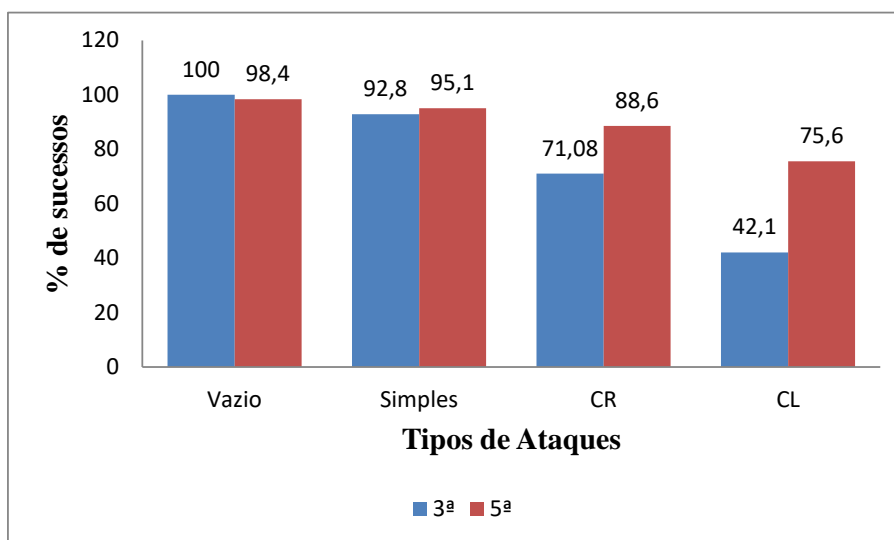
ao Ataque ramificado, as taxas dos sucessos a serem apresentadas são relativas à escrita correta de  $C_1$  e  $C_2$ . Na Tabela 3, apresentam-se as formas escritas recolhidas em cada nível de escolaridade, por tipo de formato silábico. Os dados na tabela foram calculados em função do total de sujeitos que apresentam uma escrita alfabética em cada nível de escolaridade (3.<sup>a</sup>, vinte e cinco; 5.<sup>a</sup>, trinta e três) e do total de palavras testadas (4) em cada um dos quatro tipos de Ataques (*cf.* secção 3). Neste cálculo, excluem-se os casos indecifráveis, resultantes da ininteligibilidade da caligrafia (3.<sup>a</sup> classe: 3 para vazio, dezasseis para simples, dezassete para CR e vinte e quatro para CL; 5.<sup>a</sup> classe: 5 para vazio, 8 para simples, 9 para CR e dezassete para CL).

**Tabela 3. Total de formas escritas em cada nível de escolaridade, por tipo de Ataque.**

| Tipos de Ataques | Níveis de escolaridade |                 |                 |                 |     |
|------------------|------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----|
|                  | 3. <sup>a</sup>        |                 | 5. <sup>a</sup> |                 |     |
|                  | N                      | Formas corretas | N               | Formas corretas |     |
| Vazio (Ø)        | 97                     | 97              | 127             | 125             |     |
| Simple (C)       | 84                     | 78              | 124             | 118             |     |
| Ramificado       | CR                     | 83              | 59              | 123             | 109 |
|                  | CL                     | 76              | 32              | 115             | 87  |

Fonte: elaborada pelo autor.

No Gráfico 2, apresentam-se estes dados em termos percentuais:



**Gráfico 2. Sucessos na escrita de tipos de Ataques nos dois níveis de escolaridade avaliados.**

O Gráfico 2 demonstra que, nos Ataques não ramificados, vazio e simples, os alunos dos dois níveis de ensino avaliados obtiveram taxas de sucessos similares. Contudo, nos Ataques ramificados, CR e CL, os alunos da 5.<sup>a</sup> classe obtiveram taxas de sucessos claramente superiores às dos alunos da 3.<sup>a</sup>.

Relativamente aos sucessos obtidos em cada nível de escolaridade na escrita dos quatro tipos de Ataques, o Gráfico 2 demonstra que os alunos dos dois níveis de escolaridade avaliados obtiveram a taxa de sucesso mais baixa na escrita do Ataque ramificado CL. Nos dados dos alunos da 3.<sup>a</sup> classe, apenas as taxas dos sucessos obtidas nos Ataques não ramificados não diferem claramente entre si. Nos dados dos alunos da 5.<sup>a</sup> classe, somente a taxa dos sucessos obtida no Ataque ramificado CL claramente difere das taxas obtidas nos restantes tipos de Ataques.

