

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



**Proposta didática para o desenvolvimento da
competência fonética e fonológica em português
como L2 de estudantes com quimbundo como L1**

Joana Alda da Costa André Mbambi

Dissertação orientada pela Prof.^a Doutora Celeste Rodrigues,
especialmente elaborada para a obtenção do grau de Mestre em

Linguística

2021

Agradecimentos

A conclusão deste trabalho resulta da união de esforços tanto da minha parte como da parte de pessoas singulares que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este desiderato fosse alcançado.

Neste sentido, agradeço primeiramente:

Ao Eterno Deus Todo-Poderoso, por me ter concedido vida e saúde, cuidados, proteção e conhecimento durante a redação desta dissertação.

O meu eterno agradecimento à minha orientadora Doutora Maria Celeste Matias Rodrigues (da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa), por ter aceitado orientar este projeto, pela maneira sábia que me guiou sem poupar esforços, sempre disponível em me ajudar desde a preparação do material para a recolha de dados até a recolha bibliográfica para a redação desta dissertação.

Ao meu esposo Ndongala Mangonde Mbambi, que incansavelmente soube, de maneira sábia, incentivar-me a trilhar esta empreitada com a convicção que seria possível sim com muito esforço e empenho vencer está tão árdua tarefa.

À minha família, em geral, em particular aos meus irmãos: Florêncio André, Esmeralda André, Maria André, Rafael Lourenço, Nelson Manzanza, Cândida Carlos, Rodolfo Carlos, Verónica Tchyio, Cândida Tchyio, Anderson Tchyio, Rosa André e Costa André, Pedro Bongue, Marcelina Nicolau, Teresa Geraldo, Marcolino Tomé, Florindo Tchiconjo, Denise Nunes, Ester Tembo, António Tibúrcio, Josefina Tungo pelo incentivo, aos meus filhos, Maria Donalda André Mbambi, Amorim Donaldino André Mbambi e Delfina Donilde André Mbambi, pelo encorajamento que me deram sempre e por terem ficado esses três longos anos sem a minha presença nas horas que mais precisaram.

Aos meus pais, pela força que sempre me deram, a correremos atrás dos nossos sonhos, mas colocar sempre a humildade em primeiro lugar.

Aos meus colegas e amigos Miguel, Rodrigo, Filomão, Ernesto Fity, Felícia Jorge, Domingos Nzau, Massunga Feidão, à família Quissanga, à família Costa que me acolheu na fase mais difícil da minha vida quando não tinha teto onde ficar, à família Katiavala, Wilson, ao Augusto Mosso, a irmã Helena Alegria, Marina Rafael, Joana Quelha, Edvaldo Lukileni, Augusta Alves, ao Eduardo Nangacovie, Dinis Sicala, a Madalena Albano, Arnaldo Samulinga, Monteiro Vidal, João Afonso, Armando Nzinga, Amélia Tchindombe, Yelissa Tchindombe, Mário Vicomo, António Palaya, ao Hilário Nambalo com os quais partilhei momentos desafiantes desta fase da minha vida.

Às direções das duas escolas dos municípios de Calandula e de Kiwaba-Nzaji que nos permitiram fazer a recolha do material que serve de corpus no presente trabalho.

Não me esquecerei também dos professores da Faculdade de Letras, especialmente aos professores do Departamento de Linguística Geral e Românica que, ao longo do ano curricular, não pouparam esforços na transmissão de conteúdos programáticos, concretamente os Professores Telmo Moia, Alina Villalva, Marina Vigário, Sónia Frota, Margarida Neves e Gabriela Matos.

Os meus agradecimentos e consideração vão também para a Doutora Paula Henriques, coordenadora da Comissão Multissetorial para a Ratificação do novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa em Angola, pela forma como lidera o projeto de âmbito nacional.

Finalmente agradeço ao INAGBE (Instituto Nacional de Atribuição e Gestão de Bolsas de Estudos) de Angola, por subsidiar a minha formação e subsistência em Portugal durante o tempo de formação.

Resumo

A presente dissertação consiste na análise das representações ortográficas por alunos do 5º e 6º anos de escolaridade de duas escolas da província de Malanje em Angola, Quifucussa e Calandula. Para o efeito, foi solicitado aos sujeitos avaliados que descrevessem de forma escrita tudo aquilo que observavam em imagens. Avaliou-se uma população de 55 alunos dos dois sexos divididos em três grupos experimentais. O primeiro grupo é composto por 22 alunos do 5º ano de Calandula, o segundo grupo é constituído por 15 alunos de Calandula do 6º ano e o terceiro grupo é constituído por 18 alunos a frequentarem também o 5º ano em Quifucussa. São alunos falantes do Português como L2 e cuja língua materna é o quimbundo, uma língua bantu de Angola. As estruturas silábicas analisadas neste trabalho são as seguintes: ataques não ramificados, ataques ramificados, núcleos simples e ramificados e as codas. Foram discutidas as dificuldades na aprendizagem da escrita da L2 de todos os formatos silábicos, à exceção dos núcleos ramificados nasalizados.

Os dados desta pesquisa evidenciam que existem diferenças relevantes: (i) entre as estruturas silábicas das duas línguas em confronto, o Português (L2) e Quimbundo (L1), que motivam diferentes tipos de erros observados; (ii) entre os dois níveis de escolaridade estudados, por exemplo as crianças do 6º ano não recorrem à omissão de <r> em ataques complexos diferentemente ao que acontece com as outras crianças do 5º ano. Em geral, não há uma diferença muito grande entre os dois anos de escolaridade, sendo que ambos demonstram uma ortografia muito incipiente para os objetivos e com grandes influências da sua L1.

No sentido de ajudar a resolver dificuldades do tipo observado no contexto de ensino formal do português em Angola, fazemos no final uma proposta de tarefas didáticas que aí possam ser implementadas.

Palavra-chave: *proposta didática; desenvolvimento de competência fonética-fonológica; aprendizagem da escrita; Português L2.*

Abstract

The present dissertation is an analysis of the orthographic representations by students of the 5th and 6th grades of two schools of the Malanje province in Angola, Quifucussa and Calandula. To achieve the goals, the subjects were asked to describe in a written text all they could observe in some images. 55 individuals were evaluated, divided by three experimental groups. The first one is composed by 22 students of the 5th grade from Calandula, the second is composed of 15 students from the Calandula 6th grade, and the third is composed by 18 students also attending the 5th grade but in Quifucussa. They are all speakers of Portuguese L2 whose mother tongue is Kimbundu, a bantu language from Angola. The syllable structures that were analysed were: unbranched and branched onsets, unbranched and branched nucleus, and codas. The writing difficulties of Portuguese L2 speakers were discussed, except those concerning nasalized branched nucleus.

The data analysed in this research show that there are major differences: (i) between the syllable structures of the two languages, Portuguese and Kimbundu, contributing to differences in children's written performance; (ii) between the two grades, for example the children from 6th grade do not omit <r> in complex onsets, differently from what happens with other children of the 5th grade. Generally, there is no major difference between the two grades, both showing a very incipient orthography for the goals and with major influences of their L1.

Trying to help solving the difficulties observed in the context of formal Portuguese language teaching in Angola, we propose some didactic tasks which may be implemented in the schools of this region.

Keys-words: didactic proposal; development of phonetic-phonological competence; writing learning; Portuguese L2.

Índice

Agradecimentos	ii
Resumo	v
Abstract.....	vi
Índice	vii
Lista de quadros.....	xi
Lista de tabelas	xiii
Lista de figuras	xv
Símbolos e abreviaturas.....	16
0. Introdução.....	18
0.1. Delimitação do tema e justificação do trabalho.....	18
0.2. Objectivos e hipóteses	22
0.3. Plano de exposição.....	26
1. Situação do Português como L2 em Angola	27
1.1. O português como L2 no caso de Malange.....	27
1.2. A fonologia do Português Europeu (PE): as unidades segmentais da estrutura silábica	30
1.2.1. A estrutura silábica do PE	34
1.3. Comparação entre o Português Europeu e o Português Angolano	41
1.3.1. Segmentos vocálicos do português angolano	42
1.3.2. Reestruturação silábica.....	44
1.4. A aprendizagem de uma L2	44
1.4.1. Alguns conceitos operadores da linguística aplicada para o ensino-aprendizagem do PE (L2).....	45
1.4.2. Aplicabilidade dos instrumentos teóricos disponíveis ao caso angolano em estudo.....	46
1.4.3. Dos universais à inteligibilidade das unidades segmentais e silábicas.....	47
1.4.4. Do esquema comportamentalista do ensino-aprendizagem à estimulação da atenção e da imitação aprendente	47

1.4.5. Da influência de factores sócio-culturais na aprendizagem ao tratamento psicopedagógico dos aprendentes da L2	50
1.4.6. Do princípio da familiaridade e interferência entre as línguas à aplicabilidade de um ambiente de trabalho inicial bilingue.....	53
1.5. O quimbundo	54
1.5.1. Aspectos fonético-fonológicos do quimbundo.....	55
1.5.2. A estrutura prosódica e silábica do quimbundo.....	58
1.6. A aprendizagem da escrita.....	62
2. Metodologia e processamento dos dados	65
2.1. Planificação do trabalho de campo	66
2.1.1. Indispensabilidade do trabalho de campo, para o estudo	67
2.1.2. Localização do inquérito no nível básico das escolas de Calandula e Quifucussa (agosto – setembro 2018): informações acerca da aplicação do inquérito	68
2.1.3. Informações sobre o universo-alvo do inquérito	68
2.2. Informações sobre o protocolo EFFE-On (com materiais e apoio), as autorizações e diligências da viabilização do inquérito	77
2.3. Aplicação do inquérito: levantamento geral de dados nas escolas de Quifucussa e Calandula	79
2.4. Conservação e operacionalização dos dados levantados	81
2.5. Seleção constitutiva da amostra do trabalho.....	83
2. Apresentação, descrição e discussão dos resultados	84
3.1. Dados de escrita do 5º ano de Calandula	84
3.1.1. FN-Cs relativas ao ataque silábico do 5º ano de Calandula	85
3.1.2. FN-Cs relativas ao núcleo da sílaba do 5º ano de Calandula	91
3.1.3. FN-Cs na coda da sílaba do 5º ano de Calandula	98
3.2. Dados de escrita do 6º ano de Calandula	103
3.2.1. FN-Cs no ataque silábico do 6º ano de Calandula.....	103
3.2.2. FN-Cs relativas ao núcleo da sílaba do 6º ano de Calandula	108
3.2.3. FN-Cs na coda silábica do 6º ano de Calandula.....	115

3.3. Dados de escrita do 5º ano de Quifucussa	119
3.3.1. FN-Cs relativas ao ataque silábico do 5º ano de Quifucussa.....	119
3.3.2. FN-Cs relativas ao núcleo da sílaba do 5º ano de Quifucussa.....	125
3.3.3. FN-Cs nas codas do 5º ano de Quifucussa	130
3.4. Síntese dos resultados	134
3.5. Discussão geral dos resultados	137
3.5.1. Ataques não ramificados	137
3.5.2. Ataques ramificados	138
3.5.3. Núcleos não ramificados orais.....	139
3.5.4. Núcleos ramificados	140
3.5.5. Núcleos nasalizados.....	140
3.5.6. Codas soantes e não soantes	141
3.5.7. Taxas de sucesso na escrita dos 5º e 6º anos das duas escolas observadas para cada estrutura silábica do PE	142
4. Propostas didáticas	145
4.1. Propostas de atividades para desenvolver a consciência fonológica	146
4.1.1. Tarefa de omissão/adição	147
4.1.2. Tarefa de substituição	148
4.1.3. Exercícios de treino para desenvolver a ortográfica.....	150
4.2. Para ir ao encontro de dificuldades relacionadas com a oposição entre consoantes vozeadas das não vozeadas	150
4.3. Exercícios para treino da distinção dos sons [R] e [r]	157
4.4. Exercícios relacionados com grupos consonânticos complexos.....	159
4.5. Identificação de vogais	168
4.6. Identificação dos ditongos	170
4.7. Exercícios relacionados com ditongos nasais	172
4.8. Exercícios relacionados com as sílabas terminadas nas consoantes /r/, /l/ e /S/	177
5. Conclusão	182
Bibliografia.....	187
Anexos.....	193

Anexo I – Imagens utilizadas para elicitación dos textos	193
Anexo II - Lista de textos escolhidos para a análise do 5º ano Calandula.....	194
Anexo III - Lista de textos escolhidos para a análise do 5º ano de Quifucussa.....	205
Anexo IV - Lista de textos escolhidos para a análise do 6º ano Calandula	216

Lista de quadros

Quadro 1 - Segmentos do português europeu – vogais e semivogais.	31
Quadro 2 - Segmentos do português europeu – consoantes.	32
Quadro 3 - Esquema geral da estrutura da sílaba do PE.....	39
Quadro 4 - As vogais orais e nasais do PA em posição tónica. Fonte: nossa.....	43
Quadro 5 - Sistema vocálico do Proto-bantu, adaptado da tabela de Ngunga (2004: 65).	55
Quadro 6 - Vogais fonológicas do Quimbundo, adaptado a partir de Xavier (2010: 27).	56
Quadro 7 - Exemplos de pares mínimos com as vogais do quimbundo.....	56
Quadro 8 - As consoantes do quimbundo (adaptado de Xavier, 2010: 41 e de Silva, 2008; 19).....	57
Quadro 9 - Exemplos de pares mínimos para as consoantes do quimbundo.....	57
Quadro 10 - Fichas “EFFE-On” para o inquérito. Fonte: nossa.....	80
Quadro 11 - Programa de aplicação do inquérito nas escolas.	81
Quadro 12 - Plano da sessão de aplicação do inquérito. Fonte: nossa	81
Quadro 13 – FN-Cs dos segmentos consonânticos em ataque não ramificado do 5º ano de Calandula.....	85
Quadro 14 – FN-Cs dos segmentos consonânticos em ataque ramificado no 5º ano de Calandula.....	87
Quadro 15 – FN-Cs de segmentos vocálicos em núcleos não ramificados no 5º ano de Calandula.....	92
Quadro 16 - Exemplos de FN-Cs de segmentos vocálicos em núcleos ramificados do 5.º ano de Calandula.	94
Quadro 17 - Exemplos de FC e FN-Cs em vogais nasalizadas do 5.ºano de Calandula.	96
Quadro 18 - Exemplos de FN-Cs da coda vibrante do 5.º ano de Calandula.....	98
Quadro 19 - Exemplos de FN-Cs em coda lateral do 5.º ano de Calandula.....	99
Quadro 20 - Exemplos de FN-Cs em coda fricativa do 5.º ano de Calandula.....	100
Quadro 21 - Exemplos de segmentos consonânticos em ataque não ramificado.	103
Quadro 22 - Exemplos de segmentos consonânticos em ataque ramificado do 6º ano de Calandula.....	105

Quadro 23 - Exemplos de segmentos vocálicos em núcleo simples para o 6º de Calandula.	109
Quadro 24 - Exemplos de segmentos vocálicos em núcleos ramificado do 6º ano de Calandula.....	111
Quadro 25 - Exemplos de FN-Cs na escrita em vogais nasalizadas no 6º ano de Calandula.	113
Quadro 26 - Exemplos de FN-Cs operada em codas vibrantes.	115
Quadro 27 - Exemplos de FN-Cs operadas em codas laterais no 6º ano de Calandula.	116
Quadro 28 - Exemplos de FN-Cs operadas em codas fricativas no 6º ano de Calandula.	116
Quadro 29 - Exemplos de FNCs dos segmentos consonânticos em ataque não ramificado no 5º ano de Quifucussa.	119
Quadro 30 - Exemplos de segmentos consonânticos em ataque ramificado no 5º ano de Quifucussa.	121
Quadro 31 - Exemplos de segmentos vocálicos em núcleos orais simples do 5º ano de Quifucussa.	125
Quadro 32 - Exemplos de segmentos vocálicos em núcleos ramificado do 5º ano de Quifucussa.	127
Quadro 33 - Exemplos de FN-Cs em vogais nasalizadas do 5.º ano de Quifucussa. ...	129
Quadro 34 - Exemplos de FN-Cs em coda vibrante no 5º ano de Quifucussa.	130
Quadro 35 - Exemplos de FN-Cs coda lateral no 5º de Quifucussa.	131
Quadro 36 - Exemplos de FN-Cs em coda fricativa no 5º de Quifucussa.	132

Lista de tabelas

Tabela 1 - Universo-alvo do inquérito / distribuição por classes.	68
Tabela 2 - Universo-alvo do inquérito / distribuição: outros grupos.....	69
Tabela 3 - Percentagem de FC e de FN-Cs para cada segmento em ataque não ramificado, do 5.º ano de Calandula.	88
Tabela 4 - Percentagem de FC e de FN-Cs para cada segmento com ataque ramificado, do 5.º ano de Calandula.	89
Tabela 5 - Percentagem de FC e de FN-Cs de cada segmento vocálico em núcleo não ramificado do 5.º ano de Calandula.....	93
Tabela 6 - Percentagem de FC e de FN-Cs para cada segmento com núcleo ramificado, do 5º ano de Calandula.	95
Tabela 7 - Percentagem de FC e de FN-Cs de vogais nasalizadas, do 5.º ano de Calandula.	97
Tabela 8 - Percentagem de FN e de FN-Cs na escrita das codas //r/, /l/ e /S/, do 5.º ano de Calandula.	100
Tabela 9 - Percentagem de tipos de FN-Cs por segmento em coda.	101
Tabela 10 - Produções de FC e de FN-Cs para cada segmento em ataque não ramificado, do 6.º no de Calandula.	106
Tabela 11 - Percentagens de FC e de FN-Cs para cada segmento em ataque ramificado, do 6.º no de Calandula.	107
Tabela 12 - Produções de FC e de FN-Cs para cada segmento com núcleo não ramificados, no 6º no de Calandula.	110
Tabela 13 - Produções de FC e de FN-Cs para cada segmento com núcleo ramificado, do 6.º ano de Calandula.	112
Tabela 14 - Percentagens de FC e de FN-Cs nos núcleos nasais simples, do 6.º ano de Calandula.....	114
Tabela 15 - Percentagens de FCs e de FN-Cs na escrita das codas /r/, /l/ e /S/ do 6.º ano de Calandula.	117
Tabela 16 - Tipo de FN-Cs operadas em coda silábica no 6º ano de Calandula.	118
Tabela 17 - Produções de FC e de FN-Cs para cada segmento com ataque não ramificado, do 5.º ano de Quifucussa.	122

Tabela 18 - Produções de FC e de FN-Cs para cada segmento com ataque ramificado do 5.º ano de Quifucussa.	123
Tabela 19 - Percentagens de FC e de FN-Cs para cada segmento com núcleo simples, do 5.º no de Quifucussa.	126
Tabela 20 - Produções de FC e de FN-Cs para cada segmento com núcleo ramificado, do 5.º no de Quifucussa.	128
Tabela 21 - Percentagens de FC e de FN-Cs de outras formas, 5.º ano de Quifucussa	129
Tabela 22- Percentagem de FN e de FN-Cs na escrita das codas /t/, /l/ e /s/, do 5º ano de Quifucussa.	133
Tabela 23 - Percentagens de tipos de FN-Cs por segmento em coda no 5º ano de Quifucussa.	133

Lista de figuras

Figura 1- Mapa etnolinguístico de Angola (Fonte: Chicumba, 2019: 28-29)	21
Figura 2 – Estrutura silábica da palavra gramática.....	35
Figura 3 - Estrutura da sílaba na língua bantu.	58
Figura 4 - Estrutura silábica pré-nasal (NCV) em quimbundo para a palavra <ndulendule>.....	60
Figura 5 - Localização das duas escolas-alvo do inquérito. Organização: nossa.....	76

Símbolos e abreviaturas

At.	Ataque
C	Consoante
Cd.	Coda
CRA	Constituição da República de Angola
FLUL	Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
FN-CS	Formas Não Convencionais
FCs	Formas convencionais
GU	Gramática Universal
IL	Interlíngua
IILP	Instituto Internacional da Língua Portuguesa
INL	Instituto Nacional de Línguas
INIDE	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
ITC	Interna
L1	Língua materna
L's 1	Línguas maternas
L2	Língua segunda
LP	Língua Portuguesa
LM	Língua Materna
Nc	Núcleo
PA	Português Angolano
PE	Português Europeu
PLNM	Português Língua Não Materna
PB	Português do Brasil
PL	Plural
R	Rima
UEA	União dos Escritores Angolanos
V	Vogal
VA	Variante Angolana
VV	Vogal longa
[...]	Transcrição fonética
/.../	Transcrição fonológica
<...>	Transcrição Ortográfica
σ	Sílaba

0. Introdução

Este capítulo pretende, resumidamente, expor os aspetos que permitirão fazer uma leitura mais avisada dos conteúdos, objetivos e escolhas metodológicas deste trabalho. Nele estão referenciados quatro aspetos específicos: (i) a delimitação, a problemática e a justificação do trabalho; (ii) os objetivos e hipóteses; (iii) o enquadramento teórico geral, e (iv) o plano expositivo. Começamos, então, por fazer a delimitação do tema, tendo em conta os contornos concretos do caso em estudo neste trabalho.

0.1. Delimitação do tema e justificação do trabalho

O tema “Proposta didática para o desenvolvimento da competência fonética e fonológica em português como L2 de alunos que têm o quimbundo como L1” situa-se na problemática do ensino-aprendizagem do português em Angola, com incidência em alunos dos 5º e 6º anos de escolaridade, falantes da língua quimbundo e aprendentes do português. Assim, esta dissertação pretende analisar o défice de conhecimento ortográfico destes alunos a partir de textos escritos, por si produzidos, e propor medidas de superação de dificuldades fonético-fonológicas. Entendemos as dificuldades reveladas pelos textos recolhidos como manifestações do conhecimento dos estudantes, que servirão para construir estratégias de intervenção no âmbito da linguística educacional, e não como erros, sem valor, que só serviriam para marcar negativamente o seu percurso de aprendizagem.

Neste sentido, partimos da perspectiva teórica que defende a existência de uma “*gramática universal*” (Mateus, et al., 2005:18), que enquadra a faculdade da linguagem e modela a aquisição das línguas, tanto enquanto L1 como L2, apontadas no tema. Contudo, além disso, consideramos que a aprendizagem de uma língua não nativa, concretamente, na sua componente escrita, implica o domínio de convenções ortográficas adoptadas por essa mesma língua, definidas por lei e, geralmente, aplicadas em todos os contextos de uso da língua, independentemente de tal ser ensinado, desde o início da escolaridade, ou apenas mais tardiamente. Qualquer ser humano adquire a língua de forma espontânea na comunidade onde se encontra inserido (Duarte, 2010:11). A

aquisição normal da língua acarreta, assim, a apreensão de um conhecimento implícito, inato e universal das propriedades da língua.

Neste sentido, a partir de um conjunto de elementos linguísticos e de normas para a sua combinação, os seres humanos criam, entendem e podem formular e partilhar juízos de gramaticalidade acerca de um conjunto infinito de enunciados (Chomsky, 1995:50-60).

Este conhecimento acerca da língua materna da criança expande-se em vários aspetos. Na “perspetiva do desenvolvimento do sujeito”, Sim-Sim (1998:220) afirma que se reconhecem três níveis de conhecimento linguístico: (i) o conhecimento implícito da língua, (ii) a consciência linguística e (iii) o conhecimento explícito (Sim-Sim, 1998: 220; Duarte, 2010).

Inicialmente, a criança domina de modo espontâneo as regras que regulam a sua língua materna. Duarte (2008:11) advoga que este processo se conclui (normalmente) até aos 6 anos de idade, permitindo que a criança produza e compreenda enunciados na interação com os seus familiares e adultos. Neste período a criança usa a língua automaticamente para comunicar, havendo a manifestação de sensibilidade linguística, nas mudanças que faz ao conversar com os seus pares (Sim-Sim, 1998).

Já na segunda fase do conhecimento da língua, constata-se a manifestação de tomada de “consciência nas suas realizações e propriedades da língua” (Sim-Sim, 1998: 220). Nesta fase, a criança já consegue manipular a língua de forma voluntária e controlada, bem como, as unidades linguísticas fora do contexto comunicativo (Duarte, 2008:7). Na última fase do conhecimento da língua, nota-se um domínio do vocabulário que permite exprimir o conhecimento da língua por parte do ‘sujeito → aprendiz’; este, além de conseguir manipular as normas que regem a língua, devido à aprendizagem formal da gramática pode usar a terminologia adequada para exprimir esse mesmo conhecimento (Sim-Sim et.al 2006:50).

Além dos três tipos de conhecimento linguístico acima mencionados, referimos também o *Conhecimento Ortográfico*. Este depende do ensino formal do aprendiz das convenções ortográficas da língua (cf. Ribeiro, 2007: 79-81, Veloso, 2003: 162-165, Duarte, 2000:215-220). Contudo, enquanto o conhecimento implícito da língua e outros níveis de consciência linguística são adquiridos, de modo espontâneo, o mesmo não acontece com o conhecimento ortográfico, pois este implica o ensino explícito.

O conhecimento implícito da língua supracitado corresponde à aquisição da língua de forma oral. A consciência linguística (e a consciência fonológica também) consiste na capacidade que um indivíduo tem de identificar, segmentar ou ainda manipular as unidades linguísticas na componente oral da língua (cf. Vicente, 2009; Veloso, 2003:175, Afonso, 2008; 2015).

Aprender a ortografia de uma língua requer o domínio das convenções normativas da língua a que o indivíduo se encontra exposto, bem como a correspondência entre sons e grafemas (cf. Duarte, 2000:215-220, Veloso, 2003:162).

Consideramos também que na generalidade das línguas a escrita pode evidenciar o grau de conhecimento/consciência fonológica do falante, podendo, por isso, o seu estudo pode ser utilizado para delinear estratégias de ensino eficazes e resolver os problemas nela encontrados. Assim, neste trabalho, recorreremos às produções escritas dos alunos que aprendem o português em Angola, para fundamentar propostas didáticas que possibilitem melhorar as condições de aprendizagem do português, por parte de alunos angolanos, mais concretamente os da região de Malanje. Abordam-se os casos das diversas unidades segmentais, tanto na L1 (o quimbundo, na maior parte dos casos) como na L2 (o português), e os seus agrupamentos em unidades silábicas. O trabalho interliga dois campos do saber, o da Sociolinguística e o da Didática, pelo que se impõe uma delimitação temática, com foco nos aspectos pedagógicos inerentes à aprendizagem do português como L2 em Angola, sem perder de vista as questões do insucesso escolar.

Deve salientar-se, neste quesito, que o português é a língua oficial de Angola¹. Contudo, além do português, em Angola falam-se outras línguas, denominadas nativas ou nacionais, cuja contagem e número de falantes não é ainda consensual, porquanto os dados conhecidos nunca foram os mesmos. Com efeito, por exemplo, os próprios órgãos do Estado não se mostram de acordo, pois, quando o Instituto Nacional de Línguas (INL), no seu documento *Histórico Sobre a Criação dos Alfabetos em Línguas Nacionais* (1980) aponta seis línguas nacionais, o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), em contrapartida, afirma que estas são sete (cf. Chicumba, 2019: 99).

¹ O nº 1 do Artigo 19º da Constituição da República de Angola (CRA) dispõe que “A língua oficial da República de Angola é o português”. Consequentemente, a lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro, Lei de Bases do Sistema de Educação, prescreve que “1. O ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa; 2. O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais; e, 3. Sem prejuízo do nº 1 do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais.”

Por seu lado, alguns investigadores também não chegam a consenso em relação a esse aspeto: Leclerc (2009), citado por Chicumba (2019: 28-29), propõe onze línguas nativas angolanas, na sua obra “*Carte Ethnolinguistique de l’Angola*”, o que tem a discordância de Sassuco (2015), que admite apenas seis.

Deve-se salientar que o documento *Histórico Sobre a Criação dos Alfabetos em Línguas Nacionais* do INL, publicado em 1980, foi alvo de uma ratificação do Conselho de Ministros, na Resolução nº 3/87, de 23 de Maio, para ser nacionalmente imperativo, com um elenco de seis línguas nacionais: 1) quicongo, 2) quimbundo, 3) cokwe, 4) umbundu, 5) mbunda, e 6) cuanhama².

Todavia, o INIDE, em 2011, veio segmentar o quicongo em duas línguas – “ibinda”, de Cabinda e “quicongo” propriamente dito, da zona do Uíge - o que totaliza sete línguas nacionais angolanas (cf. Chicumba, 2019: 77-78 e 99).

Tal como citado por Chicumba (2019: 28-29), Leclerc (2009) propõe onze línguas nativas, reflectidas no seu mapa etnolinguístico, apresentado a seguir: 1) o quicongo, 2) o quimbundo, 3) o tchókwe, 4) o nganguela, 5) o umbundu, 6) o ndongue, 7) o oshiwambo, 8) o nhaneca, 9) o heréro e 10) o coisan e português.

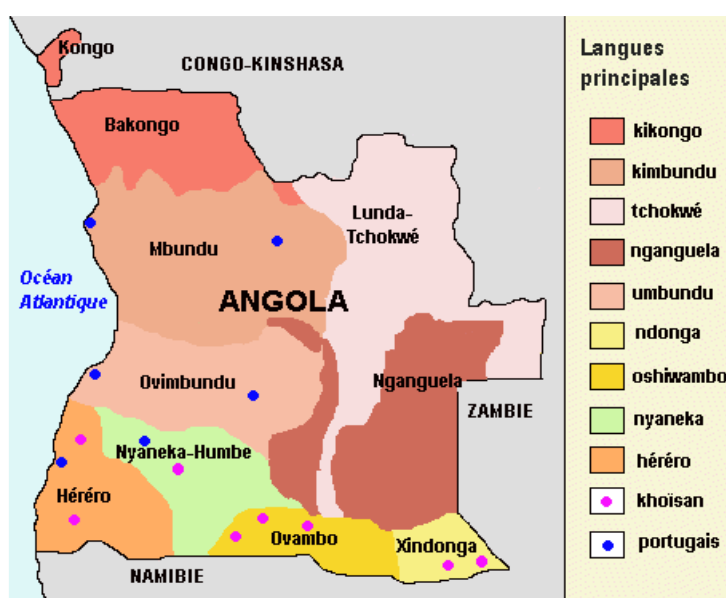


Figura 1- Mapa etnolinguístico de Angola (Fonte: Chicumba, 2019: 28-29)

² Neste trabalho, optamos por uma grafia mais próxima do português, para a escrita de nomes de línguas, sem prejuízo do respeito pelas citações. Reconhecemos que não há uniformidade na grafia dos mesmos entre vários autores. Por exemplo, entre quimbundo e quicongo vs. kimbundu e kikongo, optamos pela primeira forma.

Em entrevista concedida à revista *Textos e Debates n.º 13-2015*³, Daniel Sassuco chama a atenção para as características da distribuição etnolinguística, no território nacional angolano, obtida através do primeiro Censo Geral de 2014, declarando que:

“A distribuição das línguas angolanas foi um dos alvos do primeiro Censo geral realizado em 2014. As línguas angolanas são faladas por diferentes grupos etnolinguísticos distribuídos geograficamente pelo país. (...). A língua umbundo é falada pelo povo Ovimbundu; a língua kimbundu é falada pelo povo Ambundu; o grupo Bakongo fala a língua kikongo; os Tucokwe falam tokwe; e a língua kwanyama é falada pelo grupo Vakwanyama e o grupo Vanganguela que fala a língua nganguela.” Sassuco (2015: 8).

E conclui assim: “*dentre as línguas consideradas nacionais*⁴, em Angola estão: umbundo, kimbundu, kicongo, cokwe, kwanyama e nganguela e uma centena de dialectos” (cf. pág. 7).

Ao mesmo tempo que o tema do nosso trabalho reflecte um problema sociolinguístico, real, ele pretende ter utilidade para a didáctica da língua segunda, mormente no que tange ao ensino do Português, como L2, na medida em que, para além de oficial, o português é a única língua falada em toda a extensão nacional e por todos e variados grupos étnicos de Angola, constituindo, por isso, uma língua franca nacional.

0.2. Objectivos e hipóteses

Os objetivos fundamentais desta dissertação são três:

- Identificação das principais dificuldades previsíveis de alunos falantes de quimbundo L1 ao aprenderem o português como L2;
- Análise das representações ortográficas utilizadas por alunos do 5.º e 6.º anos de escolaridade de duas escolas da região de Malanje (Quifucussa e Calandula), por forma a verificar se as características inicialmente identificadas como problemáticas, de facto, são as mais frequentes nestes;

4 Cf. http://www.triplov.com/letras/americo_correia_oliveira/literatura-angolana/anexo3.htm, acessido a 02/11/2019.

⁵ Entendida como autóctone, aquela que pertence ao património cultural de Angola, em oposição a uma língua estrangeira.

- Propor tarefas didáticas que possam ser implementadas, no sentido de resolver algumas das dificuldades identificadas nas crianças do 5º e 6º anos, no contexto de ensino formal do português em Angola.

Por conseguinte, após a identificação das dificuldades expectáveis como consequência das diferenças entre as duas línguas envolvidas, português e quimbundo, os textos escritos produzidos pelos alunos passam por três operações: (i) marcação sistemática dos erros de ortografia cometidos, (ii) deteção e classificação dos erros referentes às dificuldades de aprendizagem em fonética e fonologia do Português, genericamente referidos e tipificados como FN-Cs/Segmentais e FN-Cs/Silábicas, e (iii) análise explicativa destas FN-Cs do domínio fonético-fonológico e das suas motivações.

As três hipóteses, a seguir enunciadas, radicam num duplo pressuposto científico fundamental para todo este trabalho:

(i) em primeiro lugar, o de que os aprendentes-alvo nas suas produções textuais escritas têm, entre outras, uma consciência segmental e silábica intuitiva desde a sua aquisição do quimbundo (L1) e outra, ainda em explicitação, pela aprendizagem formal da L2.

Ao alertar para o facto de que a mente humana capta a diversidade das produções fonéticas como constituindo um todo, uma vez que estas não discriminam grandes contrastes. Isto é, o cérebro humano tende a associar de imediato uma unidade fonética a determinado sentido, Rodrigues (2020) subscrive este pressuposto ao afirmar que:

“O cérebro humano tem a capacidade de categorizar as diferentes produções fonéticas de um segmento fonológico como uma só unidade, descartando como menos importantes algumas características fonéticas do som percebido, por não estabelecerem contrastes linguísticos relevantes. Isso quer dizer que o cérebro humano consegue perceber diferenças fonéticas que, apesar de negligenciáveis quanto à distinção de sentido, podem ser importantes do ponto de vista do uso da língua (...). Por outro lado, o conhecimento linguístico adquirido ao longo das fases iniciais de aquisição da língua (conhecimento lexical e dos processos linguísticos) vai possibilitar aos falantes nativos saber distinguir também os sons da sua língua materna dos sons de outras línguas.” (Rodrigues, 2020: 3335).

(ii) em segundo lugar, o de que existe arbitrariedade na transposição do sistema fonético-fonológico (segmental), para o plano ortográfico, no caso do PE. Neste sentido, a ortografia do português apresenta várias convenções gráficas que ofuscam, em parte, a natureza dos segmentos da língua, apesar de possuir uma ortografia com nível intermédio de opacidade entre as diversas ortografias das línguas do mundo (Seymour, Aro, Erskine, 2003). Por exemplo, no caso do segmento /s/, a ortografia contempla os grafemas/dígrafos: <s>, <c>, <ç>, <x>, <ss> (sol, céu, paço, sintaxe, posse) e, ao mesmo tempo, possui um mesmo grafema para segmentos diferentes, como é o caso de <s>, que pode corresponder a diversos sons consoante a posição que ocupa: [s], [z], [ʃ], [ʒ] (sol, casa, pasta, musgo). Isso mesmo é assumido por Rodrigues (2020: 3334) ao referir que os grafemas, no caso da ortografia portuguesa, nem sempre correspondem a uma única unidade segmental na oralidade. Se aliarmos a esta complexidade ainda a de trabalharmos com textos de alunos que não possuem o português como língua materna, mas sim o quimbundo com as suas singularidades de pronúncia, as ocorrências de outros desacertos durante a representação ortográfica são previsíveis. Contando, ainda, com o facto de se tratar de crianças com aprendizagens diferentes umas das outras do português, por o seu contacto com o português em alguns casos se dar desde a nascença e noutros apenas à entrada na escola, podemos antecipar a existência de problemas de muitos tipos nos materiais analisados.

Importa considerarmos, antes de tudo, o tipo de materiais que serão analisados nesta dissertação. Estamos perante textos produzidos pelas crianças em sala de aula, após apresentação oral e visual pela investigadora de um estímulo pictórico sugestivo. Os textos espontâneos criados pelas crianças não foram ditados nem de algum modo ajudados a construir pela investigadora. Por isso, não têm uma fonte mediada, pontualmente, por questões acústicas, de controlo e condicionamento da percepção do discurso em português. Portanto, a questão de uma viva implicação entre a produção de quem descreveu as figuras (a autora) e a percepção dos alunos não é imediata. Em face disto, em termos de estudo das unidades segmentais, não será pertinente, por exemplo, tomarmos como hipótese a verificação, ou não, da abertura sistemática de vogais⁵, que muitos estudiosos atribuem a lusófonos angolanos, até porque a respectiva abertura não

⁵ Características do português falado em Angola: Ducrot (2013:7): “*a é sempre aberto, como em português, o a de rato. e pode ter dois sons: - aberto como o e de fé; - fechado como o de medo, quando seguido das consoantes “n ou m”, contando que não sejam puras: menya = água; henda = amor. -i como em português. o é sempre aberto u como em português. As consoantes b, d, f, j, l, m, n, t, v e z têm o mesmo som que em português.*”

é representada na escrita de modo diferente do seu fechamento (por exemplo, <e> aberto *sesta* vs. <e> fechado, *cesta*). Outrossim, não há, praticamente, estudos robustos sobre a estrutura silábica do português falado em Angola, que sustentem que a organização dos segmentos em sílabas é a mesma ou outra face ao PE. Desta feita, aparecem três outras hipóteses orientadoras para aproximarmos, tanto a problemática, como a proposta de solução de um pronunciado déficit de competência linguística dos aprendentes do português L2, na área fonético-fonológica: uma com incidência na ortografia das unidades segmentais e duas com incidência na estruturação gráfica silábica.

No trabalho de Alves (2012: 181-239) diz-se que determinados segmentos causam mais dificuldades do que outros a crianças portuguesas (/s/, /z/, /f/, /v/, /ʃ/, /p/, /b/, /m/, /n/, /l/). Em face desses resultados de Alves e das detectadas e descritas diferenças entre quimbundo e português (cf. Mingas, 2000; Mateus et al., 2005), é legítimo supor que os alunos da nossa amostra apresentem mais dificuldades ao grafar os segmentos (/s/, /z/, /ʃ/, /g/, /m/, /ɲ/, /ʎ/, /r/), como iremos observar, posto que estes são os que mais causam dificuldades às crianças portuguesas.

Por outro lado, se o quimbundo não apresenta alguns segmentos que existem em português (por exemplo, /g/, /ʎ/, /r/, /R/, /ks/, /g^w/), são de esperar maiores dificuldades das crianças da amostra ao grafar esses segmentos, devido a um, ainda frágil, domínio do português, posto que são crianças com pouca exposição ao português falado e escrito.

Em terceiro lugar, tendo em conta a bibliografia acerca da estrutura das sílabas em quimbundo e português (cf. Xavier 2010; Freitas 1997; Mateus & Andrade, 2000: 31-59; Veloso; 2003 e Mateus et al., 2005: 244-264), são de esperar dificuldades especialmente em sílabas com estrutura complexa. Assim as nossas hipóteses são:

Hipótese 1 – Os textos dos alunos da nossa amostra apresentarão mais dificuldades na representação dos segmentos que se mostraram mais problemáticos para as crianças portuguesas (Alves, 2012: 181-239).

Hipótese 2 – Os textos dos alunos da nossa amostra apresentarão mais FN-Cs na representação dos segmentos que existem em português, mas não em quimbundo do que nos segmentos que existem nas duas línguas (Mingas, 2000: 65).

Hipótese 3 – Os textos dos alunos da nossa amostra apresentarão mais FN-Cs nas sílabas complexas (isto é, com ataques ramificados, com rima ramificada, núcleo ramificado ou codas) do que as sílabas com V e CV (cf. Mateus, et al., 2003: 1040-1042).

Hipótese 4 – Os textos dos alunos do 5º ano apresentarão resultados mais fracos na representação segmental e silábica do que os do 6º ano, posto que tiveram menos tempo de ensino formal da língua portuguesa.

A confirmação, ou não, das hipóteses atrás indicadas passará por uma análise contrastiva entre os textos das crianças do 5º e do 6º ano no que se refere a características fonético-fonológicas. A sua interpretação interliga o conhecimento do PE e do quimbundo, o que justifica o desenvolvimento, em momentos subsequentes, das subsecções seguintes: “A fonologia do Português Europeu (PE): as unidades segmentais e da estrutura silábica”, (ponto 1.1), “segmentos vocálicos” e “consonânticos” (ponto 1.2.1), “alguns conceitos operadores da linguística aplicada para o ensino-aprendizagem do PE (L2)” (ponto 1.3.1) e “aspectos fonéticos-fonológicos do quimbundo” (ponto 1.4.1).

Reconhecemos, todavia, que o estudo sobre as características do PE, em geral, e o da sua fonologia, em particular, é mais desenvolvido do que o quimbundo, a outra língua em contraste, uma vez que os estudos, prévios para o quimbundo são menos abundantes.

0.3. Plano de exposição

A revisão da literatura inclui a apresentação (i) do “Português como L2 em Angola”, (ii) “A fonologia do Português Europeu (PE): as unidades segmentais e da estrutura silábica”, (iii) “Comparação entre o Português Europeu e o Português Angolano”, (iv) “A aprendizagem de uma L2”, (v) “O quimbundo” e (vi) a aprendizagem da escrita.

O segundo capítulo, intitulado “Metodologia e processamento dos dados” apresenta os aspectos importantes que concorreram para o processo da recolha de dados, principalmente, os relacionados com os textos constitutivos deste trabalho.

O terceiro capítulo tem o título de “Apresentação, descrição e discussão dos resultados” e pretende proceder a três operações principais: (i) apresentação dos resultados da marcação dos erros ortográficos dos textos, (ii) classificação fonético-fonológica dos erros, (iii) discussão dos resultados.

O quarto capítulo, com o título de “Propostas didáticas”, pretende sugerir tarefas didáticas que possam ser implementadas, no sentido de superar as dificuldades identificadas.

O quinto capítulo, “Conclusão”, resume os principais resultados obtidos da análise dos textos produzidos pelos alunos, face à aprendizagem do português L2 e sumaria as principais propostas didáticas criadas. Apresentam-se ainda a bibliografia e os anexos.

1. Situação do Português como L2 em Angola

1.1. O português como L2 no caso de Malange

O território angolano apresenta um vasto e rico mosaico etnolinguístico. Com os movimentos migratórios internos que se registam no país, esta interação cultural permanente vai-se intrincando diariamente. É neste contexto sociolinguístico complexo que encontramos a língua portuguesa como língua oficial e de ensino. No sentido de entendermos concretamente o papel da língua portuguesa no seio da multiculturalidade linguística de Angola, será imprescindível fazermos uma breve retrospectiva.

O português em Angola instala-se por intermédio do processo de colonização. Com a chegada dos portugueses no Reino do Congo em 1482, data em que Diogo Cão chega à foz do rio Zaire, começando assim um contato entre a cultura europeia e as culturas bantu. Zau (2011: 60), advoga que “o português língua do vencedor, acompanhou a hegemonia portuguesa, e foi introduzido como língua oficial dos territórios angolanos conquistados e imposto a todos os vencidos”.

Em 1765, Sousa Coutinho, governador de Angola entre 1764-1772, implementou um decreto, obrigando os pais a utilizarem o português em casa com os seus filhos como meio de comunicação, ainda que os portugueses constituíssem uma pequena parte da população (Inverno, 2008: 174). Com a independência do Brasil no século XIX, houve um aumento da exploração das colónias africanas e o número de colonos no território angolano foi crescendo paulatinamente – sobretudo, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. A população autóctone era obrigada pela administração

portuguesa a não fazer o uso das línguas locais, entre elas o Quimbundo, por intermédio da promulgação de leis, como o decreto nº 77 de 1921 referido por Mingas (2000:33):

“§ 1. É proibido o emprego das línguas indígenas ou qualquer outra língua, à exceção do português, por escrito ou por panfleto, jornal... na catequese das missões, nas escolas e em todas os contactos com as populações locais...”

Inverno (2008:179) afirma que

“só a partir da década de 1950, com o afluxo massivo de colónias portuguesas e as deslocações massivas de angolanos do campo para as cidades com o início da luta pela independência, um sector significativo da população começou a ter contacto constante com o português e a necessidade de o aprender”.

Segundo Bento (2010: 18), em

“Em Luanda, o maior centro urbano de Angola, onde se cruzam as mais diversas faces da cultura nacional e global, o português é a língua predominante, pois os indivíduos estão menos arreigados às suas raízes culturais e mantêm, em muitos casos, pouca ou nenhuma ligação com os seus grupos étnicos”.

Segundo estatísticas apresentadas num estudo de Liliana Inverno (2004: 201-213), os dados revelam que

“em 1975, 59% da população nas áreas rurais não tinha nenhum conhecimento de português e apenas 0,8% o utilizava com alguma frequência. De acordo com alguns dados estatísticos do mesmo estudo, só 20% da população, concentrada na costa litoral, fala o português. Este rácio é constituído pela elite e a juventude dos centros urbanos do litoral, ao passo que, 80% residentes das áreas circunvizinhas do litoral e interior são monolíngues, bilingues ou multilingues em diferentes línguas africanas faladas no país”.