Os dados descritos nesta subsecção permitem estabelecer a seguinte ordem de aprendizagem da escrita do Ataque pelos sujeitos avaliados:

- (1) C, Ø > CR > CL.

#### 4.2.2. Ordem de aprendizagem da escrita de formatos silábicos em Coda

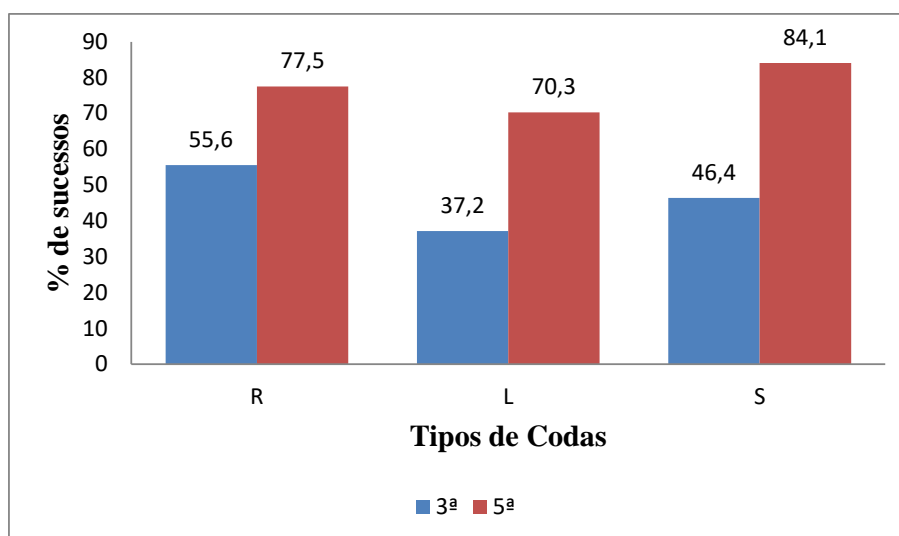
Nesta subsecção, apresentam-se e descrevem-se resultados da escrita da Coda pelos alunos da 3.<sup>a</sup> e da 5.<sup>a</sup> classes. Na Tabela 4, apresentam-se as formas escritas recolhidas em cada nível de escolaridade, por tipo de formato silábico. Os dados na tabela foram calculados em função do total de alunos que apresentam uma escrita alfabética em cada nível de escolaridade (3.<sup>a</sup>, vinte e cinco; 5.<sup>a</sup>, trinta e três) e do total de palavras testadas (4) em cada um dos três tipos de Codas (*cf.* secção 3). Neste cálculo, excetuam-se os casos indecifráveis, decorrentes de ininteligibilidade da caligrafia (3.<sup>a</sup> classe: vinte e um para R, catorze para L e dezasseis para S; 5.<sup>a</sup> classe: doze para R, catorze para L e doze para S).

**Tabela 4. Total de formas escritas em cada nível de escolaridade, por tipo de Coda.**

| Tipos de Codas | Níveis de escolaridade |                 |                 |                 |
|----------------|------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
|                | 3. <sup>a</sup>        |                 | 5. <sup>a</sup> |                 |
|                | N                      | Formas corretas | N               | Formas corretas |
| R              | 79                     | 44              | 120             | 93              |
| L              | 86                     | 32              | 118             | 83              |
| S              | 84                     | 39              | 120             | 101             |

Fonte: elaborada pelo autor.

No gráfico 3, apresentam-se estes dados em termos percentuais:



**Gráfico 3. Sucessos na escrita de tipos de Codas nos dois níveis de escolaridade.**

O Gráfico 3 demonstra que os alunos da 5.<sup>a</sup> classe obtiveram taxas de sucessos claramente superiores, na escrita dos três tipos de Codas, às dos alunos da 3.<sup>a</sup>.