A vontade de dominar a LP, por parte dos autóctones, terá sido promovido com o intuito de se aproximarem mais do estatuto do colono, para adquirir o estatuto de “assimilado”, pois, segundo Mingas (2000:32), “O bom conhecimento da língua portuguesa era a condição mais importante para chegar a qualquer cargo de destaque na

sociedade colonial”. Continuando, Mingas (2000) revela que, antes da independência, a situação linguística da população residente em Luanda era caracterizada por monolinguismo maioritário (português) para os Portugueses, seguido do monolinguismo maioritário (quimbundo) para os “indígenas”, bilinguismo para os “Assimilados” - bilinguismo/quimbundo/ português. O quadro inverte-se no período pós-independência. Em 1975, o bilinguismo quimbundo e português começou a ser maioritário, seguindo-se o monolinguismo em quimbundo e, por último, o monolinguismo em português. O número de falantes bilingues de português e quimbundo aumentou consideravelmente. Nesta fase, muita gente adquiriu o português e pouca gente o quimbundo. O acesso ao ensino, exclusivamente, em português, aumentou o uso desta língua que passou a constituir um fator de unidade nacional.

Esta situação verificou-se também em outros pontos do país, onde se falam línguas nativas, como é o caso de Malanje.

Salienta-se que, diferentemente do censo populacional de 1987 que descreve de forma detalhada a cerca do bilinguismo e monolinguismo, o censo realizado em 2014 em Angola foi mais genérico, não revelando dados acerca de alguns fenómenos como é o caso do desenvolvimento das diversas línguas no território angolano. Não obstante, facilmente se nota que o português e o quimbundo possuem estatutos diferentes. O português é língua oficial e franca. Por ser língua oficial, goza de mais prestígio do que o quimbundo. Por ser língua franca, o português é priorizado na aprendizagem pela maior parte dos usuários, sobretudo as crianças. Em face disso, as línguas nativas em geral e o quimbundo em particular, hoje, não são prioridades linguísticas no que diz respeito a aprendizagem em Angola, permanecendo assim, afastadas das zonas urbanas, onde se valoriza mais o uso do português. Tal é, presentemente, também, a realidade da província de Malanje, a qual possui um número elevado de falantes monolíngues do português, localizados sobretudo, nos centros urbanos, e monolíngues do quimbundo, localizados, fundamentalmente, nas zonas rurais.

No período colonial, a LP não se expandiu por todo o território, porque só uma minoria tinha acesso à escolarização e o resto da população resistiu ao uso da língua, sobretudo aquelas que residiam nas zonas suburbanas, fazendo com que as línguas locais permanecessem intactas e vivas.

Atualmente, o número de falantes de LP em Angola encontra-se em franco crescimento. Araújo e Lima (2011, s.p) referem que, de acordo com o relatório 03 do Observatório dos Países de Língua Oficial Portuguesa (OPLOP), o português é falado por perto de 60% dos angolanos, sendo língua principal para 30% da população angolana.

Apesar dos dados supracitados, verifica-se ainda uma percentagem bastante significativa da população, sobretudo nas zonas rurais, cuja LM é ainda uma das línguas nativas, tendo o primeiro contato com o português apenas na escola.

Neste contexto, Miguel (2008:40 *apud* Sofia, 2015: 20) alerta para a ocorrência duma produção da própria linguagem, não se limitando, a assimilação da L2, a constituir uma mera reprodução da língua adotada. Isto é o português quando falado por angolanos, adapta-se, como o autor explicita, às singularidades da realidade angolana e aos seus referentes simbólicos e sociais, acabando por “angolanizar-se” projetando e recriando um novo contexto linguístico, uma nova realidade comunicativa dentro da própria língua. Assim sendo, o português não é já

“uma língua estrangeira, pois quando nos apropriamos dela, modificámo-la à nossa mundividência, submetemo-la às nossas necessidades comunicacionais, em consciência com a nossa idiosincrasia. Necessariamente, está a ficar imprensa nela, a nossa angolanidade. A Língua Portuguesa está a angolanizar-se como também já se abraseleirou”. (Miguel, 2008:40).

Face a essa realidade, ensinar o português padrão, corresponde a uma solução de ensinar o português, contudo, adaptando-se à realidade angolana.

Apesar de não existirem ainda estudos consolidados, relacionados com esta área, pensamos que a padronização do português falado no território nacional serviria como uma das soluções para se prevenirem e atenuarem as dificuldades que os falantes apresentam ao aprenderem uma L2, nomeadamente, as manifestadas, face às normas do português europeu.

1.2. A fonologia do Português Europeu (PE): as unidades segmentais da estrutura silábica

Este capítulo vai debruçar-se sobre os dois conteúdos fonético-fonológicos centrais do trabalho – (i) sobre as unidades segmentais e (ii) sobre a estrutura silábica. Tomamos o PE como ponto de partida, antes de passarmos a abordar a mesma temática sobre o quimbundo. Apresentamos as unidades segmentais do PE. Primeiro, esclarecendo quais são as suas características fonológicas genéricas, circunscrevendo a apresentação às necessidades do trabalho, e depois as tabelas onde estão caracterizadas e exemplificadas estas unidades segmentais. Com um comentário final a esta exposição passaremos à secção seguinte, abordando a unidade silábica do PE.

Quanto ao modo de apresentação das unidades segmentais do PE, comecemos por admitir que o uso do termo “unidade segmental” pode ser confuso, mesmo quando remete para os mesmos sons elementares da língua. Designamos aqui como “unidade segmental” qualquer vogal, consoante ou semivogal, que seja utilizada na língua, independente de a estarmos a referir de um ponto de vista fonológico, fonético ou ortográfico, ou seja, nas palavras de Rodrigues (2020):

- (i) como unidade abstrata conhecida e manipulada pelos falantes da língua (unidade fonológica, representada entre / /);
- (ii) como som, resultado perceptível da articulação humana, cuja produção envolve o impedimento significativo da passagem do ar expiratório na cavidade oral, mediante a criação de, pelo menos, uma constrição (unidade fonética, representada entre []);
- (iii) como carater gráfico (<>) que, no caso da ortografia portuguesa, tende a representar a unidade fonológica, embora nem sempre isso aconteça. (Rodrigues, 2020: 3343-3334):

O uso do termo “unidade segmental” neste trabalho confere versatilidade ao nosso discurso, quando também remete, pontualmente, a FN-Cs Segmentais, por oposição à unidade silábica, correspondente a FN-Cs Silábicas.

No quadro seguinte, abaixo, podemos observar melhor a correspondência entre fonemas, fones e grafemas no português com exemplos e observações contextuais para as unidades vocálicas e semivocálicas.

Quadro 1 - Segmentos do português europeu – vogais e semivogais.

Fonema	Fones	Grafemas	Exemplos

/i/ ⁶	[i], [ĩ], [j], [j̃], [ĩ]	<i>, <í>, <e>, <in>, <im>	milho, aí, tijolo, ministro, piano, mãe, sim
/e/ ⁷	[e], [ĩ], [ṽ], [ẽ]	<e>, <ê>, <en>, 	seda, telha, selar, pecado, entrar, sempre
/ɛ/	[ɛ], [ĩ]	<e>, <é>	velho, é
/u/	[u], [w], [ũ], [w̃]	<u>, <ú>, <o>	sujo, saúde, barro, mau, mundo, são
/o/	[o], [u], [õ]	<o>, <ô>	podre, côdea, povo, bom
/ɔ/	[ɔ]	<o>, <ó>	pode, só, bola
/a/	[a], [ṽ], [ã]	<a>, <â>, <ã>, <an>, <am>	sal, cântaro, castanho, sã, antes, ampola

Atentamos para o facto de considerarmos as vogais nasais como sequências das orais mais um autossegmento nasal /N/. Podemos agora fazer a mesma observação detalhada no quadro abaixo para as consoantes do português.

Quadro 2 - Segmentos do português europeu – consoantes.

Fonema	Fones	Grafemas	Exemplos
/p/	[p]	<p>	parte
/b/ ⁸	[b], [β]		bar, aba
/t/	[t]	<t>	tua
/d/ ⁹	[d], [ð]	<d>	dois, muda
/k/ ¹⁰	[k]	<c>, <qu>	cada, quinta
/g/ ¹¹	[g], [ɣ]	<g>, <gu>	gato, voga, guitarra
/k ^w /	[k ^w]	<qu>	quando
/g ^w /	[g ^w]	<gu>	aguardar

⁶ [ĩ] opcional em sílaba átona antes de outra sílaba seguinte de núcleo /i/

⁷ [ṽ] no PE padrão apenas em sílaba tónica antes de palatais

⁸ [β] entre vogais

⁹ [ð] entre vogais.

¹⁰ <c> apenas antes de <a, o, u>.

¹¹ [ɣ] entre vogais.

/ks/ ¹²	[ks]	<x>, <cç>	táxi, ficção
/m/	[m]	<m>	mato
/n/	[n]	<n>	nato
/ɲ/	[ɲ]	<nh>	minha
/f/	[f]	<f>	faca
/v/	[v]	<v>	vaca
/s/, /S/ ¹³	[s], [ʒ]	<s>, <ss>, <c> <ç>, <-s>, <x>	sua, assar, cedo, circo, caça, máximo
/z/	[z]	<z>, <x>, <-s->	zero, exame, asa
/ʃ/	[ʃ]	<x>, <ch>, <s>, <z>	caixa, chá, lápis, rapaz
/ʒ/	[ʒ]	<j>, <g>	já, gelo, giro
/l/	[l], [ɫ]	<l>	lado, mal
/ʎ/	[ʎ]	<lh>	mulher
/r/ ¹⁴	[r], [ʀ], [R], [ʁ], [ʁ], [r], [x]	<r>, <rr>	caro, trabalho, mar, carro, rua ¹⁵

É imprescindível que as crianças tenham conhecimento de que a partir dos segmentos descritos nas tabelas acima podem formar palavras em português. Este conhecimento ou uso intuitivo da unidade segmental verifica-se precocemente pela realização mais ou menos otimizada de quatro “tarefas da consciência segmental” por parte da criança, a saber: “1ª) Síntese – Reconstrução, 2ª) Identificação – Detecção – Exclusão – Supressão, 3ª) Segmentação e 4ª) Manipulação” de cada uma destas unidades segmentais (Alves, 2012: 109). Alves (2012: 70 – 90) reconhece que, neste caso, a articulação da “alfabetização num todo da consciência segmental” conhece questões de “interferência de propriedades segmentais, verificáveis em tarefas de leitura e de escrita”, ou seja, “da consciência segmental à alfabetização e da alfabetização à consciência segmental”

¹² É disputado o estatuto fonémico de /ks/ enquanto africada ou dois segmentos autónomos.

¹³ [ʃ], [ʒ] apenas em coda dependendo o vozeamento do segmento seguinte; <c> apenas antes de <e, i>

¹⁴ Consideramos a existência fonológica de um só segmento vibrante, a par de Mateus e Andrade (2000) entre outros autores.

¹⁵ [ʀ] principalmente em coda final; a variação dos fones para as variantes “múltiplas” é individual, geográfica, e/ou sociolinguística, mas de teor livre.

sobressaltando opacidades na “relação entre aspetos segmentais e ortográficos”. Por sua vez, Aaron & Joshi (2006: 281) situam algumas dificuldades da aprendizagem e da prática do sistema escrito da língua, por falta de transparência entre o sistema oral e o sistema escrito. Os autores reconhecem para o inglês, tal como pode ser reconhecido para o PE, que a transposição das unidades segmentais em grafemas não reúne a regularidade ideal:

“A ortografia em inglês está longe de ser o ideal (...). Os erros de ortografia cometidos pelas crianças são evidências dos esforços das crianças para alinharem a ortografia com a pronúncia (...), de modo que, nesses casos de “erros ortográficos”, são representadas as características fonológicas das palavras que estão sendo grafadas (...).

Os estudos das grafias inventadas pelas crianças indicam que os “erros” cometidos por muitos iniciantes refletem seus esforços para regularizar a grafia “irregular” em inglês”¹⁶. (Aaron & Joshi (2006: 281) - tradução livre nossa)

1.2.1. A estrutura silábica do PE

A sílaba é um conjunto de segmentos fonológicos que são emitidos de uma só vez foneticamente e que, em português, pode ser acentuada ou não acentuada, dependendo da posição ocupada na palavra. Se for acentuada, a sua realização será mais intensa do que se for não acentuada. A sílaba é uma unidade linguística de estruturação positiva ou negativamente, portadora de traços prosódicos: “*a intensidade (ou força expiratória), o tom (ou altura) e a duração ou tempo*” (Mateus, et al., 2005: 240). Falar assim significa aproximar a sílaba já não como estrutura gramatical autónoma, mas como estrutura constitutiva de palavra fonética. Por conseguinte, fala-se, nomeadamente, de sílaba tónica e de sílaba átona, por um lado, e de sílaba pré-tónica e de sílaba pós-tónica, por outro

¹⁶ “English spelling is far from being ideal (...) Spelling errors committed by children are evidences of children’s efforts to align spelling with pronunciation (...) so that in these instances of “misspellings,” the phonological features of the words being spelled are represented (...) Studies of children’s invented spellings indicate that the “mistakes” committed by many beginning spellers reflect their efforts to regularize the “irregular” English spelling”.

lado. Esta caracterização binária tem como critério o traço prosódico da intensidade no PE. Refere-se à sílaba tónica, quando a mesma é positivamente portadora de destacada força de intensidade, que acaba por caracterizar a realização da sílaba átona, quando a mesma é negativamente portadora desta intensidade. As posições, de anteposição ou de pósposição, em que estejam as sílabas colocadas na palavra, relativamente a colocação da sílaba tónica, determinam a caracterização de sílaba(s) pré-tónica(s) ou sílaba pós-tónica(s), respectivamente. Podendo ou não coincidir com a orgânica estruturante de uma unidade segmental, a sílaba é uma unidade linguística de estruturação prosódica. De qualquer modo, podemos aproximar a sílaba como unidade linguística instantânea de fala, tanto em sua constituição gramatical lógica, como em sua constituição gramatical prosódica, por isso, no PE como em demais factos e estudos de outras línguas, o conceito de sílaba apresenta-se em duas acepções, uma vinculada à fonologia rigorosamente segmental, e outra vinculada à fonologia prosódica.

Vejamos este exemplo da estrutura silábica da palavra <gramática> com sílabas referenciadas por binaridade de intensidade:

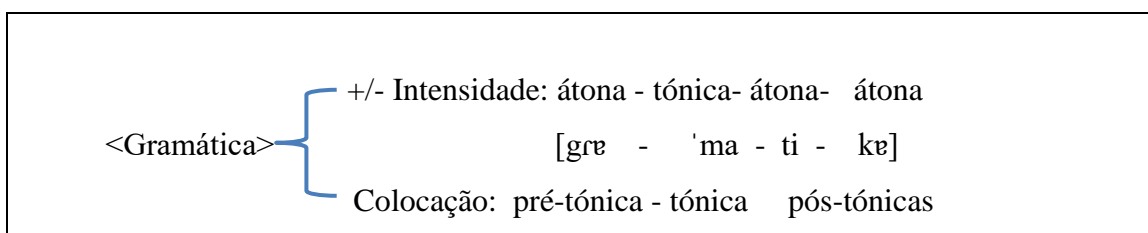


Figura 2 – Estrutura silábica da palavra gramática.

Se a intensidade é um traço prosódico que regista os escalões diferenciados de força com que as sílabas são realizadas e percebidas, o ritmo é o traço fonológico-prosódico que, achamos, inclui o próprio traço da duração, ordena e permite identificar unidades pragmáticas de fala, através de suas maiores ou menores pausas e modelos de entoação. Sem confundir um traço com o outro, a ligação entre o ritmo e a duração está no facto de ambos os traços terem incidência no tempo. De resto, Nespor, e outros (2011)¹⁷ chegam a referir as línguas como possuindo uma isocronia ou ritmo como “syllable-timing”, *stress-timing*” ou “*mora timing*”. Podemos ter a sequência <os meus amigos>, escrita com cinco sílabas gramaticais, em termos segmentais, <os – meus – a –

¹⁷ Nespor, M., Shukla, M., & Mehler, J., (2011), *Stress-timed vs. Syllable-timed Languages*: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781444335262.wbctp0048> acesso tido em 2-2-2020.

mi – gos>, e realizá-la com um ritmo tal, que reestrutura a mesma sequência noutras cinco sílabas prosódicas, assim: [uf⁻ mew – zε – mi – guf]. Além disto, embora os autores atrás citados reconheçam que o ritmo é “isocrónico”, ou seja, cada língua tem o seu próprio comportamento rítmico a que se associam certos processos fonológicos, admitem que estes traços prosódicos são um conteúdo interveniente na aquisição e no processo de aprendizagem da língua, em geral, e em questões fonético-fonológicas, referentes à sílaba, em particular.

Deste modo, uma dinâmica de aprendizagem de PE / L2, podemos ter aprendentes a escreverem <meu amigo>, ligando a primeira palavra à segunda <meuamigo>, o que, embora ortograficamente seja incorrecto, seria, do ponto de vista prosódico, tolerável e compreensível, porquanto a sequência realizada sem silêncio intermédio, configura uma palavra fonológica, ou seja, uma unidade sujeita a um único acento. Por isso, se no plano pragmático, prosódico de uso da língua não configura um erro de linguagem, pode, no plano escrito, induzir em cometimento de erros ortográficos.

Enquanto unidade gramatical, a sílaba é formada por dois constituíntes, ataque e rima (ramificáveis), e resulta de três níveis hierárquicos de combinação, sucessivamente, (i) o nível de segmentos, (ii) o nível de esqueleto, e (iii) o nível da rima. Por outras palavras, o nível da sílaba é a projecção final, resultante destes três níveis, conforme ilustrado pela estrutura ramificada da Fig. nº 3.

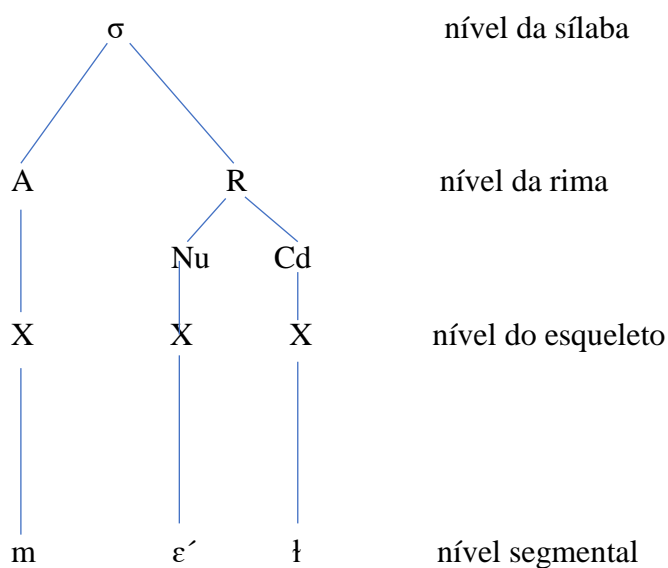


Figura 3- Estrutura da sílaba do PE (Fonte: Mateus, et al., 2005: 247)

O processamento destes três níveis da organização da sílaba prende-se com “*princípios universais de boa formação silábica*”, em que intervêm as propriedades específicas dos segmentos. É como se falássemos de um comportamento das unidades segmentais regulado em suas combinações por regras de atração, rejeição e seleção de posição, de ataque, núcleo ou de coda, na tecelagem de sílabas, e desta, para a estruturação da palavra. De resto, isto faz as autoras apontarem para quatro princípios essenciais de organização silábica: (i) princípio do ataque máximo, (ii) princípio da binaridade máxima dos constituintes, (iii) princípio da sonoridade e (iv) princípio de dissimilaridade. Isto é, no entendimento das autoras, a sequência segmental consoante + vogal (CV) está presente em todas as línguas conhecidas, pelo que se assume como padrão silábico universal, não marcado. As línguas do mundo revelam ainda padrões regulares na organização dos sons no interior da sílaba. Estes padrões regulares são transformados, na teoria linguística, em princípios universais de boa formação silábica, que afetam a maioria das estruturas silábicas das línguas e que regulam as relações de vizinhança entre os sons no domínio da sílaba.

Deste modo, como autoras explicitam, (i) o preenchimento dos ataques é preferível ao preenchimento das codas, (ii) o princípio de binaridade máxima assume que cada constituinte é maximamente binário, (iii) o princípio de sonoridade organiza os segmentos em função do seu grau de sonoridade, os quais se distribuem entre o grau mínimo de sonoridade, atribuído às oclusivas, e o grau máximo de sonoridade, atribuído às vogais e (iv) por último, o princípio de dissimilaridade evidencia que quanto maior for a distância de sonoridade entre dois sons adjacentes dentro [do ataque] da sílaba, mais natural é essa sílaba (Mateus, et al., 2005: 265- 267).

Com base nestes princípios, o PE conta com uma estrutura silábica de dois constituintes, ataque e rima, cujos tipos de qualidade e preenchimentos segmentais efectivos, modelam cinco formatos silábicos possíveis: (i) CV, por exemplo, na palavra <pede>, que comporta duas sílabas, CV.CV: [ˈpɛ.di]; (ii) CVC, por exemplo, na palavra <caldo>, formada por duas sílabas, CVC.CV: [ˈkaɫ.du]; (iii) CCV, por exemplo na palavra <prego>, constituída por duas sílabas, CCV.CV: [ˈprɛ.gu]; (iv) V, por exemplo na palavra <ave>, que tem duas sílabas, V.CV: [ˈa.vi]; (v) VC, por exemplo, na palavra <algas>, composta por duas sílabas, VC.CVC: [aɫˈgaf].

Os cinco formatos silábicos possíveis no PE, atrás verificados, baseiam-se na flexibilidade de preenchimento e de seleção dos segmentos, nas três posições

constituintes, de base. Estamos perante uma posição de preenchimento segmental obrigatório, a do núcleo, e duas posições de preenchimento vazio e/ou segmental, a do ataque e a da coda. As posições do ataque e do núcleo podem suportar um preenchimento ramificado, mas as codas em português não o permitem.

Importa salientar quatro aspetos propostos sobre o comportamento dos segmentos na “*estrutura interna da sílaba*” por Mateus e outras (2003: 1038-1049), tais como:

- A rima pode ser apenas constituída pelo núcleo, ou pelo núcleo e pela consoante que a segue (ou seja, a coda). A rima é o constituinte que mais frequentemente é preenchido na sílaba¹⁸;
- Todas as consoantes podem ser ataque de uma sílaba no início ou no meio da palavra, excepto as consoantes [r], [ʎ], [ɲ], que não surgem no início de palavra;
- O princípio de sonoridade opera na seleção dos segmentos constitutivos de sequências consonânticas, falando-se de “*sequências próprias*”, os mais frequentes, e de sequências pouco frequentes, no PE como -mn-, -pn-, -ps-, etc.¹⁹
- Em português, a posição de Coda só pode ser preenchida por um de três segmentos consonantais, podendo ser foneticamente realizados com a forma própria de cada um em função do contexto fonológico adjacente: /r/, /l/, /S/.

¹⁸ O núcleo vazio surge em palavras como *ritmo*, *obter*, *amnésia*, *pneu*, *admirar*, *afta*, que possuem sílabas sem realização de vogal - cf. Mateus et. al (2003: 1042).

¹⁹ O Princípio de Sonoridade organiza os sons no interior da sílaba consoante o grau de sonoridade, fazendo com que a sílaba inicie com baixa sonoridade, obtenha sonoridade máxima no núcleo, e descreça a partir daí. Exemplo: *prato*, *braço*, *trança*, *dragão*, *cravo*, *gruta*.

A Condição de Dissemelhança determina que quanto maior for a distância de sonoridade entre os dois sons adjacentes dentro do ataque da sílaba, mais natural é o grupo consonântico dessa sílaba. São vários os grupos consonânticos possíveis em português, como se pode ver pelos seguintes exemplos: *frio*, *flor*, *afluente*, *brio*, *cria*, *planta*, *dragão*.

O quadro 3, por nós construído, esquematiza os cinco formatos que a estrutura da sílaba no PE pode ter. Leia-se, nesta tabela 2: A =Ataque, R=Rima, N=Núcleo, Cd=Coda, C=Consoante nas outras colunas), V=Vogal e G= Glide.

Quadro 3 - Esquema geral da estrutura da sílaba do PE.

Constituintes	Propriedades de Preenchimento	Formatos	OBSERVAÇÕES	
			Exemplos	Nota
A(taque)	VAZIO	∅	<ave> ['avi]	∅V.CV
	SIMPLES	C	<pano> ['pɛnu]	CV.CV
	RAMIFICADO	CC	<plano> ['plɛnu]	CCV.CV
R(ima)	SIMPLES	V	<pé> ['pɛ]	CV
	NÚCLEO RAMIFICADO	VG	<pai> [paj]	C.VG
Coda (Cd)	SIMPLES	CVC	<lar> ['lar]	CVC

Observemos também de seguida alguns exemplos nossos de representações da estrutura silábica para quatro diferentes tipos de sílabas no português – ataque vazio, ataque simples, ataque ramificado e sílaba com coda.

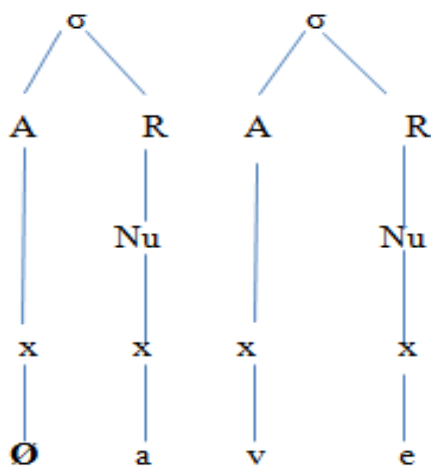


Figura 4 - Representação arbórea de sílaba com o formato: ∅V.CV. ['avi]. (Fonte: nossa)

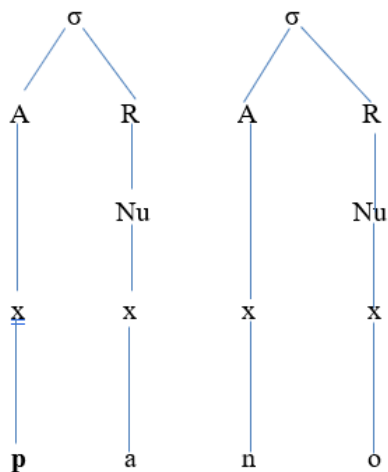


Figura 5 - Representação arbórea de sílaba com o formato: CV.CV ['pænu]. (Fonte: nossa)

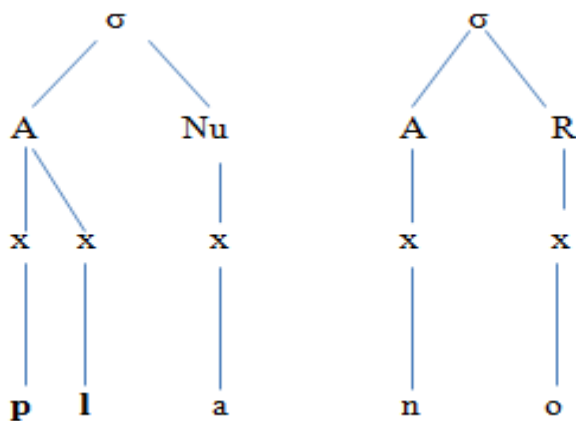


Figura 6 - Representação arbórea de sílaba com o formato: CCV.CV ['plænu]. (Fonte: nossa)

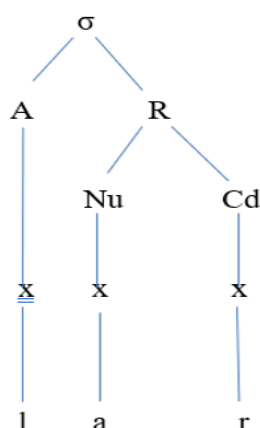


Figura 7 - Representação arbórea de sílaba com o formato: CVC [lar]. Fonte: nossa.

Os conteúdos ora referidos, sobre os segmentos e estrutura silábica do PE, não esgotam todos os aspectos a que dizem respeito, na amplitude da gramática, mas, têm destaque para o tema em desenvolvimento e permitem, encaminhar-nos para uma problemática didáctica, de ensino-aprendizagem do PE (L2) em Angola. Antes de passarmos para uma caracterização de unidades segmentais e de estrutura silábica do quimbundo, aproximemos, desde já, algumas diferenças entre o PE e uma emergente variedade do PA.

1.3. Comparação entre o Português Europeu e o Português Angolano

Embora não seja ainda consensual entre os estudiosos e professores de línguas pode não ser descabido falar-se de um PA, que se associaria a um padrão a ser ensinado nas escolas. O PA seria, assim, em paralelo ao Português brasileiro (PB) e ao português PE, uma variedade nacional lusófona e, por consequência, deixaria de fazer sentido uma problemática de ensino-aprendizagem do PE como L2 em Angola. Importa esclarecer que este ponto pretende registar determinadas diferenças entre o PE e o PA, que alguns estudiosos tomam como características lusófonas estruturantes de um PA (padrão), a desprender-se do PE.

O levantamento aqui feito não é uma inventariação de todos os fenómenos desta diferença. Fazemos uma descrição caracterizadora do PA, fundada em exemplos, como (i) o domínio fonético-fonológico.

No domínio fonético-fonológico são exemplificadas e descritas três diferenças principais: a abertura sistemática do sistema vocálico²⁰, a nasalização de alguns segmentos consonânticos e a eliminação de sílabas.

Vejamos agora algumas diferenças principais entre o PE e o PA relativamente a algumas características fonológicas e gramaticais.

Neste ponto pretendemos sistematizar alguns dados recolhidos em Angola, para propormos que: (i) em termos de unidades segmentais, o sistema vocálico de uma das variedades do PA (no eixo Bengo, Luanda e Malanje), por influência de características fonético-fonológicas do quimbundo, terá apenas vogais abertas, (ii) a estrutura ortográfica da sílaba desta variedade do PA tomará, em certos casos, formatos diferentes dos reconhecidos no PE. Por exemplo, “muhatu” (“mulher”). Relativamente a sílaba, ainda não existem estudos específicos com dados empíricos diferenciadores do PE em relação ao PA, pelo que, dispomos apenas de prestações sobre alguns processos fonológicos, propostos por Xavier (2010), que serão abordados na secção referente à estrutura da sílaba do quimbundo, propriamente dita.

1.3.1. Segmentos vocálicos do português angolano

A partir de um *corpus* formado por um conjunto de enunciados proferidos por informantes de vários níveis sociais e profissionais, em que se destaca informantes “cultos”, Undolu (2014), analisa as diferenças do sistema vocálico do PA, ante o do PE. O autor conclui que o abaixamento (ou abertura) das vogais médias /e/ e /o/ é a constante nos informantes, que, sistemática e diferentemente do PE, as realizam como, [ɛ], [ɔ], o <e> e o <o> presentes nas sílabas tónicas. Sobre estas duas vogais ele observa, respetivamente o seguinte:

A palavra <beleza>, realizada [bi'lezɐ] no PE, é, muitas vezes, realizada “[be'leza]” pelos seus informantes. E uma palavra como <desgosto>, reproduzida [diz'goʃtu] no PE, é reproduzida “[dez'goʃtu]” pela maioria dos seus informantes.

Sobre estas mesmas vogais e ainda o /a/, Mingas (2000: 60-66) apresenta dados, contrastantes, pois para ela a abertura verifica-se, tanto nas vogais situadas nas posições tónicas, bem como nas átonas (desde que não seja em posição final da palavra). Para palavras como <medir> e <beber>, registam-se frequentemente as realizações respectivas de [mɛ'dire], e [bɛ'bere].

Perspetiva-se, então, em nosso entender, a serem os factos representativos de todos os angolanos, um PA com um sistema vocálico de onze vogais fonéticas sendo seis orais /a, e, ɛ, i, ɔ, u/ e cinco nasais [ã, ẽ, ã, õ, ã]. Contudo, se a tendência da abertura sistemática das vogais em sílaba tónica for regra, conforme admitido por Ducrot (2013: 7), então, as ocorrências de [e] e [o] registadas por alguns autores atrás citados serão restritas a sílabas átonas, em nosso entender, num sistema vocálico de um PA. Desta feita, sem contar com as duas semivogais, os catorze segmentos vocálicos do PE, em consequência de um abaixamento fonético em curso numa variedade lusófona angolana (PA), reduzem-se a doze, sendo que [e] e [o] só ocorrerão em sílaba átona, conforme ilustramos no quadro 4.

Quadro 4 - As vogais orais e nasais do PA em posição tónica. Fonte: nossa.

	Anterior/ Palatal	Central	Posterior/ velar
Alta	[i], [ĩ]		[u], [ũ]
Média	[e], [ẽ]	[ɛ]	[o], [õ]
Baixa	[ɛ]	[a]	[ɔ]

Parece-nos oportuno adiantar que Xavier (2010: 16) apresenta um sistema vocálico de “5 vogais: /i/, /u/, /e/, /o/, /a/”, do quimbundo, muito próximo da nossa proposta presente no quadro 4. É mais uma indicação, concordante com a visão de Mingas (2000), que, falando de *Interferências do Kimbundu no Português Falado em Lwanda* aponta o quimbundo como língua nativa representativa, numa padronização de uma variedade angolana do Português. Bento (2010: 32) sublinha esta associação de uma variedade de PA às falas lusófonas de Luanda um número reduzido que têm o português como língua materna falam com pronúncia semelhante à portuguesa. Os falantes que têm como segunda língua (L2) apresentam uma pronúncia marcadamente diferente. (i) a abertura do /a/ mesmo em sílaba átona (como por exemplo: festa /a/), (ii) nasalização

consonânticas, (iii) *eliminação dos ditongos*: “janero” (janeiro), “pedrero” (pedreiro), *eliminação da coda silábica (apócope)*: “dexa” (deixar), “odó” (odor), “fala” (falar) e *sincope* “comérço” (comércio), mia (minha).

1.3.2. Reestruturação silábica

Dados de “interferências fônicas”, apresentados por Mingas (2000: 66), como <açorda>, realizada “[asɔ'rɛda]”, <depois>, realizada “[dɛ'pɔʒɛ]”, <beira>, realizada “[bɛra]”, apontam para um fenómeno de reestruturação silábica. A autora explica que a “inexistência de ditongos, bem como de sílabas fechadas em kimbundu” (Mingas, 2000: 65) será, conforme já avançado atrás como uma das hipóteses, responsável por esta alteração silábica na variante do PA, face ao PE. Mendes (1985: 133,159) regista alguns casos de reestruturação silábica, por aférese e metátese, como os que ocorrem na palavra <helicóptero>, realizada “licópetro” por lusófonos angolanos.

Na verdade, quanto a nós, abre-se uma discussão sobre o nível de incidência desta reestruturação silábica, porque que os aprendentes de uma L2 tendem simplificar as sílabas do português para formatos CV, assunto que abordaremos oportunamente com base nos textos que constituem o corpus deste trabalho. Diante desta situação, colocam-se as seguintes perguntas: a que nível se colocará a reestruturação? a nível da estrutura (A+R) como tal, ou a nível dos formatos, isto é, das possibilidades de ramificação destes constituintes silábicos? São questões que, conforme se pode prever, abrem mais uma discussão do que uma conclusão, já que uma variante do PA não está ainda assente e, outras diferenças que dela emergem ante o PE, são sobretudo as de nível morfossintático.

1.4. A aprendizagem de uma L2

Estudos feitos acerca da aprendizagem da L2 têm como objetivo compreender como é possível apreender conhecimentos numa língua não materna. Assim, pretendemos, em dois momentos, um teórico outro aplicado, abordar alguns conceitos operadores da linguística aplicada para o ensino-aprendizagem de uma L2 ou língua não materna, e discutir a sua aplicabilidade no caso didático do nosso trabalho. Com base na

sinopse de Leiria (2006), vamos, selectivamente, no primeiro momento, aproximar os contributos das teorias generativa e cognitiva e a relevância do léxico para o ensino-aprendizagem da L2. Noutra momento, vamos ter em consideração o escalonamento do ensino-aprendizagem da L2, por níveis (fundamental ou básico, limiar e superior) e discutir a aplicabilidade das abordagens teóricas e instrumentos compreendidos no momento anterior. Estes dois momentos desenvolvem-se sob os seguintes subtítulos: (i) Alguns conceitos operadores da linguística aplicada para o ensino-aprendizagem do PE (L2) e (ii) Aplicabilidade dos instrumentos teóricos disponíveis no caso angolano em estudo.

1.4.1. Alguns conceitos operadores da linguística aplicada para o ensino-aprendizagem do PE (L2)

Começamos por diferenciar língua materna da língua segunda (L2). A língua materna é a que se adquire em primeiro lugar, devido à exposição linguística da comunidade na primeira infância. Esta exposição leva habitualmente a uma aquisição sem ensino formal que produz enunciados oralmente. A este propósito Duarte (2000: 15) advoga que “*uma língua natural é língua materna de uma comunidade linguística sendo ela que as crianças nascidas nessa comunidade desenvolvem de forma espontânea como resultado do processo de aquisição da linguagem.*” e Mendes (2005: 13, citado por Panzo, 2009: 5) define-a como a

“língua que uma criança aprende primeiro, em casa com a mãe (ou com quem a substitua) e com a família mais chegada, mais tarde, à que a socialização se vai alargando, com amigos de brincadeira e com outros adultos do seu grupo linguístico”.

Leiria (2004: 1) define língua segunda como sendo “*uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais onde a mesma é socialmente dominante e necessária para a educação e emprego*”.

Desde quando e onde se pode datar o ensino-aprendizagem do PE como L2, que modelos teóricos e que materiais lhe serviram de suporte?

No caso do ensino-aprendizagem do PE (L2) em Angola, para não dizer nas ex-colónias portuguesas, aponta-se o século XVI como período de implantação das primeiras escolas.²¹

Leiria (2006: 1) aponta o início dos anos 80 como ponto de partida, em que, com rigor teórico-prático e algumas experiências frutuosas, emerge a “investigação em aquisição de língua não materna”, mas porque se reconhece “que foi Chomsky quem, em 1965, colocou a aquisição da linguagem no centro do debate linguístico, enquadrando-se claramente no paradigma cognitivo as várias teorias surgidas no âmbito da Gramática Generativa” (Leiria, 2006: 31).

1.4.2. Aplicabilidade dos instrumentos teóricos disponíveis ao caso angolano em estudo

Neste ponto do trabalho marcamos os elementos mais importantes propostos pelas teorias atrás vistas e por outras que possam ter interesse específico no desenvolvimento do tema. Trata-se de termos em conta duas coisas: por um lado, o nosso caso didático restringiu-se a aspectos da “consciência fonológica” explícita (Freitas, et al., 2010: 13), concretamente, em dificuldades fonético-fonológicas relativas à aprendizagem do PE (L2) – o que não envolve uma problemática de “consciência linguística” no seu todo (Freitas, et al., 2010: 12). Por outro lado, a circunscrição do tema no domínio da linguística aplicada, sem ignorar soluções mais interdisciplinares, alargadas à psico-pedagogia e a áreas como as da “psicologia cognitiva, psicologia educacional, linguística educacional e linguística clínica” (Freitas, et al., 2010: 20), permitiria alargar o escopo das propostas de solução ou facilitação do ensino-aprendizagem de uma L2 a crianças do nível primário escolar em Angola. Desde logo, retiramos, de forma destacada, cinco orientações teóricas da linguística, que se apontam como parâmetros para construção de soluções aplicáveis a dificuldades da índole, de cerne fonético-fonológico, presumivelmente identificáveis junto das escolas de Quifucussa e de Calandula. Estas cinco orientações para soluções têm a ver, respectivamente, com as teóricas de: (i) existência dos universais, (ii) necessidade do contexto “estímulo→resposta→reforço, (iii) funções do sistema escrito (iv) eficiência do

²¹ Cf. Chicumba, (2019: 21).

lexical e (v) multiplicidade e familiaridade das línguas e relação entre L1 e L2. (Leiria, 2006; Skinner, 1957; Nemati et al., 2013).

1.4.3. Dos universais à inteligibilidade das unidades segmentais e silábicas

O princípio teórico da “existência dos universais linguísticos” permite-nos supor que os estudantes-alvo do inquérito em aprendizagem do PE / L2 em Quifucussa e em Calandula têm capacidade inata de identificar e assimilar, em domínio fonético-fonológico, uma unidade segmental de qualquer língua e entender a sua articulação estruturante como é a unidade silábica. Toda a dificuldade eventualmente detectada junto destes aprendentes, neste particular, será tratada minuciosamente.

Porém, a questão da composição das unidades linguísticas, não fica apenas no plano dos segmentos e das sílabas. Embora muito explicitado no princípio sintáctico das projeções, este princípio da ligação aplica-se às demais unidades da língua, como as sílabas nas palavras, destas em sintagmas, destes em frases, e destas num corpo textual e temático. Entendemos que a capacidade cognitiva dos aprendentes do PE (L2) entenderá o vaivém, de composição e de decomposição, de unidades linguísticas que se faz do segmento à sílaba e viceversa. A pouco e pouco, com a aprendizagem da ortografia os falantes vão aprendendo explicitamente as características das diversas unidades da língua.

1.4.4. Do esquema comportamentalista do ensino-aprendizagem à estimulação da atenção e da imitação aprendente

Há um consenso, de que o *input* do meio (desde logo familiar), ou seja, a exposição da criança à fala dos adultos seria indispensável à eclosão da aquisição da linguagem por parte da mesma criança. Não é bem o que nos interessa. Mas antes, o que a criança, irremediavelmente precisa, apesar de ter adquirido a linguagem, para, em sede gramatical, explicitar a sua consciência fonológica implícita, no que diz respeito às unidades segmentais e silábicas. A única plataforma em que se obtém o conhecimento explícito da língua é o processo do ensino-aprendizagem desta língua. É aqui que se situa o tema deste trabalho, isto é, não nos situamos, de todo, no âmbito do conhecimento implícito ou da “consciência linguística implícita” (cf. Freitas, et al., 2010). O esquema

«estímulo→resposta→reforço (positivo ou negativo)», consagrado não só pelos funcionalistas e behavioristas, mas por quase todos os teóricos da aprendizagem²², estrutura todas as experiências mais ou menos institucionalizadas, que, relacionando recursos e funções de docência a sujeitos com funções de discência, visa à produtividade pedagógica entre um transmitente e um adquirente de conhecimentos ou competências. Aqui, falamos de um caso de produtividade pedagógica institucionalizada, com lugar num estabelecimento e níveis escolares, enquadrados por um programa e metas pedagógicas nacionalmente definidos e uniformizados, a alcançar. E temos em foco aspectos fonético-fonológicos do ensino-aprendizagem do PE (L2). Sabemos que a existência de «estímulo→resposta→reforço» promove a tomada de consciência por parte do discente da estrutura da língua e, neste caso concreto, envolve dois participantes, o docente e o discente, podendo ser ambos apoiados por manuais escolares e outros recursos didáticos.

Consideremos, por enquanto, dois determinantes da produtividade pedagógica de um esquema comportamentalista da aprendizagem, em matéria fonético-fonológica do PE (L2): (i) a relação «docente↔discentes-crianças», e (ii) as três medidas instrumentais para a consolidação da consciência fonológica explícita (do PE/L2).

No que diz respeito a relação docente↔discentes-crianças na sala de aulas, distinguiríamos aqui as funções formais ou «instrutivas» das funções humanas e «co-educativas»²³, desempenhadas exclusivamente pelo docente-adulto. Fará parte das funções formais ou instrutivas o uso das competências e ferramentas pedagógicas do mesmo docente-adulto para transmitir os conteúdos programáticos fonético-fonológicos do PE (L2) e atingir, em tempo útil, os resultados pretendidos junto dos seus alunos. Fará parte das funções humanas, informais ou afectivo-educativas do docente-adulto junto dos

²² Casanova, M., et al., (2018) sintetizam os principais teóricos da aprendizagem em três correntes: 1º) comportamentalistas, com Pavlov, Watson e Skinner, 2º) cognitivistas, com Piaget, Vygostsky, Ausubel, Bruner e Gardner, e 3º) Humanistas, com Maslow, Wallon e Rogers. Cf. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21339/1/Teorias%20da%20aprendizagem.pdf>. acesso tido em 15-12-2019.

²³ Estamos a pensar na colaboração que o processo do ensino-aprendizagem solicitaria, psicopedagogicamente, alguma socialização ao docente-adulto junto dos seus discentes-crianças, para articular ou prolongar este último na escola o papel educador dos pais de cada aluno-criança., Algum humanismo e algum afecto criterioso, de jurisdição circunstancial ético-escolar, deve ser activado pelo docente junto dos alunos-crianças, suscitando e promovendo a devida motivação e atenção do aluno-criança para com as matérias instrutivas, fonético-fonológicas do PE (L2). A teoria psicogenética de Wallon (1941, 1942 e 1945) sublinha esta implicação entre o “afectivo” e o “cognitivo” na aprendizagem da criança. Cf. Mahoney, A., & Almeida, L., (2005).

seus discentes-crianças, a activação de um relacionamento carinhoso, de proximidade educativa personalizada para com cada um dos seus alunos-crianças.