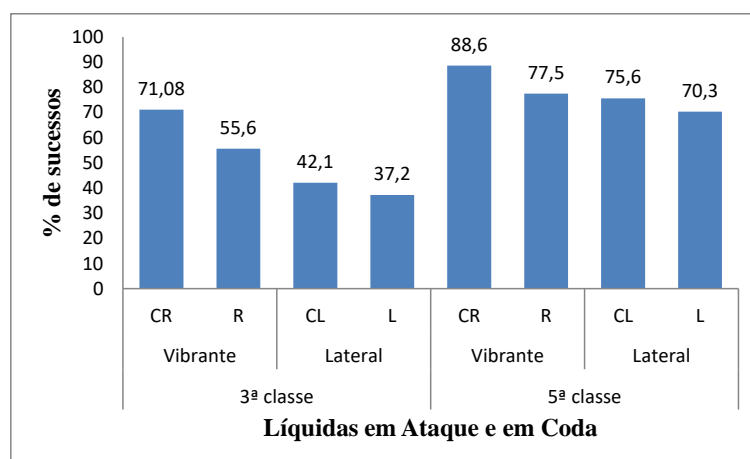
Os alunos dos dois níveis de escolaridade avaliados obtiveram a taxa de sucesso mais baixa na escrita da Coda lateral (L). Nos dados dos alunos da 3.<sup>a</sup> classe, a taxa de sucesso mais alta foi registada na Coda vibrante (R), enquanto nos dados dos alunos da 5.<sup>a</sup>, esta taxa foi registada na Coda fricativa (S). Nos dados da 3.<sup>a</sup> classe, apenas existe um contraste claro entre as taxas dos sucessos obtidas na escrita das Codas lateral e vibrante. Já nos dados da 5.<sup>a</sup> classe, apenas existe um contraste claro entre as taxas dos sucessos obtidas na escrita das Codas lateral e fricativa.

Os dados descritos nesta subsecção permitem estabelecer a seguinte ordem de aprendizagem da escrita dos três tipos de Codas nos sujeitos avaliados:

(2) S, R > L.

#### **4.2.3. Comparação entre resultados da escrita do Ataque e resultados da escrita da Coda**

A comparação entre os resultados obtidos na escrita do Ataque com os que foram obtidos na escrita da Coda restringe-se às líquidas. Tal se deve ao facto de, na presente investigação, este tipo de segmentos estar em foco tanto no Ataque, na posição de C<sub>2</sub>, como na Coda (*cf.* secções 4.2.1. e 4.2.2.). Neste âmbito, os dados a serem comparados são referentes à escrita dos dois tipos de Ataques ramificados, nomeadamente CR e CL, e a igual número de tipos de Codas, a saber: R e L. Tal significa que, na análise a ser feita, em Ataque, excluem-se os dados referentes aos Ataques simples e vazio e, em Coda, os dados referentes à Coda fricativa (S), todos, tal como foi demonstrado nas subsecções 4.2.1. e 4.2.2., constituintes silábicos de aprendizagem precoce nos sujeitos avaliados. No Gráfico 4, sintetizam-se as taxas dos sucessos obtidas pelos alunos dos dois níveis de ensino na escrita das líquidas:



**Gráfico 4. Comparação entre sucessos na escrita de líquidas em Ataque e na de líquidas em Coda nos dois níveis de escolaridade.**

No que diz respeito à vibrante, o Gráfico 4 demonstra que, tanto nos dados dos alunos da 3.ª classe como nos dos alunos da 5.ª, a maior taxa de sucessos foi registada na escrita do Ataque ramificado do que na escrita da Coda. Tanto nos dados da 3.ª classe como nos da 5.ª, existe um contraste claro entre as taxas dos sucessos obtidas nas estruturas em foco. Tal significa que a escrita da vibrante é aprendida primeiro em Ataque e só depois em Coda.

Relativamente à lateral, as taxas dos sucessos registadas na escrita do Ataque ramificado e da Coda não têm uma diferença assinalável, tanto na 3.ª classe como na 5.ª. Este resultado significa que a escrita da lateral em Ataque e em Coda é aprendida no mesmo estágio de aprendizagem.

A finalizar esta apresentação da aprendizagem da escrita das estruturas silábicas pelas crianças moçambicanas, refira-se que os dados descritos nesta secção permitem estabelecer a seguinte ordem de aprendizagem da escrita dos formatos silábicos nos sujeitos avaliados:

(3) CV, V > CCV > CVC.

Esta ordem de aprendizagem da escrita dos formatos silábicos está de acordo com o facto de pesquisas anteriores sobre o conhecimento ortográfico em português L1 admitirem que, tal como acontece na aquisição de uma língua (Bernhardt & Stemberger 1998; Fikkert 1994; Freitas, 1997; Freitas 2003; Lleó & Prinz 1997; Levelt *et al.* 1999; Oliveira *et al.* 2004; Ribas 2004; Rose 2000; Santos 2013; *cf.* subsecção 2.3.), também na aprendizagem da escrita alfabética as crianças dominam rapidamente a grafia de sílabas (C)V, sendo problemática a grafia de sílabas complexas (Abaurre 2001; Miranda & Matzenauer 2010; *cf.* subsecção 2.3.). Relativamente à ordem de aprendizagem da escrita dos formatos silábicos complexos, CCV e CVC, a ordem atestada nesta pesquisa está de acordo com Miranda e Matzenauer (2010) para o PB. De acordo com as autoras, a estrutura CVC, com Coda, é a mais problemática na aprendizagem da escrita alfabética. Tal pode estar de acordo com Amaral, Freitas, Chacon e Rodrigues (2011), também para o PB. Os autores analisaram as omissões na escrita de crianças do último ano da pré-

escola e notaram que estas são mais frequentes na escrita da Coda (46,2% de ocorrências em relação ao total das possibilidades neste constituinte silábico) do que na do Ataque (6,49%) e na do núcleo (4,89%), sendo que não se sabe qual teria sido a tendência de distribuição dos erros se o estudo não tivesse sido especificamente sobre o tipo de erros em foco, o que limita a discussão que aqui se faz.

Entre os dois tipos de Ataques ramificados, nos sujeitos avaliados na presente investigação, a aprendizagem da escrita da sequência *obstruinte + vibrante* (CR) ocorre antes da aprendizagem da escrita da sequência *obstruinte + lateral* (CL) (*cf.* subsecção 4.2.1.). Esta ordem de aprendizagem da escrita dos tipos de Ataques ramificados pelas crianças moçambicanas está de acordo com a tendência já atestada em estudos sobre a escrita destes dois tipos de Ataques no ensino básico português (*cf.* Santos 2013; Veloso 2003).

Os dados descritos na subsecção 4.2.2. permitiram estabelecer a seguinte ordem de aprendizagem da escrita dos três tipos de Codas nos sujeitos avaliados: Fricativa (S), Vibrante (R) > Lateral (L). Esta ordem de aprendizagem dos tipos de Codas pode ser explicada à luz da frequência dos três tipos de Codas no português. De acordo com Vigário e Falé (1993), no PE, sílabas com a Coda lateral são as menos frequentes. Dado o facto, relativamente aos outros tipos de Codas, as crianças têm poucas oportunidades para exercitar a escrita da Coda lateral e, conseqüente, esta é a Coda cuja aprendizagem é mais tardia.

Com o objetivo de avaliar a aprendizagem da escrita dos diferentes formatos silábicos pelas crianças moçambicanas, adota-se, adaptando-a para a aprendizagem da escrita, a escala de aquisição de Hernandorena (1990) seguindo Costa (2003, p. 29):

**Tabela 5. Escala de aprendizagem da escrita.**

| Percentagem de produção correta | Estádio de aprendizagem da propriedade linguística |
|---------------------------------|--|
| Menos de 50%                    | Não aprendida                                      |
| De 51% a 75%                    | Em aprendizagem                                    |
| De 76% a 85%                    | Aprendida mas não completamente estabilizada       |
| De 86% a 100%                   | Aprendida e estabilizada                           |

Fonte: elaborada pelo autor.

Com base nesta escala de aprendizagem, e tendo em conta as taxas de sucessos apresentadas nas secções 4.2.1. e 4.2.2., na Tabela 6, apresenta-se o estágio de aprendizagem da escrita dos constituintes silábicos pelas crianças moçambicanas avaliadas:



**Tabela 6. Estádio de aprendizagem da escrita dos constituintes silábicos pelas crianças moçambicanas.**

| Estádio de aprendizagem                      | Ataque                 |                        | Coda                   |                        |
|--|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
|  | 3. <sup>a</sup> classe | 5. <sup>a</sup> classe | 3. <sup>a</sup> classe | 5. <sup>a</sup> classe |
| Não aprendida                                | CL                     |                        | L, S                   |                        |
| Em aprendizagem                              | CR                     | CL                     | R                      | L                      |
| Aprendida mas não completamente estabilizada |                        |                        |                        | R, S                   |
| Aprendida e estabilizada                     | C, Ø                   | C, Ø, CR               |                        |                        |

Fonte: elaborada pelo autor.