Quanto as três medidas instrumentais para a consolidação da consciência fonológica explícita (do PE/L2), indicamos, como preâmbulo à concretização de propostas didáticas fundamentadas com linhas mais detalhadas adiante, (i) a medida de diagnóstico geral, (ii) a medida sobre a direccionalidade L1→L2, (iii) a medida das 3 fases na aprendizagem fonético e fonológica do PE como L2.

- Medida de diagnóstico geral:

Uma vez que a nossa problemática incide em alunos-crianças, está assumido que a sua consciência fonológica do quimbundo (L1) está alicerçada, embora ainda em construção²⁴, e desprovida de explicitação metalinguística.

- Medida sobre a direccionalidade L1→L2:

Torna-se complicado apoiar-se numa consciência implícita da L1 como meio que viabiliza a aprendizagem de uma L2, por se tratar de crianças que se encontram na fase inicial de aprendizagem de uma língua que não é a sua língua materna²⁵. Julgamos que a direccionalidade L2→L1, seria, pontualmente, facilitadora da percepção e aprendizagem de certos aspectos fonético-fonológicos. A direccionalidade parece inverter os termos, partindo da explicitação segmental e silábica da L2 para a descoberta, ainda mal feita pelo próprio aluno, da mesma explicitação sobre a sua L1. Supomos que o retorno desta direccionalidade faça o contraste esclarecedor na mente do aprendente, cuja medida pedagógica subsume que há diferenças e semelhanças das unidades segmentais e silábicas entre a L1 e a L2. Contudo, outro pressuposto apoia-se na eventualidade de a qualidade do input da L2 poder ser médio ou menos eficiente.

²⁴ “Os estudos em aquisição fonológica têm mostrado unanimemente que o conhecimento implícito sobre a estrutura e o funcionamento do nível fonológico vai sendo forjado ao longo dos primeiros anos de vida da criança.” (Miranda, A., & Veloso, J., 2017: 440).

²⁵ Há um consenso e evidências de que as interferências são bidireccionais entre L1 e L2. Talvez um francófono-L1 e lusófono-L2 tendesse a ter maior fluxo de interferência bidireccional do que um quimbundo-L1 e lusófono L2. Assim, não surpreende que o maior fluxo destas interferências não confunda e consolide a autonomia das duas consciências linguísticas (explícitas ou não), L1 vs. L2. Será neste sentido que “The Contrastive Analysis Hypothesis indicates that the structures and shapes of the first language of an individual are different from those of the of the second language that could create errors in speaking, reading and writing (...). Bhela (1999) suggests that we might also expect more learning difficulties and thus more likelihood of performance interference at those points in L2 which are more distant from L1 (...).” (Nemati, M., & Taghizadeh, M., 2013: 2477).

Miranda & Veloso (2017) advogam que a aquisição fonológica tem mostrado que o conhecimento implícito acerca da estrutura e do funcionamento do nível fonológico é forjado nos primeiros anos de vida da criança. A consciência silábica está presente, mas nebulosa. Será necessário o input da alfabetização, quer dizer, a bidireccionalidade entre a oralidade e a escrita, para consolidar estes aspectos no módulo fonológico espontâneo da criança falante. É preciso que o contexto didático produza inputs fonético-fonológicos vigorosos e criteriosamente provocadores da imitação e soletrações nas crianças aprendentes do PE / L2 para que seja tornado consciente o conhecimento implícito. Este conhecimento relaciona-se com um conjunto de processos, actividades e materiais escolares programados para promover a competência fonológica de aprendentes do PE (L2) como os de Quifucussa e Calandula, de forma a ultrapassar as dificuldades consideradas neste estudo. Assumimos, conforme sublinhado por Miranda & Veloso que o contexto comunicativo natural, responsável por uma aquisição espontânea e confusa em seus elementos fonológicos, precisa de um contexto comunicativo sistemático, de ensino-aprendizagem, clarificador de aspectos da fonologia do PE (L2), como um estímulo forte e dirigido para tal junto destas crianças.

Temos de enfatizar o seguinte: a aquisição espontânea aqui proposta faz-se em sala de aulas com o recurso vigoroso ao sistema da escrita, que, então, passa a suportar e a permitir a identificação metalinguística da pronúncia das unidades segmentais em sílabas.

1.4.5. Da influência de factores sócio culturais na aprendizagem ao tratamento psicopedagógico dos aprendentes da L2

Neste ponto especificamos os seis factores mais relevantes que determinarão o grau de sucesso do estudante na sua aprendizagem de uma L2, tal como propostos em Sobroza (2008: 5): “*idade, inteligência, aptidão, personalidade, estilos de aprendizagem, e atitudes socioculturais*”. No fundo, são estes seis factores que podem ser considerados parâmetros de orientação e da concretização do relacionamento psicopedagógico inter-humano docente→discentes-crianças responsabilizando o docente, no âmbito do processo do ensino-aprendizagem de uma L2. Sobre o que interessa ressaltar deste texto, relativamente a crianças aprendentes do PE / L2 em Quifucussa e Calandula, retemos o que se apresenta a seguir.

A condicionante “idade” está associada a três situações principais, que podemos sistematizar como sendo 1º) a robustez etária para funções cognitivas e de competência fonético-fonológica, 2º) a psicologia aprendente da criança e pre-adolescente e 3º) a psicologia aprendente do adolescente. Assim, quanto à robustez etária para funções cognitivas e de competência fonético-fonológica, considere-se que a média da idade dos alunos em estudo neste trabalho é a dos 10 aos 17 anos de idade (cf. Tabela 2 II cap.) e, conseqüentemente, estará assente o pressuposto de que a todos eles garantem o êxito da sua aprendizagem (pelo menos, a fonético-fonológica) do PE / L2. Isto, porque, em distintos contextos de aquisição (L1) e de aprendizagem (L2), desde criança à puberdade *“os processos linguísticos (...) não ligados à pronúncia permanecem maleáveis (...), o que permite a um adolescente ou adulto aprender muito bem uma segunda língua”* (Sobroza, 2008:6).

Quer dizer, que num processo de assimilação de uma L2 a primeira maior aproximação, no entendimento do autor, acontece através do som e pelo esforço da sua exígua reprodução (não obstante se revelarem as diferentes pronúncia, por demais explicadas, aliás), enquanto os restantes processos linguísticos (os mais associados à reprodução do sentido se manterem em aberto “maleáveis” conhecendo aferições constantes, justificando assim o sucesso observado, tanto por parte de jovens como de adultos, na aprendizagem de uma segunda língua.

Na verdade, apesar de estar *“comprovado neurologicamente que uma criança aprende uma língua diferentemente de um adolescente ou adulto”*. Visto o processamento do desenvolvimento bioneurológico humano ser etariamente escalonado, *“a partir dos dois anos aproximadamente”* a criança pode ir percebendo e balbuciando sons linguísticos. Esta aquisição pode alcançar um bom nível *“aos cinco anos”*, quando *“grande parte da lateralização já ocorreu”*, mas alcançará a sua optimização *“aos 12 ou 13 anos, quando o indivíduo entra na puberdade. A partir da puberdade, o sotaque que a criança adquiriu (a parte fonético-articulatória da língua materna) dificilmente se perderá.”* (Richter, 2000, *apud* Sobroza, 2008:5). Quanto à psicologia aprendente da criança e pre-adolescente e em termos da psicologia aprendente do adolescente e/ou adulto, está em causa a significativa mudança biossociológica e psico-comportamental, porventura e felizmente, sem prejuízo da eficiência intelectual.

Os factores afetivos também dão à criança vantagens sobre o adulto e o adolescente. A criança enxerga os fatos do ambiente, o que se passa com outras pessoas, sempre a partir de si próprio.

Algumas destas indicações etárias, julgamos, sem desprimor pelo seu valor orientador, podem ter apreciação diferenciada, se considerarmos a heterogeneidade dos contextos socioculturais, em que os adquirentes ou aprendentes da língua se inserem.

A condicionante “inteligência” é colocada na interacção entre o quociente intelectual do estudante e a natureza do próprio objecto de estudo. Não há desta feita, preocupação nenhuma no caso didáctico aqui em estudo. Segundo Sobroza (2008: 9) a aptidão é a vocação que uma cada um possui em aprender uma língua estrangeira com mais facilidade em relação a outra. É normal ouvirmos expressões como as seguintes: *a aluna X aprende com muita facilidade o novo idioma, mas o aluno Y apresenta inúmeras dificuldades em aprendê-lo.*

A condicionante “personalidade” é composta por vários fatores, como a auto-estima, ansiedade, empatia, motivação e audácia. Considerando o quadro etário dos alunos cujos textos integram neste trabalho, à exceção do adolescente, admitiríamos atribuir a cada um deles a posse de conhecimento implícito, carecendo ainda de um aprofundamento claro e explícito. A exploração deste parâmetro psicopedagógico como factor importante do ensino-aprendizagem da L2 junto dos alunos durante este estudo é inovadora, já que contraria grande parte dos estudos anteriormente levados a cabo, os quais requerem mais do docente do que do discente-criança / pré-adolescente. Aliás, Sobroza (2008:10) refere que,

“segundo Richter, não se estabeleceu até hoje qualquer relação entre empatia e sucesso na aprendizagem de uma língua. E nem, ao menos existem à disposição do professor “técnicas” de sala de aulas para despertar e aumentar a empatia nas práticas comunicativas.”

Todavia, de facto, é necessário que o professor aprofunde e atualize, constantemente a relação e conhecimento dos alunos, no sentido de perceber as suas dificuldades, permitindo ao docente traçar estratégias que facilitem a aprendizagem de uma segunda língua.

A condicionante “estilos de aprendizagem” tem muita importância no nosso caso de estudo não só porque se trata de alunos heterogéneos nos seus ritmos e meios favoráveis de aprendizagem de uma L2, mas porque, em qualquer tipo de curso e de turma, está comprovado que os alunos diferem quanto às estratégias que utilizam ao aprender bem como em relação às suas habilidades postas em prática em todo o processo. No caso dos materiais de apoio de uma aula de ensino-aprendizagem de uma L2, sensibiliza-se o docente para o facto de haver, por exemplo, “*alunos mais «auditivos»*”,

para quem o uso do “*meio áudio*” favorecerá a memorização, ou alunos “*mais visuais*”, para quem o emprego do “*material impresso e o uso de imagens*” (cf. p. 11), será mais adequada à sua memorização gráfica.

A condicionante “*atitudes socioculturais*” é um parâmetro de interação inter-humana e psicopedagógica docente→/↔discentes-crianças de todo o significado.

Richter (2000: 12) define cultura como “*um sistema de padrões internalizados e mesmo inconscientes e cria um contexto no qual «respira» nosso comportamento cognitivo e afetivo*”. Pensando na importância da cultura no ensino de língua estrangeira é necessário que se compreenda a relação existente entre a cultura e o processo de aquisição/ aprendizagem. O objetivo das aulas de língua estrangeira não é o de tornar o aluno uma cópia de um falante nativo da língua-alvo. O professor de língua estrangeira enfrenta uma realidade bastante difícil. No entanto, deve procurar desenvolver competência intercultural auxiliando o não-nativo a orgulhar-se e a ter domínio de vários idiomas e conhecer outras culturas além da sua.

1.4.6. Do princípio da familiaridade e interferência entre as línguas à aplicabilidade de um ambiente de trabalho inicial bilingue

Começamos por dizer que Leiria (2006: 13) avaliou “um grupo de aprendentes de português língua não materna”, tendo em consideração o grau de proximidade ou de distanciamento das cinco várias L1 destes aprendentes em relação à L2, o PE. Assim, estruturou a autora dois grupos, o dos aprendentes com L1 de família linguística indo-europeia, integrando, por exemplo, franceses, e o dos aprendentes com L1 de família não indo-europeia, integrando chineses. Esta medida metodológica tem também, julgamos nós, toda a importância pedagógica, e condiz com o contributo de Nematí & Taghizadeh (2013), segundo o qual, o processo de ensino-aprendizagem de uma L2 dependerá da grande quantidade de exposição do aprendente a L2. Não nos podemos esquecer de que as línguas e todas as culturas do mundo têm como referente fundamental o mesmo habitat. Contudo, a uniformidade da faculdade da linguagem permite que haja universais linguísticos. No fundo, nenhuma língua está desligada da outra, por mais diferenças que contenha. Porque indissolúveis, os pontos de contacto entre línguas formam um capital didático favorecedor da aprendizagem de uma L2. Doravante, os conhecimentos sobre a familiaridade das línguas serviriam,

paradoxalmente, não só para atribuímos presumidamente, mas também, para, porventura suprimirmos após verificação, a real proximidade e transparência, o real distanciamento e a efectiva opacidade na transversalidade estrutural entre uma língua e outra. Neste quadro de ideias, Batalha (1891: 27), por exemplo, diz que o quimbundo seria, em determinados conteúdos e disposições gramaticais, mais próximo do português europeu do que, relativamente, este último do italiano. Poderíamos dizer que, para além de suas diversidades e de perfilar cada uma delas uma cultura com uma visão do mundo mais ou menos própria, todas as línguas estão familiarizadas.

Em consequência, as diferenças e as semelhanças entre o PE (L2) e o quimbundo (L1) são por nós chamadas para o caso didáctico fonético-fonológico em estudo, numa óptica de que tal comparação-contraste linguística, a este nível escolar, tem virtude pedagógica em ser apenas pontual, não abusiva nem bilinguista. Desde logo, o quimbundo não é uma língua da família indo-europeia, do grupo neolatino, como o é o PE, mas é uma língua africana, da família linguística dita “bantu”. O conhecimento do quimbundo faz-se muito com base em conhecimentos linguísticos do PE, o que facilita a sua aproximação ao sistema de escrita e também a categorias gramaticais do PE. Este assunto será tratado com mais profundidade e detalhes fonético-fonológicos, nos momentos seguintes.

1.5. O quimbundo

Nesta secção apresentar-se-á algumas características do quimbundo: os aspetos fonético-fonológico nomeadamente as unidades segmentais, silábicas e o tratamento das FN-Cs detetadas na base de dados a nível fonético – fonológico.

O quimbundo é uma das várias línguas existentes em Angola. Pertencente à família das línguas faladas na África denominada por língua Bantu. O termo “Bantu” significa *pessoa* e tem como plural “Muntu”. O povo Bantu refere-se às pessoas que pertencem a este grupo linguístico, não constituindo um grupo isolado, cujas línguas apresentam semelhanças (cf. Chatelain, 1888: 89). É falada pela população residente em Luanda, Bengo, Malanje, Cuanza - Norte e zonas fronteiriças (a sul de Uíge, Zaire e norte de Cuanza- Sul). Ocupa o segundo lugar, após o umbundu, cujos locutores atingem o número de falantes de 2 500 000 (Mingas, 2000:35).

O quimbundo tem como modelo o alfabeto latino (cf. I.N.L. 1980: 51-69) constituída por 26 grafemas, 19 consoantes, 5 vogais e 2 semivogais, para os dígrafos temos 5 sendo estes utilizados para a escrita das oclusivas (ph, bh, th), das oclusivas pós-nasais (ng) e da nasal palatal (ny) (Kounta, *et al.*, 1980: 65).

Em contrapartida, Mingas (2000: 38) advoga que o sistema fonológico do quimbundo é constituído por 22 fonemas consonânticos, 5 vocálicos e 2 semivocálicos. Ao passo que para Xavier (2010: 41) os 21 fonemas consonânticos, 5 vocálicos e 2 semivocálicos resultam da evolução do proto-bantu distribuído em 4 grupos ao nível da sua articulação: oclusivas, fricativas, laterais (líquidas) e as nasais.

1.5.1. Aspetos fonético-fonológicos do quimbundo

Assim como sucede com as demais línguas do mundo, o quimbundo é constituído por: vogais, consoantes e semivogais. No domínio suprasegmental, o quimbundo é uma língua afetada por reestruturação silábica causando alteração ou ainda omissão de diversos segmentos na sua estrutura canónica CV, ao nível da superfície. A existência de tons faz com que haja modificação nas vogais, marcando uma diferença semântica entre as palavras, em alguns casos verifica-se significados diferentes nas palavras dependendo da posição do acento tonal.

O sistema vocálico do quimbundo é constituído por cinco fonemas (cf. Quadros 5 e 6, abaixo), processo que se verifica, também, em outras línguas bantu, de acordo com Ngunga (2004:64) através de um processo de redução vocálica, anterior e posterior quando super-altas ou super fechadas:

“resultam da redução de vogais do protobantu, que possuía sete vogais distintas em quatro graus de abertura: /i/ e /u/, anterior e posterior, ambas super-altas e super- fechadas, /i/ e /u/ anterior, ambas semiabertas e médias e a vogal baixa aberta /a/. Quando estas se fundem com os graus de abertura 1 e 2”. Meeussen (1980, citado por Xavier 2010:16)

Quadro 5 - Sistema vocálico do Proto-bantu, adaptado da tabela de Ngunga (2004: 65).

	Anterior	Central	Recuada
--	----------	---------	---------

Super-fechadas / Surper-altas	/i/		/u/
Fechadas/ Altas	/ɪ/		/ʊ/
Semi-abertas / Médias	/ɛ/		/ɔ/
Aberta/ Baixa		/a/	

Quadro 6 - Vogais fonológicas do Quimbundo, adaptado a partir de Xavier (2010: 27).

Vogal	Anterior	Central	Posterior
Alta	/i/		/u/
Média	/e/		/o/
Baixa		/a/	

Para Xavier (2010) o porte da nasalidade será exclusivo a certas consoantes e não a vogais. Por outro lado, o princípio de economia e da eliminação de redundâncias, que rege as línguas. Entendemos que, em geral, e dos seus sistemas segmentais, em particular, teria uma exceção para o quimbundo, onde, em caso algum – segundo Xavier – se admitiria a composição lexical de fonemas e, por isso, se acumulam necessariamente fonemas consonânticos /b/, /p/, /v/, /m/, por exemplo, que configuram segmentos simples e segmentos complexos formados por fonemas consonânticos pré-nasalizados, como /mb/, /mp/ e /mv/. Apresentamos a seguir (Quadro 7) as oposições fonológicas existentes nas vogais do quimbundo, segundo Kounta *et al.*, (1980:63).

Quadro 7 - Exemplos de pares mínimos com as vogais do quimbundo.

Segmentos	Português
/i/ – /o/	-----
<i>mixi</i> / <i>moxi</i>	árvores / um (numeral)
/e/ – /a/	-----
<i>mesu</i> / <i>masu</i>	olhos / urinar
/a/ – /o/	-----
<i>mataku</i> / <i>matoku</i>	nádegas / rapazes lindos
/o/ – /u/	-----
<i>Kulonga</i> / <i>kulunga</i>	ensinar / misturar

Fonte: Miguel (2019:179).

Conseqüentemente, as oposições acima apresentadas evidenciam a ocorrência de vários fenômenos fonético-fonológicos “motivados por razões de natureza segmental e

prosódica quando interagem com a estrutura morfológica da língua atingindo as vogais dos nomes quanto os verbos”, Xavier (2010: 20).

O sistema consonântico do quimbundo evoluiu do Proto-Bantu. Estes fonemas encontram-se distribuídos ao nível da articulação em oclusivas surdas e sonoras, fricativas, laterais e nasais, conforme se apresenta na tabela abaixo.

Quadro 8 - As consoantes do quimbundo (adaptado de Xavier, 2010: 41 e de Silva, 2008; 19).

		bilabiais	labio dentais	alveolares	palato-alveolares	velares	glotal
Nasais		m		n	ɲ		
Oclusivas	orais	p b		t d		k	
	Pré-nasal	^m b		ⁿ d		^ɲ g	
Fricativas			f v	s z	ʃ ʒ		h
	Pré-nasal		^m v	ⁿ z	^ɲ ʒ		
Lateral				l			

Como se pode observar no Quadro 8, acima, no quimbundo não existe a consoante vibrante /r/, mas [r] esta pode ocorrer em alguns casos como variável alofónica de /d/ na variedade do quimbundo falado em Luanda (cf. dibitu [ri'bitu] ~ [di'bitu] ‘porta’) – Miguel (2019: 180). Vejamos agora o Quadro 9 com exemplos de pares mínimos consonânticos no quimbundo.

Quadro 9 - Exemplos de pares mínimos para as consoantes do quimbundo

Segmentos	Português
/p/ vs. /b/	
Pata- bata	Dúvida - cabana
/t/ vs. /l/	
Kutamba- kulamba	pescar - cozinhar
/k/ vs. /b/	
Kukola- Kubola	gritar - apodrecer
/f/ vs. /v/	
Kúfúnda-kuvúnda	enterrar um cadáver - escurecer
Kúfúnga- Kúvúnga	pastorear - possuir
Kúfwa –Kúvwa	morrer – possuir
Funza –Vunda	moda – raiva
/s/ vs. /z/	
Kúsánga – Kúzánga	encontrar – estragar
Kúsónga –Kúzónga	aguçar – medir
Kúsoka – Kúzóka	igualar – discutir
/nd/ vs. /p/	

Ndolu – Polo	dor – rosto
/nd/ vs. /l/	
Mukondu – Mukolu	Nostalgia – corda
/m/ vs. /mb/	
Maku – Mbaku	Mãos – estéril
/n/ vs. /l/	
Kukuna – Kukula	semear – crescer
/nv/ vs. /nd/	
Nvunda – Ndunda	raiva – génio
/nz/ vs. /t/	
Nzumbi – Tunda	espírito – sair
/s/ vs. /ʃ/	
Kúsanga – Kúxánga	encontrar – molhar funil no molho

Em relação as semivogais, Xavier (2010) refere que no quimbundo não há ditongos intrínsecos às palavras. A semivocalização ocorre em contactos aglutinadores de unidades morfológicas, como em “kwénda” (= andar), resultado da estrutura subjacente “kú-énd-à”, aglutinação de “kú-”, morfema de infinitivo verbal e o “- end (à)”, radical lexical. Resolve-se o hiato intervocálico extrinsecamente superveniente “ù+é”, e temos o ditongo [we].

Mingas (2000) propõe a existência de ditongos intrínsecos às palavras, quando escreve “Lwanda”, em vez de “Luanda” – uma unidade lexical simples e sem aglutinação, admitindo, indirectamente, que as semivogais fazem parte do sistema fonológico do quimbundo.

1.5.2. A estrutura prosódica e silábica do quimbundo

A estrutura silábica canónica das línguas bantu é CV(V), (Andrade, 2007: 89) e Xavier (2010: 96). O quimbundo não foge a regra conforme podemos observar na estrutura abaixo:

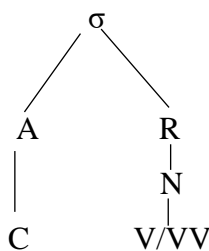


Figura 3 - Estrutura da sílaba na língua bantu.

Na estrutura acima observa-se que o ataque (A) da sílaba também pode ser preenchido por uma consoante (C). É notável o preenchimento da rima por uma vogal breve (V) ou longa (VV). Porém, no quimbundo assim como noutras línguas bantu existem sílabas constituídas por uma consoante nasal apenas, denominadas como “nasal silábica”.