A Tabela 6 demonstra que, relativamente ao Ataque, a escrita dos dois tipos de Ataques não ramificados, simples (C) e vazio (Ø), já se encontra aprendida e estabilizada nos sujeitos avaliados na presente investigação. Na 5.<sup>a</sup> classe, a escrita do Ataque ramificado com a sequência *obstruinte + vibrante* (CR) também se encontra aprendida e estabilizada, mas na 3.<sup>a</sup> classe ainda se encontra em aprendizagem. A escrita do Ataque ramificado com a sequência *obstruinte + lateral* (CL) já se encontra em aprendizagem na 5.<sup>a</sup> classe, mas ainda não está aprendida na 3.<sup>a</sup>.

Relativamente à Coda, a tabela demonstra que nenhum tipo de Coda se encontra aprendido e estabilizado nos sujeitos avaliados. A escrita da Coda lateral (L) é a única que, em comum, é a mais problemática na 3.<sup>a</sup> e na 5.<sup>a</sup> classes, não estando aprendida na 3.<sup>a</sup> e estando em aprendizagem na 5.<sup>a</sup>.

Em comparação com dados do ensino básico português, tal como acontece com a aprendizagem da escrita alfabética no geral (*cf.* secção 4.1.), a aprendizagem da escrita dos formatos silábicos pelas crianças moçambicanas avaliadas é tardia. Neste contexto de ensino em português língua materna, o estudo de Veloso (2003) demonstra que a escrita do Ataque ramificado CL, o mais problemático, já se encontra aprendida e estabilizada no final do 2º ano de escolaridade (taxa de sucesso: 86,2%). Contudo, também no ensino básico português, Santos (2013) obteve resultados que demonstram que, na 4.<sup>a</sup> classe, a escrita deste tipo de Ataque, embora se encontre aprendida, ainda não se encontra completamente estabilizada (taxa de sucesso: 80,1%). No ensino básico brasileiro, identificámos o estudo de Silva (2015), sobre a escrita da vibrante, em Ataque ramificado e em Coda, por alunos do 2º ao 6º ano de escolaridade. Porém, neste estudo, os resultados apenas são apresentados globalmente e não por nível de escolaridade. No Ataque ramificado CR, as taxas dos sucessos são: 86,7%/ MA<sup>9</sup>; 100%/ BA<sup>10</sup>; 98,3%/ MP.<sup>11</sup> Na Coda vibrante (R), as taxas dos sucessos são: 81,3%/ MA; 95,5%/ BA; 98,3%/ MP. Estes resultados significam que a escrita do Ataque e da Coda se encontram, no mínimo, aprendidas em todos os sujeitos avaliados. O facto de os resultados de Silva (2015) não

<sup>9</sup> Crianças monolíngues de Arroio do Padre.

<sup>10</sup> Crianças bilingues português brasileiro-Pomerano (língua de emigração falada na antiga região europeia da Pomerânia) de Arroio do Padre.

<sup>11</sup> Crianças monolíngues de Pelotas.

serem apresentados por nível de escolaridade e incluïrem dados de alunos do 6º ano impede-nos de fazer uma comparação precisa entre estes resultados e os que foram obtidos na presente investigação.

Conforme foi fundamentado na secção 4.1. relativamente à aprendizagem tardia da escrita alfabética no geral, a aprendizagem tardia da escrita dos formatos silábicos pelas crianças moçambicanas pode ser explicada, entre vários fatores, pela qualidade do ensino e pelo facto de o português ser uma L2 adquirida em contexto escolar e, simultaneamente, a língua de instrução.

## 5. Conclusão

O objetivo principal desta investigação foi o de avaliar o impacto da complexidade silábica na aprendizagem da ortografia. Os sujeitos avaliados são crianças moçambicanas do ensino básico, falantes do português como L2 e do changana como L1. Os formatos silábicos testados são os seguintes: CV, V, CCV e CVC. Neste âmbito, a questão de investigação formulada foi:

Em que medida a aprendizagem da ortografia é afetada pela complexidade da estrutura silábica?