- [m.tu] (muthu) N.CV: - mtu [mtu] “pessoa” (Xavier 2010).
- [m.lo.ji] (muloji) N.CV.CV:- mloji [mlo] “bruxo” (qmb)
- [m.ka.mba] (makamba) N.CV.CV: - mkamba [mkámba] “amigo” (qmb)

Os exemplos acima demonstram que a consoante nasal <m> é o resultado do prefixo da classe 1 (mu-), é acentuada nos radicais monossilábicos, conforme constatado em (1).

O alerta para o facto de que, o conceito de sílaba compreende, sempre, a presença de uma vogal é bem explicitada por Xavier (2010:96) quando advoga que

“em quimbundo toda a sílaba compreende uma vogal, acompanha ou não de uma consoante à sua esquerda” e.g. ki.tu.xi ‘pecado’ e i.tu.xi ‘pecados’, ou de uma glide a direita ou a esquerda , e.g. yángu ‘capim’ e wánga ‘feitiço’.

Observa-se, pois, sempre uma vogal entre duas consoantes. E, independentemente, das palavras iniciarem por consoante ou vogal, a última letra é sempre uma vogal e nunca uma consoante.

Sílabas com pré-nasais em quimbundo

No quimbundo em posição de ataque, ocorrem consoantes simples ou complexas. Apesar de existirem várias consoantes, importa-nos referir apenas as sílabas com consoantes pré-nasais. A forma como os segmentos pré-nasais funciona no sistema da língua gera combinação entre todos os segmentos vocálicos do quimbundo, formando sílabas CV (consoante/vogal), tanto no início, como no meio da palavra Xavier (2010:78-79). Do ponto de vista de Xavier (2010:60) em termos fonológicos:

“o principal argumento que sustenta à análise mono-segmental das consoantes pré-nasais em quimbundo consiste na sua atestação em início

absoluto de palavras da língua. Isto é, no quimbundo não se verifica o agrupamento de consoantes em posição inicial, ao contrário do observado em seqüências (NC)”.

Esta exceção revela que outras seqüências NC atestadas na língua nunca aparecem em posição inicial sem que tenha ocorrido uma derivação de natureza fonética, tal como se verifica nos exemplos seguintes:

- (i) mbá.nji.di.lu [mbánjidilu] CV.CV.CV.CV *parede*
- (ii) ndú.len.dú.le [ndúlendule] CV.CV.CV.CV *fel*
- (iii) njí.mba [njimba] CV.CV *moeda*
- (iv) mvúla [mvúla] CV.CV *chuva*
- (v) mbá.mbi [mbámbi] CV.CV *frio*

Verifica-se, nos exemplos acima, a existência de segmentos complexos. É preciso que se diferencie os segmentos simples dos complexos, referindo particularmente o traço nasal /N/, que se junta a vogal posterior, partilhando algumas características na sua realização. Levantam-se alguns questionamentos se se trata de uma única consoante ou de segmentos que pertencem a sílabas diferentes. Entendemos que constituem um único fonema, mas que partilham o mesmo ponto de articulação.

Por conseguinte, estes segmentos não se separam por pertencerem ao mesmo fonema. Veja-se o exemplo a seguir

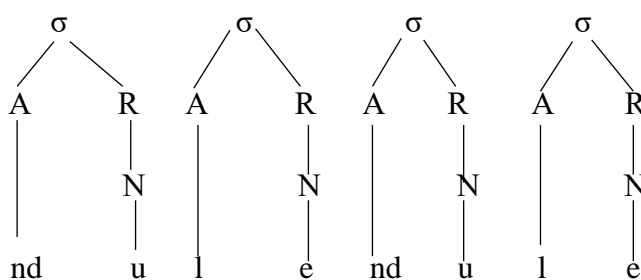


Figura 4 - Estrutura silábica pré-nasal (NCV) em quimbundo para a palavra <ndulendule>.

Nota-se que o ataque da sílaba inicial e da sílaba terceira sílaba é preenchido por (NC) confirmando que as consoantes pré-nasais podem e acontecem nas duas posições mencionadas.

O Sistema tonal do quimbundo

O tom é definido linguisticamente como sendo “a altura referente a uma sílaba ou mora na palavra” (Ngunga & Simbine 2012:68) constituindo o traço que representa a altura dos sons existentes na linguagem. Todas as línguas do mundo têm sons com diferenças de altura e Andrade (2007:93) salienta que, em várias línguas, ela exerce uma função distintiva.

Ducrot (2013: 6), advoga que o quimbundo é uma língua com dois tons de base em contraste maximal, a saber: tom alto e tom baixo. Além disso pode prever a existência de um nível intermédio, cuja identidade tonémica, bem como a participação exata nos esquemas a nível lexical, estão ainda por definir. Neste contexto, o tom Alto será marcado pelo diacrítico // e o tom Baixo será identificado por ausência de acentos. Salienta-se que os dois tons provocam algumas implicações na estrutura silábica do quimbundo. Ao contrário do quimbundo no português europeu existem sílabas tónicas e átonas, mas o tom não é distinto. No PE quando as sílabas são átonas, as vogais elevam-se e centralizam no caso de serem vogais não recuadas fonologicamente.

Ressilabificação em Quimbundo

A ressilabificação é um processo que reorganiza os segmentos em sequência. Pode dar-se entre palavras ou entre sílabas de uma mesma palavra, devido ao facto de os encontros se tornarem difíceis de pronunciar para os falantes.

O quimbundo é conhecido como uma língua que sofre processos de ressilabificação, uma vez que o seu léxico é formado por palavras constituídas por múltiplos morfemas que exigem, por vezes, reestruturação das cadeias segmentais. Normalmente a reestruturação implica diversos fenómenos fonológicos.

Contudo, Xavier (2010) advoga que a ressilabificação no quimbundo está sobretudo ligada ao fenómeno de sândi, ou seja, a processos envolvendo os limites de palavra. E esta mostra-se por intermédio dos processos fonético-fonológicos que se apresentam de elisão, semivocalização e degeminação no quimbundo. A elisão é um fenómeno que consiste na contração de duas vogais em uma única vogal e esta ocorre, no quimbundo, somente quando uma vogal baixa segue uma vogal alta: Ímò.jò <Í-mà-óiò> “essas coisas”. A semivocalização, no quimbundo, acontece quando as vogais altas /i/ e /u/ se transformam em semivogais, [j] e [w], por se encontrarem perante as vogais não

altas (e, o, a). kwé.ndà <Kú-énd-à “andar”. E a degeminação ocorre quando duas vogais de tom baixo seguidas se pronunciam como uma só: Mbà.mbi.mò. fi <mbámbi.ì-mofi> “uma gazela”. Temos de admitir o seguinte: estes processos fonéticos e seus resultados aqui exemplificados com palavras do quimbundo representam um contributo importante de descrição e de explicação, mas não afastam a necessidade de uma discussão.

As últimas secções desta parte do trabalho foram desenvolvidas sobretudo no sentido de circunscrevermos o tema e a sua problemática, atinente ao estudo das dificuldades de aprendizagem do PE / L2 por parte de alunos que são falantes nativos do quimbundo, no que se refere a aspectos fonético-fonológicos. Está feita, pensamos, uma exposição tridimensional, em que, em primeira dimensão, aproximámos conhecimentos sobre as unidades segmentais e silábicas do PE, em segunda dimensão, aproximámos conhecimentos sobre as unidades segmentais e silábicas do quimbundo (quer através de um contraste PE vs. PA, quer através de ensaios centrados em fonologia do quimbundo), e, em terceira dimensão, ancorámos a questão da aprendizagem na teoria de aquisição de línguas.

1.6. A aprendizagem da escrita

A linguagem oral é tida como o primeiro contacto que a criança utiliza para comunicar e a partir dela progride para a aprendizagem da escrita. Este processo é gradual e envolve tarefas complexas que os alunos enfrentam no início da sua escolarização, algumas das quais em íntima relação com o conhecimento linguístico que elas já possuem. Ao ingressarem no Ensino Básico, realizam muitas aprendizagens na língua a que se encontram expostas no contexto informal. À entrada na escola, presume-se que os alunos já tenham desenvolvido competências que lhes possibilitam compreender e produzir devidamente a expressão oral, mas esse seu conhecimento é mais explicitado nessa altura e pode causar reformulação de alguns dos aspetos do conhecimento antes detido.

A aprendizagem da escrita acarreta que a criança ultrapasse um conjunto de etapas, nas quais se podem, por vezes, observar erros (neste trabalho, doravante mais apropriadamente referidos como FN-Cs) por falta de obediência às normas ortográficas convencionais. Essas fases demonstram o progresso gradual de reconstrução de

conhecimentos linguísticos por parte da criança, nomeadamente os das crianças que aprendem uma L2.

Cagliari (1987, 1989), defende que existe uma tendência de se considerar certos “erros” como uma realidade intrínseca à aprendizagem da escrita. Ao se analisarem essas formas escritas surgem questões relacionadas com a conceção da língua, que métodos são utilizados para a criança falar e escrever e a relação com o oral. Se, por exemplo, uma criança escrever “pescoso” em vez de “pescoço”, a que se deve esse desacerto? Certamente, isto sucede devido à existência de mais do que uma relação em português entre o som [s] e o grafema que o representa – o que, de resto, já foi atrás mencionado.

Para Da Silva (1991) certos erros acontecem por questões de generalização de um tipo de estrutura silábica. Familiarizando-se a criança com o padrão silábico CV, esta tende a trocar letras e sílabas do tipo CVC produzindo “vrede” (CCV), em vez de “verde” ou, ainda omitindo letras escrevendo “ceto” em vez de “cesto”, uma vez que, o padrão mais usado é o das sílabas escritas com o formato CV. As crianças tendem a adequar as palavras aos padrões já conhecidos na fala e na escrita.

Ferreiro & Teberosky ([1979] 1999), apoiando-se nas teorias Piagetianas, concluíram que a criança ao começar o processo de aquisição da escrita, já possui conhecimentos acerca da estrutura e o funcionamento da sua língua materna, utilizando-os como modelo para pensar acerca da escrita. Neste sentido, no processo de aquisição da escrita do sistema alfabético, a criança é ativa e constantemente formula regras e generaliza hipóteses relacionadas com a organização da escrita. Assim, as FN-Cs devem ser vistas como algo construtivo, porque evidencia hipóteses que a criança apresenta acerca do objecto do conhecimento. É preciso que a criança compreenda que o código ortográfico reproduz os sons e que os grafemas representam unidades fónicas da palavra, o que causa a compreensão clara de que o código ortográfico caracteriza a encadeação fonémica da linguagem. É imprescindível que a criança tenha consciência que há uma relação entre a segmentação fonémica, a codificação e decodificação do alfabeto, no que concerne a leitura e escrita. O ensino da leitura e da escrita alfabética devem ser claros, visto que o contacto com o material escrito não desperta um conhecimento espontâneo à criança de que os sons podem ser também representados por letras.

Costa et al., (2010) avaliou a progressão de escrita de 3 sujeitos com idades aproximadas entre os 8 e 11 anos de idades do 3º e 6º anos de escolaridade portuguesas e

constatou que a percentagem de erros é diminuta. Os erros que as crianças cometeram foram considerados como residuais, persistindo numa tarefa em que o aluno sabendo que seria avaliado e controlado a correção da sua escrita, deixou passar. Considerando a idade dos sujeitos avaliados por Costa e sua escolaridade, entende-se que a forma como os textos são organizados viabilizam o seu controlo em aspetos microtextuais, concretamente o nível ortográfico que assenta na palavra e na sua forma.

Zorzi, (2009), *apud* Vicente, (2018: 56) avaliou cerca de 990 crianças no final do ano letivo nos primeiros 4 anos do Ensino Básico brasileiro, tendo constatado que 176 crianças não apresentam uma escrita alfabética, somente 82% de crianças avaliadas se pode dizer que atingiram já esse estágio de aprendizagem da escrita. Segundo o autor, o número de crianças que apresentam ainda irregularidades na escrita é elevado, salientando que a comparação entre as duas escolas dos diferentes municípios

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

Embora a posição de Zorzi (2009) é concordante com a posição de Silva (2004: 190), referente ao Ensino Básico português, contudo, Zorzi (2009) & Silva (2004) julgam que as dificuldades que as crianças apresentam ao aprenderem a escrita alfabética nos primeiros anos de escolaridade formal terá como causa por um lado a qualidade de ensino. Casos em que se regista o insucesso poucas vezes são abordados em estudos experimentais relacionados com a aprendizagem da escrita no Ensino Básico. Normalmente isto ocorre porque em estudos semelhantes crianças com alguma patologia são excluídas de antemão, nomeadamente a dificuldade de leitura e de escrita. (Alves, 2012:166-169, Veloso, 2003: 195-197).

Ressalva-se que apesar de o nosso trabalho se centrar na aprendizagem da escrita, difere dos estudos supramencionados no facto de que a nossa amostra de alunos não tem o português como língua materna, embora seja a língua-alvo da aprendizagem da escrita. Os alunos foram alfabetizados numa língua que não é a sua língua materna e isso trará, decerto, muitas consequências para os resultados do output escrito, e com consequências porventura graves no seu sucesso escolar global.

2. Metodologia e processamento dos dados

Este capítulo pretende apresentar a metodologia e forma de análise dos dados em estudo neste trabalho. Apontam-se quatro momentos desta apresentação: (i) planificação do trabalho de campo, (ii) aplicação do inquérito: levantamento geral de dados nas escolas de Quifucussa e Calandula, (iii) conservação e operacionalização dos dados levantados, e (iv) circunscção da amostra do trabalho. Como se vê, trata-se de medidas tomadas, para salvaguarda a utilidade e cientificidade, relativas aos dados empíricos, em que se baseia o trabalho, e que são, portanto, o alvo descritivo deste capítulo do trabalho. Estas medidas irão sendo expostas ao longo dos quatro subcapítulos enunciados, mas cujas linhas de orientação, ainda que circunstancialmente detalhadas mais adiante, importaria aproximar aqui:

- i) No que diz respeito ao material utilizado para o levantamento dos dados, foram utilizados estímulos pictóricos abertos visando obter resultado aberto, em relação ao domínio fonético-fonológico da aprendizagem do PE em certas escolas primárias abundas de Angola, conforme aqui é apresentado. Assim, os materiais foram apresentados em suporte de papel, para geração livre e criativa, mas tematicamente orientada e assistida, para a realização de redações escritas junto dos aprendentes do PE/L2 – alvo.
- ii) Quanto ao inquérito relativo aos dados demográficos dos participantes, foi utilizado o questionário habitualmente usado no projeto EFFE-on com ligeiras adaptações, devido ao contexto específico da sua aplicação.
- iii) Quanto à conservação e operacionalização dos dados textuais obtidos, os textos originais foram digitalizados (em formato PDF) e, posteriormente transcritos ortograficamente com a reprodução exata do texto produzido em formato MS Word. Nas transcrições ortográficas em Word, procedeu-se à marcação das FN-Cs ortográficas identificadas, para fundamentar a

análise fonológica das eventuais dificuldades dos aprendentes. Tem-se em consideração o quadro convencional ortográfico vigente em Angola no PE / L2²⁶.

- iv) Quanto à circunscrição da amostra deste trabalho, seleccionámos 55 crianças²⁷, que consideramos que serão qualitativamente representativos do *corpus* constituído por 486 textos que recolhemos nas duas escolas. Esta amostra de textos será objeto de triagem analítica de dificuldades em competências fonético-fonológicas de aprendizagem do PE/L2, acabando por ser, julgamos, uma boa amostra para construção das nossas propostas de superação de tais dificuldades.

2.1. Planificação do trabalho de campo

A planificação do trabalho consistiu na explicitação e no controlo prévios de todos os meios e passos indispensáveis para a concretização da obtenção correta de dados empíricos ligados ao estudo. Neste sentido, Pazos & Sanromán (2016: 256) apontam para quatro parâmetros fundamentais em que assenta a planificação do trabalho de campo, em matérias linguísticas e noutras das ciências humanas e sociais: (i) é necessário que se tenha em conta a utilidade da pesquisa, (ii) seleccionar o objecto de estudo, (iii) produzir conhecimento novo (no âmbito das perguntas a que se pretende responder), e (iv) e acreditar na geração ou recolha de dados.

Com base nestes vetores, a planificação do nosso trabalho de campo foi feita com programação da execução das nossas ações no terreno articulada, sinteticamente, em dois campos, a saber: (i) a indispensabilidade do inquérito, trabalho de campo, para o estudo, e (ii) localização do inquérito no nível básico das escolas de Calandula e Quifucussa (agosto – setembro 2018): informações acerca da aplicação do inquérito.

²⁶ País que, até à data, ainda não ratificou o acordo ortográfico de 1990, vigente já em Portugal e no Brasil.

²⁷ Há textos que não foram produzidos por falantes de quimbundo L1, outros que apresentavam um conhecimento tão básico que não poderiam ser comparados com estes, a idade ou outros factores extralinguísticos impediriam a criação com estes de um conjunto coeso, etc.

2.1.1. Indispensabilidade do trabalho de campo, para o estudo

Para quem trabalha na docência em Angola, nomeadamente nos ciclos pré-universitários, a dificuldade de aprendizagem de Português / L2 dos estudantes não são estranhas. Sendo a própria autora deste presente trabalho uma docente, não pomos de lado uma motivação profissional pessoal, de contribuirmos para tentar melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem do português L2 no país.

O problema, enquanto docente, colocou-se sempre com a pergunta: que temos nós, docentes, de fazer para melhorar as competência e performance linguísticas dos nossos alunos em português, quer como L1 quer como L2? A prossecução de nossos estudos acaba por permitir-nos começar a agir, neste trabalho, num esboço de resposta a esta pergunta veemente. Embora sem exclusão de outras ciências, neste trabalho situamos a problemática e as hipóteses de seu tratamento para busca de solução no quadro da linguística aplicada. É o que está formulado no capítulo da introdução deste trabalho. E há, entendemos nós, pelo menos três factores que tornaram imprescindível o trabalho de campo para o alavancamento do nosso estudo. Em primeiro lugar, o trabalho de campo dirigido a alunos pareceu-nos indispensável, porque não existem *corpora* levantados nesta perspetiva, que reflitam e projetem para uma investigação com alguns perfis específicos e concretos da realidade atual desta dificuldade no ensino-aprendizagem desta L2 em Angola. Em segundo lugar, pareceu imprescindível o mesmo trabalho de campo, com enfoque numa zona didática, de preferência rural, com homogeneidade etnolinguística, e neste caso, com o quimbundo como L1. O terceiro factor que nos levou a considerar o trabalho de campo incontornável e até mesmo oportuno consistiu neste duplo facto: esta L1, o quimbundo, por nós escolhida como característica preferencial devendo caracterizar a nossa comunidade-alvo do inquérito, conforme referido no capítulo I, é vista como a mais influente das línguas angolanas numa padronização angolana do português; pretendendo quem quer que seja aproximar o português ou o seu ensino-aprendizagem em Angola dar-se-á, inevitavelmente, com o quimbundo no seu percurso; outro facto, oportuno, é pelo facto de a presente autora pertencer ao mesmo grupo etnolinguístico. Uma introspeção numa L1 poderá ser uma ferramenta auxiliar, para colocar e discutir algumas questões, irreduzíveis, relativas, por exemplo, a questões de interferência entre L1 e L2, observadas no contexto do ensino-aprendizagem da L2.

2.1.2. Localização do inquérito no nível básico das escolas de Calandula e Quifucussa (agosto – setembro 2018): informações acerca da aplicação do inquérito

Este campo preparatório do inquérito relata três tipos de operações por nós desenvolvidas sobretudo no mês de agosto de 2018, prevendo a sua implementação prática em setembro de 2018: a 1ª operação consistiu na pesquisa pessoal e informal de informações sobre o pretense universo-alvo preferencial²⁸ do nosso inquérito; a 2ª operação consistiu na oficial manifestação do nosso interesse e negociação com os responsáveis deste universo-alvo, para a concretização do inquérito; e a 3ª operação consistiu, a haver exequibilidade da pesquisa sobre o alvo preferencial, canalizar convenientemente todas as aplicações nesta escolha, em detrimento de preocupações sobre uma alternativa. Quer dizer que esta terceira operação consistiria na verificação e complementação, se necessário, das informações informais ante as informações oficiais adquiridas.

Para a realização do inquérito (i) daremos informações acerca do universo- alvo do inquérito, e (ii) informações acerca do protocolo (com materiais de apoio), as autorizações e diligências da viabilização do inquérito.

2.1.3. Informações sobre o universo-alvo do inquérito

Quanto às informações sobre o universo-alvo do inquérito, vamos, em dois momentos, proceder (i) à caracterização do universo/humano-alvo, e depois, (ii) à caracterização locativa das escolas-alvo.

Caracterização do universo/humano-alvo

Tabela 1 - Universo-alvo do inquérito / distribuição por classes.

Escola	Classes Inquiridas									
	2ª		3ª		4ª		5ª		6ª	
	Docente	Alunos	Docente	Alunos	Docente	Alunos	Docente	Alunos	Docente	Alunos
Calandula	Masc.	19	Masc.	14	Masc.	27	Masc.	32	Masc.	24

²⁸ As escolas de Calandula e Quifucussa, conjuntamente ou não, foram sempre o nosso universo-alvo preferencial para o nosso trabalho de campo, porque é um meio escolar que nos é familiar e conveniente, porque o corpo docente é tradicionalmente todo ambundo como própria presente autora.

Aqui desde	2008		1991		2010		2010		2010	
Quifucussa	Fem.	35	Fem.	37	Fem.	38	Fem.	33		
Aqui desde	2010		2010		2010		2010			
Total/Classe	54		51		65		65		24	
Total	259 alunos inquiridos									

Com o apoio das duas tabelas (tabela 1 «Universo-alvo do inquérito / distribuição por classes» e tabela 2 «Universo-alvo do inquérito / distribuição: outros grupos»), importou-nos focar e explicitar determinados dados característicos por nós própria requeridos em nosso *corpus* – dado o aspeto deste estudo – sobre o universo humano-alvo do inquérito, como estes cinco:

Tabela 2 - Universo-alvo do inquérito / distribuição: outros grupos.

Escola	Classes / Alunos inquiridos: Caracterização II (específica)									
Calandula: 116 Alunos	2ª cl.		3ª cl.		4ª cl.		5ª cl.		6ª cl.	
Totais	19		14		27		32		24	
Género	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Idade até 10	2	5	1	2	3	4	-	-		
Idade 10-13	3	4	5	1	13	2	7	6	4	4
Idade 14-15	-	-	2				4	5	2	4
Idade 16-17	-	-							1	-
Grupo P=L1	5	9	8	3	16	6	11	11	7	8
Grupo P=L2	2	3	2	1	4	1	5	5	2	7
Quifucussa: 143 Alunos									6ª cl. Dispensada: baixa médica de docente.	
Totais	35		37		38		33			
Género	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Idade até 10	4	8	6	5	-	2	1	-		
Idade 10-13	3	9	9	9	19	2	2	5		
Idade 14-15	-	-	-		1	3	5	5		
Idade 16-17	.	-	-	-			-	-		
Grupo P=L1	7	17	15	13	20	7	8	10		
Grupo P=L2	3	8	6	2	5	6	4	11		
Total	259 Alunos inquiridos									

Os requisitos para a constituição da amostra foram os seguintes:

- 1º requisito necessário: nível primário²⁹ desde a 2ª classe até à 6ª classe;
- 2º requisito, necessário: homogeneidade etnolinguística com boa inserção comunitária (de preferência rural ou suburbana);
- 3º requisito, preferencial: população étnica ambunda, não luandense;
- 4º requisito, favorável: registo da antiguidade residencial do docente;
- 5º requisito, solícito: cadastragem de cada aluno inquirido em 6 aspetos³⁰ importantes: classe, género, idade, e contacto ou não com o português L2 antes da escola; e dois aspetos pouco importantes: autoavaliação motivacional do aluno sobre a sua aprendizagem do PE / L2, sobre se lhe interessa muito, pouco ou em nada a L2 para além de informação escolar sobre o perfil de aproveitamento do aluno.

Passamos agora a desenvolver cada um destes tópicos que dizem respeito aos critérios para a constituição da amostra em estudo.

1º requisito, necessário: nível primário desde a 2ª classe até ou não à 6ª classe:

O requisito, necessário: nível primário, desde a 2ª classe até à 6ª classe, remete à ideia de que o público discente-alvo seja do nível escolar primário. Justificamos a necessidade desta característica no nosso *corpus* informante no facto de o módulo fonético-fonológico da L2, a que damos prioridade em nosso estudo, ser especificamente programado para as seis primeiras classes da escolarização, constitutivas do ciclo primário do sistema educativo angolano: Quifucussa e Calandula preenchem otimamente esta exigência. Pudemos optar por aplicar o inquérito transversalmente às cinco classes superiores do ciclo, em vez de nos restringirmos a apenas uma ou duas classes deste ciclo. Ademais, pudemos optar por um alargamento da pesquisa, enriquecendo a comparabilidade dos dados recolhidos, porque acabámos por aplicar o inquérito em dois universos humanos diferenciáveis, que convergem na identidade etnolinguística ambunda e na paridade de classes do ensino primário. Convém esclarecer que excluímos a 1ª classe e a pré-primária do nosso âmbito da inquirição, não porque estes estádios escolares não abordem já o português / L2 ou porque a questão fonético-fonológica da mesma L2 não

²⁹ O sistema educativo angolano vigente estabelece a “monodocência” para o nível “primário”, que vai desde a 1ª à 6ª classe. A monodocência consiste em fixar para cada classe um único docente para todas as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências da Natureza, Geografia, Educação Visual e Plástica, Educação Física, fundamentalmente.

³⁰ Estes seis aspetos não absorvem todos aspetos requeridos e preenchidos na ficha EFFE-On/ FLUL de identificação do inquirido. Trata-se de seis aspetos que julgamos circunstancialmente importante para este trabalho, salvaguardando os dados pessoais e familiares mais reservados.

se coloque já aí também, mas porque o sistema de escrita – nosso alvo de recolha – só começa a ser incluído e obrigatório nos programas didáticos e de competências linguísticas a partir da 2ª classe.

2º requisito, necessário: homogeneidade etnolinguística com boa inserção comunitária (de preferência rural ou urbano-periférica):

O nosso estudo assumiu interesse por uma recolha de dados indicadores dos níveis da competência linguística de crianças e da qualidade do seu contexto de ensino-aprendizagem em torno do PE / L2, em classes do ciclo primário angolanas. Na perspetiva da linguística aplicada à didática da L2 por nós adotada, não foi negligenciada a diversidade etnolinguística de Angola, em geral, e a influência do quimbundo no português luandense ou na emergência de um padrão lusófono angolano, em particular. Ficou referido no capítulo 1 deste trabalho que, a haver dados empíricos indicando dificuldades de aprendizagem da L2 – como é o caso aqui em estudo – o substrato etnolinguístico associado ao aprendente e à sua comunidade de vida deveria integrar as hipóteses explicativas das dificuldades levantadas. A explicação e solução de uma e mesma dificuldade fonético-fonológica em PE / L2 evidenciada por uma criança luandense ou urbana e por uma criança quifucussense seria, na nossa pressuposição preparatória deste inquérito, menos complexa para a criança urbana do que para a rural. Há que distinguir, achamos, um substrato etnolinguístico multilingue, de um substrato etnolinguístico monolingue e localmente bem circunscrito. Em Luanda, capital do país, reina um substrato etnolinguístico multilingue e complexo, e em alguns casos inexistente para alguns falantes do português, apesar da predominância do quimbundo e do português influenciado por esta língua local angolana. Por duas razões, meramente científicas, e não afetivas, apostámos na aplicação do inquérito a um universo/humano-alvo com homogeneidade etnolinguística e/ou boa inserção comunitária (de preferência rural ou suburbana). O ambiente sociolinguístico urbano é cosmopolita e a língua portuguesa é o único instrumento de comunicação e interação entre os habitantes etnicamente heterogéneos (cf. língua franca). Pensamos que o ambiente sociolinguístico rural é, porém, etnocêntrico e comunitário e o uso da língua portuguesa não se impõe e é secundário ao da L1 na interação entre habitantes. As escolas de Quifucussa e Calandula inserem-se na homogeneidade etnolinguística ambunda e introduzem uma só L1, o quimbundo, no variado leque das hipóteses explicativas de certos fenómenos abordados nos dados levantados. A análise e uma busca de soluções didáticas sobre certas

dificuldades da aprendizagem da L2 contribuirão significativamente para a superação das dificuldades ora constatadas. O que é sentido como uma urgência de aprendizagem e uso no meio urbano, e é fator motivacional para uma fácil aprendizagem, torna-se em desmotivação de uma aprendizagem em situação não formal, porque não há urgência nem necessidade nenhuma de usar a L2 com os familiares, e com os próprios docentes (porque são todos ambundos) quer na escola quer fora dela.

3º requisito, preferencial: universo/humano-alvo ambundo, não luandense:

A escolha de um universo humano-alvo ambundo, mas não luandense é outro parâmetro preparador e efetivado no nosso trabalho de campo. Além das razões científicas atrás evocadas, aqui, a preferência por aplicarmos o inquérito sobre alunos da nossa própria comunidade etnolinguística tem três vantagens, uma objetiva, outra subjetiva, e outra, instrumental.

É preferência e/ou vantagem nossa trabalharmos com um universo-alvo ambundo, porque, mesmo que a presente autora não fosse falante nativa desta L1, objetivamente, tínhamos de abordá-la como matéria linguística, pelo facto de o quimbundo ser hoje incontornável e importante no panorama linguístico angolano. Há duas razões para isto: o quimbundo é a língua etnolinguística da capital do país, onde as outras etnias a encontram, necessariamente, e é também a L1 angolana com mais influência na padronização de uma variedade angolana do português. Zau (2012: 64). Tão claro é isto, que muitos estudiosos não ambundos acabam, muitas vezes, por causa destas duas razões, por debruçar-se sobre esta L1 e suas variedades.

A propósito, tem sido boa, julgamos, a política do Ministério da Educação em tender a fixar docentes primários em escolas de suas comunidades de origem. O caso de Quifucussa e Calandula é disto testemunho. Todos os docentes são ambundos. Aqui e para nós, o idioma preferível às outras L1 angolanas para aplicação do nosso inquérito é o quimbundo, porque o fazemos com afeto e autoestima, mas também e sobretudo porque é, em nosso entender, solícito por parte de qualquer proponente de soluções a dificuldades de aprendizagem da L2 / PE um conhecimento endógeno da cultura e língua nativa do universo humano-alvo das dificuldades que identifica. Uma proposta de soluções didáticas para superar as dificuldades levantadas será sempre instrumental e dirigido para público-alvo associado a tais dificuldades, antes de se abrir a outros tipos de universos-alvo, como modelo adaptável. Achamos que, do ponto de vista da linguística aplicada, é inevitável que os trabalhos com inovação didática em L2 / PE, tenham tal orientação

instrumental. Devem incidir e dirigir-se para as distintas homogeneidades das comunidades etnolinguísticas, antes de se abrirem umas às outras como modelos migratórios, de adaptação de soluções. Prevê-se, desta feita, um sistema didático de PE / L2, funcionando transversalmente com base numa arquitetura de especificidades de L1 convergentes e transparentes.

4º requisito, favorável: registo da antiguidade residencial do docente:

O corpo docente de Quifucussa e de Calandula é totalmente ambundo. Os educadores da classe Pré-primária e da 1ª classe não foram envolvidos na preparação e na execução do inquérito por razões metodológicas nossas, atrás explicadas. Sobre as classes que vão da 2ª à 6ª, note-se que o mais antigo docente foi colocado em Calandula desde 1991 e os mais recentemente colocados integraram Quifucussa e Calandula em 2010. Estiveram sempre nestas escolas. Todos os docentes de Calandula são homens e todos os docentes de Quifucussa são mulheres. Não têm residência escolar junto das escolas e fazem o vaivém diário desde Malanje³¹ às escolas. Este requisito informativo permite que a aplicação do inquérito presuma da empatia e mesmo da familiaridade que existe nos docentes entre si, e dentre estes para com o seu corpo discente (pelas seis turmas primárias), para com os pais dos alunos, e para com toda a comunidade de habitantes motivados nestas escolas. Na primeira semana de setembro de 2018, aquando da aplicação do nosso inquérito nestas escolas, todo o professor destas duas escolas tinha pelo menos oito anos de antiguidade e de inserção neste meio profissional e comunitário.

5º requisito, solicitado: cadastragem de cada aluno inquirido em seis aspetos, quatro deles importantes: classe, género, idade, e com/sem contacto do português / L2 antes da escola; e 2 aspetos pouco importantes: autoavaliação motivacional do aluno sobre a sua aprendizagem do PE / L2, sobre se lhe interessa muito, pouco ou em nada a L2; para além da informação escolar sobre o perfil de aproveitamento do aluno.

Na nossa grelha de cadastragem de cada aluno, achamos por bem identificar cada inquirido, sem o expor em seus dados pessoais, não só por obediência nossa para com a lei protetora dos dados, mas também pela delicadeza cultural que a tal nos obriga. O nome será sempre ocultado, e é um de outros dados identitários pessoais, a que tivemos

³¹ Há quem escreva <Malange> em vez de <Malanje>. A nossa opção será a segunda grafia, sem prejuízo que as citações sejam respeitadas.

acesso, mas a que nos mantemos absolutamente reservada. É aspeto confirmado que os alunos da amostra inquiridos são abundos e colaboraram voluntariamente, sem reservas, quando a isso instados. Sobre cada inquirido ou individualmente ou por distribuição grupal, a grelha de cadastragem expõe quatro tipos de dados importantes e que formam obtidos: a classe, o género, a idade, e a relação inicial com a L2 / português, em que se estabelece a existência ou não de um contacto pré-escolar do aluno com a língua portuguesa. Em termos de níveis etários, estabelecemos quatro grupos, o das crianças com idade até aos 10 anos, o das crianças com idade dos 11 aos 13 anos; seguem-se mais dois níveis etários, o do pré-adolescente, dos 14 aos 15 anos de idade, e o do adolescente, dos 16 aos 17 anos. Outro aspeto cadastral por nós requerido sobre o inquirido remeteria para o facto de o mesmo inquirido ser um falante / aprendiz com contacto com a L2 tido antes de entrar na escola, ou, pelo contrário, com primeiro contacto com a L2 apenas tido aquando da sua entrada na escola: falaremos de Grupo P=L1 e de Grupo P=L2, tratando, assim, de grupo cadastral de aprendentes com contacto pré-escolar da L2, e de grupo cadastral de aprendentes com primeiro contacto com a L2 apenas tido na escola. Esta cadastragem não funda nenhuma presunção, mas funda uma pressuposição nossa que os aprendentes do Grupo P=L1 poderiam diferir, com base nesta variável, dos do Grupo P=L2. Por outras palavras, o levantamento desta variável, relativa à pessoa do inquirido, orienta a nossa análise a averiguar se, entre outras hipóteses, a dicotomia P=L1 vs. P=L2 tem alguma influência nas dificuldades de aprendizagem da L2 levantadas.

Os últimos dois aspetos relatados na cadastragem, embora preconizados, não puderam ser exaustivamente aplicados no terreno, e não tomam lugar, entre as hipóteses de análise dos dados levantados. Em causa, estão uma autoavaliação motivacional do aluno sobre a sua aprendizagem do PE / L2, podendo informar-nos sobre se lhe interessa muito, pouco ou em nada a L2, e a prestação por parte de cada inquirido da informação sobre o perfil de aproveitamento do aluno. A cadastragem dos alunos neste sentido foi autorizada e consentida tanto pelo corpo docente como pelos pais e encarregados da educação dos alunos. Passemos, de seguida, para a caracterização locativa das escolas.

Caracterização locativa das escolas-alvo

Neste ponto dá-se lugar uma informação muito sucinta sobre a localização das escolas de Calandula e Quifucussa na província de Malanje, alvo do nosso inquérito.

A escola correntemente aqui designada por Calandula tem o nome oficial de “Escola Primária da Missão Católica de Calandula”. É tutelada por religiosas católicas. Calandula, nome da vila-sede do município de Calandula acaba por dar nome a esta escola da Missão Católica não porque a mesma escola se encontre nesta vila-sede, mas porque a Missão Católica está implantada neste município³². Na verdade, a Missão Católica de Calandula³³ com esta escola por si tutelada, dista de 20 quilómetros da vila de Calandula, sede administrativa da circunscrição municipal a que pertence. Por sua vez, a vila de Calandula dista 80 quilómetros da cidade de Malanje, sede administrativa da província, de que faz parte (cf. Fig. 5: Localização das escolas-alvo do inquérito).

³² A divisão administrativa em Angola estrutura-se, por ordem decrescente, em: Províncias, Municípios, Comunas, (aldeias, bairros e ruas).

³³ “A Missão Católica de Calandula foi fundada em 1961, pelo então Missionário Padre Luís de Vileis. O município de Calandula tem uma população estimada em mais de 80 mil habitantes, na sua maioria camponeses.” Cf. o sítio web acedido a 28-01-2020:

http://cdn2.portalangop.co.ao/angola/pt_pt/noticias/sociedade/2016/4/20/Malanje-Missao-Catolica-Calandula-ganha-internato-feminino,9a9ad554-bf6e-41a2-bfe0-fc6cbdb2667f.html



Figura 5 - Localização das duas escolas-alvo do inquérito. Organização: nossa.

A Escola Primária de Quifucussa localiza-se na comuna do Mufuma, que pertence ao município do Kiwaba-Nzoji. A localidade onde se encontra a escola de Quifucussa dista 25 quilómetros de Kiwaba-Nzoji. Kiwaba-Nzoji, nome da circunscrição municipal e da sua vila-sede, a vila do Kiwaba-Nzoji, dista 95 quilómetros da cidade de Malanje³⁴.

Depois destas informações preparatórias do nosso inquérito, referentes ao alvo-humano e ao alvo-escola, daremos lugar a um outro tipo de informações, as referentes a certas diligências administrativas e técnicas, que viabilizaram o nosso inquérito, com destaque das fichas técnicas e das instruções a que tivemos acesso por intermédio do “projeto EFFE-On” da nossa instituição académica.

³⁴ A cidade de Malanje encontra-se a 423 km de Luanda. A mesma região tem como língua local o quimbundo, fazendo com que o seu povo seja denominado como povo ambundu. Fonte dos mapas de Angola e da Província de Malanje.

2.2. Informações sobre o protocolo EFFE-On (com materiais e apoio), as autorizações e diligências da viabilização do inquérito

Este ponto apresenta dois tipos de diligências, uma técnico-científica, outra administrativa, para viabilização do nosso inquérito.

Relativamente a diligência técnico-científica, falaremos dos materiais e procedimentos utilizados no inquérito, ao abrigo do projecto EFFE-On no Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (Rodrigues, C. et. al, 2015)³⁵. Relativamente as diligências de natureza administrativa, falaremos das autorizações do inquérito concedidas pelos órgãos ministeriais e locais.

1º) Diligência do projeto EFFE-On / FLUL

O projeto EFFE-On / FLUL é um património do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (Rodrigues, C. et al, 2015). O Projeto EFFE-On possui e desenvolve uma base de dados de escrita e fala de crianças. Utiliza processos e instrumentos de recolha cientificamente comprovados para disponibilização, para se fazer e monitorar a aprendizagem da escrita na língua portuguesa em diferentes regiões ou variedades linguísticas. Por exemplo, os resultados de um inquérito podem ter um tratamento em várias dimensões (gráfica, prosódica, acústica, sintáctica, semântica, etc), e em cruzamento estandardizado com outras línguas do mundo. Assim, além de promover a qualidade e a inovação das ciências linguísticas, este Projecto protege a fiabilidade e a objectividade dos parâmetros de recolha de dados e o seu tratamento multifunção. Consequentemente para que um inquérito em Angola como o nosso pudesse ter alguma cientificidade daquela qualitativamente exigida pelo Projecto EFFE-On da FLUL, tínhamos de ter alguns instrumentos e adoptar rigorosamente instruções e procedimentos em uso no EFFE-On / FLUL. Consequentemente obtivemos as fichas específicas para indução dos dados textuais dos alunos, as fichas com grelha identificativa dos alunos inquiridos, as instruções apropriadas para a condução do inquérito e até o equipamento

³⁵ Em extenso: “projeto Escreves como Falas - Fala como Escreves?”: EFFE-On, desenvolvido pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa sob a supervisão das Professoras Doutoras Celeste Rodrigues, e Maria do Carmo Lourenço Gomes.

de apoio³⁶ para a realização do nosso trabalho de campo junto das escolas de Quifucussa e Calandula.

2º) *Diligências de natureza administrativa*

O Ministério da Educação de Angola, que tutela e monitora as dinâmicas da nossa formação acolheu o nosso projecto de inquérito e permitiu a sua execução junto das duas escolas-alvo. Com o acordo das escolas-alvo confirmado, faltava a sincronização de datas e horas com estas duas escolas. Seria um entendimento a poder fazer à distância, por um contacto telefónico, por exemplo. A nossa presença prévia e preparatória do inquérito junto dos professores tinha outra razão que não apenas o agendamento do inquérito. Tínhamos de tentar ambientar-nos neste meio triplo: docente, discente e comunitário. Anunciámos por telefone a nossa intenção de abordarmos previamente as escolas com duas visitas diárias sucessivas em cada escola. E tivemos o acordo das respetivas Direções escolares sobre a nossa intenção.

Nos dias 27 e 28-08-2018 e 29 e 30-08-2018, deslocámo-nos do município sede bairro da Catepa/ Malanje onde residimos, até a Calandula e Quifucussa respetivamente, para sincronizar com as escolas a agenda e as condições complementares da aplicação do inquérito. Os diretores das escolas já tinham recebido a autorização a nós concedida pelo Ministério da Educação e combinámos dias e horários do inquérito. A 6ª classe do Quifucussa não estaria presente. Nestes dias, encontrámo-nos também com as autoridades tradicionais das respetivas comunidades. Fomos alvo de boas-vindas e de carinhosa hospitalidade para o trabalho de inquérito por parte das direções e docentes das escolas, sim, mas minimamente também por parte dos próprios alunos, de seus pais, dos chefes tradicionais e das comunidades. O objetivo era evitar a expressão «prova escrita de português» junto dos alunos, e os docentes souberam passar esta mensagem, de que nós precisávamos de fazer exclusivamente com eles um trabalho muito importante para nós. Este trabalho ser-lhes-ia desvendado nos dias da sua realização. A curiosidade e a descontração assim suscitadas entre eles viriam a ser determinantes na elaboração espontânea e empenhada dos textos, sem constrangimentos. Sabíamos que o sucesso destes contactos era o primeiro requisito que nos impúnhamos, para garantir a

³⁶ As 5 Fichas indutoras da produção de textos pelos alunos são, na verdade estímulos em imagens. A grelha identificativa do inquirido está exposta no ponto sobre “A caracterização do universo/humano-alvo”, que vem em anexo, no final do trabalho. Relação do material de apoio sugerido pela Profª Doutora Celeste para o inquérito, sob o protocolo estabelecido com o Projeto EFFE-On / FLUL e por nós entregue às escolas de Calandula e Quifucussa: 50 esferográficas, 50 borrachas, 4 caixas de giz branco, 2 resmas de papel A4, e mais de 10 pacotes de rebuçados e de guloseimas infantis.

naturalidade e a transparência dos dados a levantar. E isto teria lugar nos dias 3 e 4 para Quifucussa e 5 e 6 para Calandula.

3º) A ultrapassagem das dificuldades de deslocações nossas nos 4 dias (3+4 e 5+6) em Quifucussa e Calandula.

As visitas preparatórias e de nossa ambientação às escolas e comunidades serviram também para avaliarmos o local a que pretendíamos aplicar o inquérito e saber quais dificuldades as crianças daquelas localidades atravessavam. As deslocações foram feitas por meio de motorizadas que prestam serviços de moto-táxi, uma vez que as viaturas encontravam muitas dificuldades de aceder a estes locais, devido às más condições das estradas. Foi a solução que encontramos, para cumprirmos o nosso plano de realização do inquérito.

2.3. Aplicação do inquérito: levantamento geral de dados nas escolas de Quifucussa e Calandula

Narram-se aqui os principais passos preparados e desenvolvidos interactivamente com os professores de Quifucussa e Calandula para cada sessão de aplicação do inquérito, nos dias 3 e 4 de setembro de 2018, na primeira escola, e nos dias 5 e 6 de setembro de 2018 na outra escola. Devemos dizer que esta atuação foi respeitada e correu sem vicissitudes até ao termo das quatro sessões de aplicação do inquérito. O inquérito consistiu em entregarmos uma ficha com desenhos ao aluno e pedir-lhe que escreva a história ilustrada com as imagens, depois de lhe sugerirmos, em breve explicação e despistagem de suas eventuais dúvidas, a mesma história. O texto escrito pelo aluno é o objetivo do nosso inquérito, porque é o nosso objeto de estudo. No presente estudo, sabe-se, a nossa atenção delimita-se a alguns aspetos fonético-fonológicos da aprendizagem das crianças sobre a L2. O intuito do Projeto EFFE-On / FLUL quando elabora e nos propõe estas fichas de inquérito consiste em abrir o produto com elas induzido e produzido, isto é, o dado textual da criança, a vários tipos de avaliação científica. Desde logo, estas fichas tipificadas como estímulos pictóricos para a elaboração de redações temáticas pela criança terão um *design* cativante e apropriado para a imaginação da própria criança. Portanto, a ficha é o material estruturante e mais importante deste inquérito, e que vai desencadear a produtividade textual da criança. Por conseguinte,

ainda que brevemente, temos de apresentar o nosso próprio entendimento e descrições destas fichas.