Por outras palavras, qual é a ordem de aprendizagem da escrita dos diferentes formatos silábicos?

Os resultados obtidos demonstram que, tal como acontece na aquisição de uma língua, também na aprendizagem da escrita alfabética as crianças dominam rapidamente a grafia de sílabas (C)V, sendo problemática a grafia de sílabas complexas. Entre os formatos silábicos ramificados, CCV e CVC, a aprendizagem de CVC é mais complexa, o que está de acordo com pesquisas anteriores sobre o PB.

Os resultados da pesquisa realizada também demonstram que, em comparação com contextos de português como língua materna, a aprendizagem da escrita alfabética no geral e a aprendizagem da escrita dos formatos silábicos testados são tardios no ensino básico moçambicano. Tal pode ser explicado, entre vários aspetos, pela qualidade do ensino e pelo facto de o português ser uma L2 adquirida em contexto escolar e, simultaneamente, a língua de instrução.

**Financiamento:** Esta pesquisa foi financiada pela Fundação Calouste Gulbenkian, através de uma bolsa de estudos de Doutoramento, número de concessão 120147.

## Referências

- Abaurre, M. B. (2001). Dados da escrita inicial: Indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? In C. Hernandorena (Ed.), *Aquisição de língua materna e de língua estrangeira* (pp. 63–86). Pelotas: EDUCAT.
- Adams, M. (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.

- Afonso, C. (2008). *Complexidade prosódica e segmentação de palavras em crianças entre os 4 e os 6 anos* (Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal). Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/23966>
- Afonso, C. (2015). *Complexidade prosódica – Tarefas de consciência fonológica em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico* (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal). Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/23966>
- Alves, D. (2012). *Efeito das propriedades segmentais em tarefas de consciência segmental, de leitura e de escrita* (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal). Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/8629>
- Alves, I., Costa, P., Lourenço-Gomes, M. C. & Rodrigues, C. (2015). EFFE-On – Corpus online de escrita e fala. *Saber & Educar*, 20, 24–33. <https://doi.org/10.17346/se.vol20.182>
- Amaral, A., Freitas, M., Chacon, L. & Rodrigues, L. (2011). Omissão de grafemas e características da sílaba na escrita infantil. *Revista CEFAC*, 13 (5), 846–855. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462011005000007>
- Andrade, A. & Rodrigues, C. (1998). Das escolas e das culturas: História de uma sequência consonântica. In A. C. Lopes & C. Martins (Eds.), *Actas do XIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 117-133). Lisboa: APL, Colibri.
- Baptista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa, Portugal: 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, S.A.
- Bernhardt, B. & Stemberger, J. (1998). *Handbook of phonological development: From the perspective of constraint-based nonlinear phonology*. San Diego: Academic Press.
- Chomsky, N. (1999). *O programa minimalista*. (trad. por E. Raposo). Lisboa: Caminho. (Obra original publicada em 1988).
- Chomsky, N. & Halle, M. (1968). *The sound pattern of English*. New York: Harper & Row.
- Costa, T. (2003). *Aquisição do ponto e do modo de articulação dos segmentos obstruintes do Português Europeu* (Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- 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 (Eds.), *Avaliação da consciência linguística: Aspectos fonológicos e sintáticos do Português* (pp. 11–16). Lisboa: Colibri.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Fikkert, J. (1994). *On the acquisition of prosodic structure*. Dordrecht, Holanda: HIL.
- Freitas, M. J. (1997). *Aquisição da estrutura silábica do português* (Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa).
- Freitas, M. J. (2003). The acquisition of onset clusters in European Portuguese. *Probus*, 15 (1), 27–46. <https://doi.org/10.1515/prbs.2003.004>
- Freitas, M. J. & Santos, A. L. (2001). *Contar (histórias) de sílabas*. Lisboa: Colibri.
- Freitas, M. J. & C. Rodrigues (2003). On the nature of sC-clusters in European Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, 2 (2), 55–85. <https://doi.org/10.5334/jpl.28>
- 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 (Ed.), *O português escrito por estudantes universitários: Descrição linguística e estratégias didácticas* (pp. 51–72). Maputo: Texto Editores.

- 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.
- Horta, I. & Martins, M. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 22 (1), 213–223. <https://doi.org/10.14417/ap.142>
- INDE12/ MINED13. (2003). Programa das disciplinas do ensino básico – I ciclo. Maputo: INDE/MINED.
- Levelt, C., Schiller, N. & Levelt, W. (1999). A Developmental grammar for syllable structure in the production of child language. *Brain and Language*, 68, 291–299. <https://doi.org/10.1006/brln.1999.2092>
- Lleó, C. & Prinz, M. (1997). Syllables structure parameters and the acquisition of affricates. In S. Hannahs & M. Young-Scholten (Eds.), *Focus on phonological acquisition* (pp. 134–164). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Mateus, M. & Andrade, E. (2000). *The phonology of Portuguese*. New York: Oxford University Press.
- Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I., Faria, I. H., Frota, S., Matos, G., Villalva, A. *et al.* (2003). *Gramática da Língua Portuguesa* (5.ª ed). Lisboa: Caminho.
- Mateus, M., Falé, I. & Freitas, M. (2005). *Fonética e fonologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mendes, A., Afonso, E., Lousada, M. & Andrade, F. (2013). *Teste fonético-fonológico – ALPE*. Aveiro: Edubox S. A.
- Miranda, A. R. & Matzenauer, C. (2010). Aquisição da fala e da escrita: Relações com a fonologia. *Cadernos de Educação*, 35, 359–405.
- 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* (Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal). Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.14/3443>
- Oliveira, C., Mezzomo, C., Freitas, G. & Lamprecht, R. (2004). Cronologia da aquisição dos segmentos e das estruturas silábicas. In R. Lamprecht (Ed.), *Aquisição fonológica do Português: Perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia* (pp. 167–175). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ramalho, A. M. (2017) *Aquisição fonológica na criança: Tradução e adaptação de um instrumento de avaliação interlinguístico para o português europeu* (Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Évora, Évora, Portugal).
- Ribas, L. (2004). Sobre aquisição do onset complexo. In R. Lamprecht (Ed.), *Aquisição fonológica do Português: Perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia* (pp. 151–164). Porto Alegre: Artmed Editora.
- 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), 113–137.
- Rose, Y. (2000). *Headedness and prosodic licensing in L1 acquisition of phonology* (Tese de doutoramento, McGill University, Montreal, Canadá). Disponível em <http://doi.org/10.7282/T3WQ02NR>
- Santos, R. (2013). *Aquisição de grupos consonânticos e seu impacto nos desempenhos escritos no 1º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal). Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/12194>
- Serrano, F, Genard, N., Sucena, A., Defior, S., Alegria, J., Mousty, P. & Seymour, P. (2011). Variations in reading and spelling acquisition in Portuguese, French and Spanish: A cross-

<sup>12</sup> Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.

<sup>13</sup> Ministério da Educação.

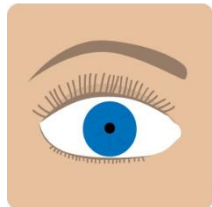


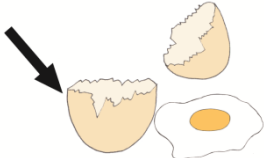
- linguistic comparison. *Journal of Portuguese Linguistics*, 10 (1), 183–204. <https://doi.org/10.5334/jpl.106>
- Silva, A. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 22 (1), 187–191. <https://doi.org/10.14417/ap.140>
- Silva, F. (2015). *Produção oral e escrita dos róticos em Arroio do Padre (RS): Avaliando a relação português/pomerano com base na fonologia gestual* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Brasil). Disponível em <http://repositorio.ufpel.edu.br/handle/ri/2726>
- Sim-Sim, I. (2010). *Reforma do currículo do ensino primário (estudo específico). Avaliação do Plano Estratégico para a Educação e Cultura 2006-2010/11*. Maputo: Ministério da Educação.
- Stroud, C. (1997). Os conceitos linguísticos de “erro” e “norma”. In C. Stroud & P. Gonçalves (Eds.), *Panorama do português oral de Maputo. A construção de um banco “erros”* (Vol. 2, 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, Universidade do Porto, Porto, Portugal). Disponível em <http://hdl.handle.net/10216/18030>
- 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 (Ed.), *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* (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal). Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/482>
- Zorzi, J. (2009). *Como escrevem nossas crianças? Estudo do desempenho ortográfico de alunos das séries iniciais de ensino fundamental de escolas públicas*. São José dos Campos: Pulso.

[recebido em 1 de junho de 2019 e aceite para publicação em 5 de outubro de 2019]

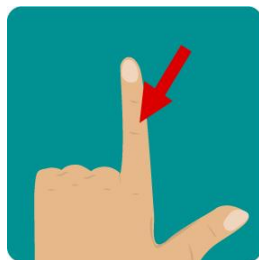


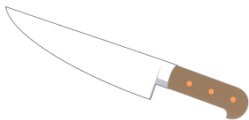
## ANEXO 1 – IMAGENS USADAS NA PROVA DE PRODUÇÃO ESCRITA

(Fontes: Teste de Articulação Verbal – TAV (cf. Nogueira 2007); Afonso 2008; Afonso 2015; Vicente 2009; Teste fonético-fonológico – ALPE (Mendes *et al.* 2013); Santos 2013)


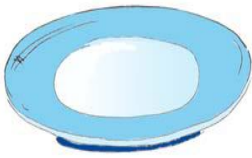






### Estímulos dissilábicos com V inicial

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
|  |  |  |  |
| Fonte: ALPE   | Fontes: Afonso 2008; Afonso 2015; Vicente 2009                                    |   | Fonte: Afonso 2015  |

### Estímulos dissilábicos com CV inicial

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
|  |  |  |  |
| Fonte: ALPE   | Fonte: TAV  | Fonte: TAV   | Fonte: TAV  |

**Estímulos dissilábicos com CCV inicial**

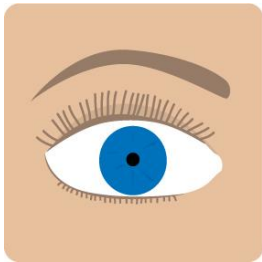

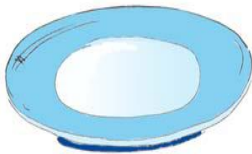
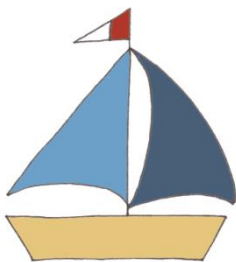
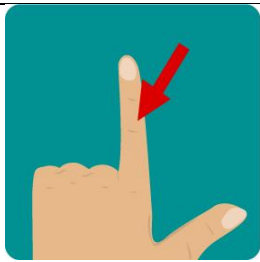

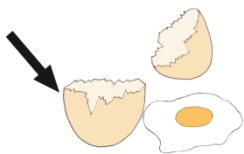


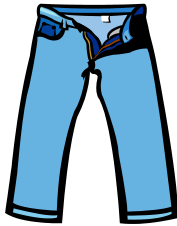


|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|   |   |   |  |
| Fontes: Afonso 2008; Afonso 2015; Vicente 2009                                     |  |  | Afonso 2008;<br>Afonso 2015   |
|  |  |  |  |
| Fonte: Clipart   | Fonte: ALPE  | Fontes: Afonso 2008;<br>Afonso 2015; Vicente<br>2009                               | Fonte:Google  |

**Estímulos dissilábicos com CVC inicial**

|   |   |   |
|---|---|---|
|    |    |    |
| Fonte: Afonso 2015  | Fonte: ALPE   | Fonte: Afonso 2015  |
|    |   |    |
| Fonte: Google   | Fonte: ALPE   | Fonte: Afonso 2015  |
|  |  |  |
| Fonte: TAV  | Fonte: Afonso 2015  | Fonte: Google   |
|  |  |  |
| Fonte: Google   |   |   |



**ANEXO 2 – MODELO DE DITADO DE IMAGENS**

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p><b>Dados de identificação do aluno</b><br/>                 Código do aluno:<br/>                 Nível de escolaridade:<br/>                 Data de nascimento:<br/>                 Sexo:</p> |  |  |
| <br>1. _____   | <br>2. _____    | <br>3. _____     |
| <br>4. _____  | <br>5. _____   | <br>6. _____    |
| <br>7. _____   | <br>8. _____  | <br>9. _____   |
| <br>10. _____  | <br>11. _____ | <br>12. _____ |