As cinco fichas diferentes disponibilizadas foram policopiadas, de forma a podermos entregar uma delas, aleatoriamente, a cada criança inquirida. Consideremos que cada ficha é uma folha A4, mas esta é um simples suporte espacial do verdadeiro estímulo, que veicula. Assim, tivemos cinco suportes de papel e em cada um destes suportes tivemos duas unidades pictóricas, ou seja, dois estímulos. Deseja-se proporcionar à criança não um constrangimento, bloqueando-a numa só imagem, mas, antes disto, permite-se que o inquirido opte por um dos dois estímulos presentes em cada ficha. O inquiridor, no nosso caso, tem o dever de sugerir, de forma estandardizada – quer dizer, uniforme em qualquer lugar e com qualquer universo-alvo – a história de cada unidade pictórica. Esta pequena história ilustrada na unidade pictórica, que o inquiridor conta ao inquirido tem de ser acompanhado de um vivo apelo para que o próprio inquirido descubra e narre outras coisas que observa na imagem. O inquiridor conta, previamente, esta pequena história representada, para propor ao inquirido um padrão orientador e indutor do texto narrativo a ser produzido pelo inquirido, num vaivém entre a sua imaginação e a observação frequente do mesmo estímulo pictórico. A aproximação que fizemos destas cinco fichas e que comportam levaram-nos a marcá-las com os números Nº 1, Nº 2, Nº 3, Nº 4, e Nº 5, e a ir contando dez histórias aos nossos inquiridos, sob estes dez títulos, conforme o quadro nº 10 (Abordagem das Fichas “EFFE-On” para o inquirido). A imagem-estímulo com história mais cativante para os nossos inquiridos foi a da “Bruxa e o gato” (Ficha nº 5 / imagem nº 2)³⁷.

Quadro 10 - Fichas “EFFE-On” para o inquirido. Fonte: nossa.

FICHA	1ª unidade pictórica / estímulo	2ª unidade pictórica / estímulo
	Intitulação da história	Intitulação da história
Nº 1	<i>A cidade</i>	<i>O quarto-de-banho</i>
Nº 2	<i>A floresta</i>	<i>A cozinha</i>
Nº 3	<i>A sala (1)</i>	<i>A sala (2)</i>
Nº 4	<i>A bruxa e o chapéu</i>	<i>A bruxa e o gato</i>

³⁷ Cf. Anexos: Fichas do Projecto EFFE-On / FLUL: Ficha nº 5 / imagem nº 2. A nossa narrativa contada aos inquiridos foi esta: “Era uma vez uma bruxa e um o gato. A bruxa tinha a sua vassoura, o seu chapéu, a sua varinha mágica e um gato muito atrevido. Enquanto dormia, o gato usou a varinha mágica da sua dona, a bruxa. Ele transformou o vaso de flores que estava na sala em sanduiche. O gato comeu a sanduiche e ficou tão repleto que a sua barriguinha explodiu. A bruxa acordou do sono e ficou muito triste com o seu gatinho.” (Note-se que muitos inquiridos referiram o sanduiche como «magoga», a forma como localmente se chama um panado de frango com pão muito comercializado. Outros inquiridos escreveram simplesmente hambúrguer).

Nº 5	<i>A bruxa, o livro, o cão e o gato</i>	<i>A bruxa, a árvore, o cágado e o gato.</i>
------	---	--

Conforme ilustrado pelo quadro 11 (Programa de aplicação do inquérito), no dia 3/9/2018, aplicámos o inquérito, com duas sessões, das 8h00 às 9h00 e das 10h00, com intervalos de 15 minutos incluídos, às turmas matinais de 2ª e 3ª classes de Quifucussa. No dia seguinte, 4/9/2018, voltámos à mesma escola e aplicámos o inquérito às turmas vespertinas das 4ª e 5ª classes. A escola de Calandula teve o seu horário de aplicação do inquérito nos dois dias subsequentes, assim: dia 5: turmas matinais das 2ª, 3ª e 4ª classes; e dia 6: turmas vespertinas das 5ª e 6ª classes.

Quadro 11 - Programa de aplicação do inquérito nas escolas.

Classes		2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Horário com intervalos		8h00-9H00	9h00-10h00	13h00-14h00	14h00-15H00	16h00-17h00
Escolas	Dias					
QUIFUCUSSA	3		√			
	4			√	√	
CALANDULA	5	√	√	√		
	6				√	√

Todas as sessões de aplicação do inquérito obedeceram, sem incidentes, ao procedimento uniforme destes 6 passos, conforme presentes no quadro 12 (Plano da sessão da aplicação do inquérito).

2.4. Conservação e operacionalização dos dados levantados

Nesta subsecção é explicado o modo como foi tratado o material recolhido do inquérito.

Após a recolha do material, fez-se a organização do mesmo, construindo-se uma base de dados no Excel. Na base de dados entram todos os dados da ficha de identificação, conforme foram estabelecidos em cada ficha do projeto EFFE-On.

Quadro 12 - Plano da sessão de aplicação do inquérito. Fonte: nossa

PASSO	DESCRIÇÃO
-------	-----------

Nº 1	<p>Entrada do professor, que saúda a turma: “Bom dia meninos!”</p> <p>Os alunos levantam-se, respondendo em coro: “Bom dia, senhor professor!”</p> <p>O professor manda sentar a turma: “Sentem-se!”</p>
Nº 2	<p>Intervenção do professor a solicitar a atenção e participação no inquérito da visitante.</p> <p>Entrada da inquiridora a convite do professor.</p> <p>Saudação da inquiridora à turma, que se levanta e retribui a saudação. A inquiridora dá-lhes a ordem de se sentarem.</p>
Nº 3	<p>Distribuição de fichas³⁸ e canetas pela inquiridora, indo junto de cada aluno com semblante alegre e olhar fixando cada criança.</p> <p>Explicação do trabalho pela inquiridora, que termina sempre pela interpelação à turma a fazer-lhe perguntas, caso alguém tenha dúvidas. A inquiridora percorre com o seu olhar algumas faces dos alunos, para ver se não manifestam nenhuma apreensão. Em caso de o sentir junto de um aluno, pergunta-lhe logo: “Então menino, percebeste tudo bem?”</p> <p>Mantém alguns instantes de observação e de silêncio: momento de perguntas e esclarecimentos adicionais</p>
Nº 4	<p>Convite / Ordem para executar o trabalho: “Vamos então escrevendo a história do que estão a observar. Não se esqueçam cada um escreverá a história de um só desenho. São dois desenhos em cada folha. Não quero que escrevam as histórias dos dois desenhos. Só quero que cada um escreva sobre um só desenho, e não sobre os dois. Um só desenho!”</p> <p>E avisa a turma: Se alguém terminar, não vale a pena vir entregar o trabalho. Vou eu própria recolher os textos.</p>
Nº 5	<p>Corridos 50 minutos a inquiridora observa a turma, para ver se está ainda alguém a escrever e, ainda que seja o caso, pergunta: está ainda alguém a escrever ou já todos acabaram?!</p> <p>E vai avançando a inquiridora para cada aluno fixando-o reconhecedora e sorridente, agradece – “muito obrigada” – ao mesmo tempo que recolha o texto.</p>
Nº 6	<p>Recolhidos os textos, a inquiridora torna a interpelar o professor: “Podem eles agora sair, pois não, senhor professor?!”. E este dá a ordem de saída aos meninos ou manda-os aguardar por uma brevíssima informação sobre a retoma da normalidade das aulas, após o intervalo.</p>

Os 259 participantes produziram, ao todo 486 textos, ou seja, em princípio, dois textos solicitados a cada aluno. Registe-se que 32 alunos, isto é, aproximadamente 12% dos 259 alunos inquiridos produziram apenas um texto em vez dos dois exigidos. É uma proporção relevante, que será analisada no capítulo seguinte. A conservação e a operacionalização dos textos obedeceram aos procedimentos de catalogação e digitalização, em uso no projeto EFFE-On / FLUL, sob a orientação da Prof^a Doutora

³⁸ Vejam-se as 5 Fichas em anexo. Passamos a designar estas Fichas por Números (1, 2, 3, 4, e 5 Cf. Tabela de aproximação das Fichas EFFE-On para o inquérito), conforme os que têm, agora nos Anexos.

Celeste Rodrigues. Este tratamento codificador realizou-se por um tempo longo, abrangendo sobremaneira o trimestre de setembro-dezembro de 2018 e de janeiro a março de 2019, em Lisboa. Procedeu-se nomeadamente à transliteração em Word de cada texto, o que nos facilita agora analisar cada um dos textos.

2.5. Seleção constitutiva da amostra do trabalho

Dos 486 textos, seleccionámos 108, que formam o *corpus* deste trabalho³⁹. Os textos escolhidos são da autoria de 3 classes, duas de Calandula, as 5^a e 6^a classes, e uma de Quifucussa, a 5^a classe.

A ideia da escolha desta amostra consistiu na suposição de que as classes intermédias e a classe final do ciclo primário poderiam exemplificar as dificuldades fonético-fonológicas gerais que os alunos têm nestas escolas em sua aprendizagem sobre o PE / L2. Supomos ainda que as eventuais dificuldades manifestadas por estes aprendentes das 5^a e 6^a classes podem ser consideradas consistentemente como tal, isto é, como sérias dificuldades linguísticas. Assim dispensámos do nosso *subcorpus* os textos das 2^a e 3^a e 4^a classes, porque não podíamos tratar em conjunto produções tão heterogéneas. Passemos à análise da amostra considerada para o nosso estudo.

³⁹ Os 108 textos que constituem o corpus deste trabalho estão em anexo 2.

2. Apresentação, descrição e discussão dos resultados

Este capítulo apresenta e discute os dados de escrita obtidos em Calandula e Quifucussa que nos pareceram mais relevantes. Deixámos de fora os dados de segmentação e outros pouco representados, nomeadamente os que são relativos à posição de ataque vazio.

O capítulo possui quatro secções. A primeira secção apresenta e analisa os dados do 5º ano de Calandula (3.1), a segunda os dados de 6º da mesma localidade (3.2) e a terceira os dados do 5º ano de Quifucussa (3.3). A quarta secção é dedicada à discussão geral dos dados obtidos (3.4).

Cada uma das secções (3.1, 3.2 e 3.3), está organizada da seguinte forma: em primeiro lugar, é feita a identificação dos tipos de formas não convencionais (FN-Cs) registadas com exemplos representativos dos dados obtidos acerca dos segmentos em cada um dos constituintes da sílaba (ataque e rima), devidamente agrupados em núcleo e coda, no caso da rima; em segundo lugar, são apresentadas as tabelas com os resultados quantitativos; seguidamente, é feita uma análise breve dos principais tipos de FN-Cs de cada constituinte silábico.

3.1. Dados de escrita do 5º ano de Calandula

Nesta secção são apresentados e analisados os dados de escrita de Calandula, recolhidos em uma turma do 5º ano, conforme foi referido no capítulo 2 Metodologia. Os dados dizem respeito a 22 crianças, com idades compreendidas entre os 10 anos e os 13 anos. A grande diferença de idade das crianças deve-se ao facto de naquela escola se reunirem numa mesma turma e ano de escolaridade crianças com diferentes percursos de aprendizagem do português de idade diversificada. Todas elas têm o quimbundo como língua L1, a língua angolana mais utilizada na região de Malanje.

Na turma do 5º ano de Calandula registaram-se FN-Cs como as que passamos a apresentar organizadas por constituinte silábico.

3.1.1. FN-Cs relativas ao ataque silábico do 5º ano de Calandula

Começamos a apresentação dos dados com a informação relativa ao ataque silábico não ramificado e, a seguir, a relativa aos ataques ramificados.

O Quadro 13, abaixo, contém exemplos das FN-Cs registadas em ataque não ramificado.

Quadro 13 – FN-Cs dos segmentos consonânticos em ataque não ramificado do 5º ano de Calandula.

Substituição de segmentos fricativos			
	FN-Cs	Criança	Palavra
<v> por <f>	<gafura>	5260	gravura
	<farinha>	5288	varinha
	<arforis>	5272	árvores
<f> por <v>	<vazeri>	5256	fazer
<z> (/z/) por <s>	<asul>	5267	azul
	<balisa>	5264	baliza
<s> (/z/) por <z>	<vaso>	5259	vaso
	<roza>	5272	rosa
	<coizas>	5256	coisas
	<camezola>	5278	camisola
	<buzo>	5271	blusa
<j> (/ʒ/) por <g>	<vegemos>	5281	vejamos
	<laranga>	5266	laranja
<x> ([ʃ]) por <ch>, por <c> ou por <si>	<brocha>	5260	bruxa
	<broca>	5288	bruxa
	<brosia>	5274	bruxa
<ch> ([ʃ]) por <x>	<xavi>	5267	chave
	<colção>	5265	colchão
	<xegou>	5266	chegou
	<xapeu>	5267	chapéu
Substituição de segmentos oclusivos			
	FN-Cs	Criança	Palavra
<d> por <nh>	<vestinho>	5284	vestido
<c> (/k/) por <g>	<brangas>	5266	brancas
	<gastanho>	5272	castanhas
	<gastanha>	5266	castanho
	<garacol>	5272	caracol
<t> por <d>, por <c>, por <h> ou <l>	<sapado>	5267	sapatos
	<pincos>	5283	pintos
	<pinhos>	5285	pintos

	<galinho>	5264	gatinho
<g> (/g/) por <c>	<catu>	5263	gato
	<macoga>	5272	magoga
	<franco>	5271	frango
<g> (/z/) por <j>	<majia>	5288	magia
<nh> por <n>	<castano>	5271	castanho
<m> por <n>	<suno>	5270	sumo
<n> por <m>	<domu>	5256	dono
Substituição de segmentos laterais			
	FN-Cs	Criança	Palavra
<lh> (/l/) por <l>	<lês>	5288	lhes
	<barulo>	5271	barulho
Substituição de segmentos vibrantes			
	FN-Cs	Criança	Palavra
<rr> ([R]) por <r>	<bariga>	5263	barriga
	<barioga>	5283	barriga
<r> ([R]) por <rr>	<morro>	5267	muro
	<rrozás>	5277	rosas
	<rrocho>	5281	roxo
Antecipação de segmento (repetição)			
	FN-Cs	Criança	Palavra
<r>	<drentro>	5266	dentro
Omissão de segmentos			
	FN-Cs	Criança	Palavra
	<tamem>	5284	também
<g>	<frano>	5271	frango
Inserção de segmentos			
	FN-Cs	Criança	Palavra
Inserção de <es>	<escareta>	5281	caretas
	<estrovoadas>	5266	trovoadas

Torna-se claro pela observação deste Quadro 13 que a maior parte das FN-Cs corresponde a substituições de segmentos que fazem parte da mesma classe natural, muitas vezes, por opção errada por um segmento com valor oposto de vozeamento (nos casos das oclusivas e fricativas). Existem também casos em que se nota um conhecimento imperfeito da estrutura da palavra (inserção de <es>) ou do grafema específico a utilizar em determinados contextos (<r>/<rr>). A escrita dos dígrafos não está ainda estabilizada, como se pode observar nos exemplos incluídos no Quadro 13.

O Quadro 14 apresenta exemplos de FN-Cs em ataque ramificado.

Quadro 14 – FN-Cs dos segmentos consonânticos em ataque ramificado no 5º ano de Calandula.

Omissões de segmentos			
	FN-C	Criança	Palavra
C ₂ <r>	<bucha>	5281	bruxa
	<buxa>	5271	bruxa
	<baco>	5274	branco
	<fango>	5257	frango
	<zeba>	5272	zebra
	<banca>	5272	branca
	<guitou>	5283	gritou
Substituição de segmentos			
	FN-C	Criança	Palavra
C ₁ <p> por ; por <p>; <g> por <h>; <g> por <j>; <d> por 	<sebre>	5264	sempre
	<proxia>	5275	bruxa
	<hrito>	5259	grito
	<jritou>	5278	gritou
	<braghau>	5257	dragão
Substituição de segmentos			
	FN-C	Criança	Palavra
Substituição da C ₂ <l> por <ɾ>; <gr> por <gu>	<biscreta>	5256	bicicleta
	<frori>	5271	flor
	<brusa>	5259	blusa
	<guitou>	5283	gritou
Metátese de segmentos			
	FN-C	Criança	Palavra
C ₁ e da vogal tautossilábica	<percete>	5259	presente
Intersilábica de C ₂	<drento>	5266	dentro
Inserção de segmentos			
	FN-C	Criança	FC
Inserção de <i> ou <u> e <e>	<repiteo>	5276	repleto
	<filor>	5270	flor
	<dispulediu>	5274	explodiu

Os exemplos no Quadro 14 indicam que as FN-Cs relacionadas com os ataques ramificados são um pouco diferentes das do ataque não ramificado. Consistem frequentemente em omissões de C₂ e, claro, em substituições de C₁ ou C₂. É relevante notar o facto de a estratégia de inserção de segmentos vocálicos entre as duas consoantes

em ataque não ser muito utilizada, tendo em conta que essa é uma estratégia frequentemente utilizada por crianças portuguesas ao adquirir a sua língua materna.

Dados quantitativos de FN-Cs relativas ao ataque silábico do 5º ano de Calandula

Incluimos aqui as tabelas com a frequência de FN-Cs do ataque silábico (Tabela 3), começando pelo ataque não ramificado. As tabelas encontram-se organizadas por segmento / estrutura fonológica.

Tabela 3 - Percentagem de FC e de FN-Cs para cada segmento em ataque não ramificado, do 5.º ano de Calandula.

Segmentos	FC		FN-Cs		Total
	n	%	n	%	n
/v/	5	50,00	5	50,00	10
/f/	8	80,00	2	20,00	10
/z/	41	66,13	21	33,87	62
/s/	13	11,30	102	88,70	115
/ʒ/	13	86,67	2	13,33	15
/j/	32	47,06	36	52,94	68
/b/	1	33,33	2	66,67	3
/p/	4	80,00	1	20,00	5
/d/	3	33,33	6	66,67	9
/t/	10	47,62	11	52,38	21
/g/	20	30,77	45	69,23	65
/k/	40	81,63	9	18,37	49
/m/	117	95,90	5	4,10	122
/n/	0	0,00	2	100,00	2
/ɲ/	14	41,18	20	58,82	34
/l/	12	75,00	4	25,00	16
/ʎ/	20	52,63	18	47,37	38
/r/ [r]	6	50,00	6	50,00	12
/r/ [R]	21	52,50	19	47,50	40

Para o ataque não ramificado, segundo os textos analisados cujos dados são apresentados na tabela 3, observamos que as crianças apresentam dificuldades na representação dos diversos segmentos fonológicos das diferentes classes naturais. Isso é particularmente importante no caso dos segmentos que estão mais representados nos dados. No caso das fricativas, observa-se que os segmentos que geram frequência mais alta de FN-Cs são, por ordem, /s/ /z/ e /ʃ/ com 88,70%, 52,94% e 33,87%, respectivamente. No caso das oclusivas orais, são as consoantes vozeadas que frequência mais alta de FN-Cs suscitam. Porém, também é significativo o facto de, na classe dos segmentos sonantes, a nasal palatal /n/ ser a que gera mais FN-Cs (100%). Por seu lado, a lateral palatal /ʎ/ (47,37%) apresenta, igualmente mais FN-Cs do que o /l/ (25%), porventura, por também ser grafada com um dígrafo. No que se refere à vibrante, pode-se dizer que ela suscita mais FN-Cs quando representa o som [ʀ] do que quando representa o som [r].

Os dados referentes aos ataques ramificados são apresentados na Tabela 4, abaixo.

Tabela 4 - Percentagem de FC e de FN-Cs para cada segmento com ataque ramificado, do 5.º ano de Calandula.

Grupos consonânticos	FC		FN-Cs		Total
	n	%	n	%	n
<bl>	1	50,00	1	50,00	1
 	12	42,86	16	57,14	28
<pl>	1	33,33	2	66,67	3
<pr>	0	0,00	1	100,00	1
<dr>	4	66,67	2	33,33	6
<cl>	0	0,00	1	100,00	1
<gr>	3	75,00	1	25,00	3
<fl>	8	66,67	4	33,33	12
<fr>	2	66,67	1	33,33	3

Para o ataque ramificado, salientamos que o grupo consonântico com a sequência *oclusiva+vibrante*
, que é o que regista mais dados, apresenta um valor alto de FN-Cs, 57,14%. Os restantes resultados frequenciais são menos expressivos, uma vez que os dados são pouco numerosos.

Análise das FN-Cs relativas ao ataque silábico do 5º ano de Calandula

De acordo com os dados do Quadro 13, a troca de um <s> (/z/) por <z> e <z> por <s>, parecem ser exclusivamente ortográficas, na medida em que os dois grafemas podem representar o mesmo som, embora em contextos diferentes. Infere-se que a substituição de uma fricativa vozeada pela sua correspondente não vozeada e vice-versa se deva ao facto de ambos os grafemas poderem representar o som [z] em posição intervocálica, ao passo que no quimbundo (L1) o grafema mais próximo, <nz>, corresponde a um som pré-nasalizado /ⁿz/. Por outro lado, para a troca de um <ch> por <x> e as trocas de <x> por <ch>, <c> ou <si>, supõe-se que a substituição de <x> por <ch> e de <ch> por <x> se devem à existência de representações múltiplas para a consoante fonológica /ʃ/. Contrariamente ao que se passa com o som [z], a troca da consoante vozeada <v> por <f> e de um <f> por <v> parece ser uma FN-C que aponta para a provável dificuldade de o aluno discriminar o contraste [±voz] das fricativas em português.

Quanto à troca de <j> (/ʒ/) por <g>, acredita-se que a dificuldade aqui registada se deva à falta de conhecimento da convenção contextual da ortografia do português, nomeadamente, a de que <g> só corresponde ao som /ʒ/ quando se encontra antes de <e/i> mas não antes das outras vogais.

No que se refere aos segmentos oclusivos, verificou-se que a troca de <c> (/k/) por <g> e <g> por <c> se pode dever à eventual falta de perceção do contraste de vozeamento do português. Já relativamente à troca de <t> por <d>, por <c> ou por <h>, julga-se que estas FN-Cs poderão estar relacionadas com a forma das letras, tal como no caso de <t> por <l> que apresenta uma frequência ainda muito baixa – uma ausência do traço sobre a haste do tê.

A troca de <m> por <n> e de <n> por <m>, pode tratar-se de um erro puramente ortográfico devido à forma das letras, dado que a distinção /m/ vs. /n/ é muito produtiva tanto no português (europeu e angolano) quanto no quimbundo. A substituição de <nh> por <n> e a do <lh> por <l>, mostram que os dígrafos são representados preferencialmente pelas crianças com um único carácter correspondente à classe natural a que os segmentos pertencem (nasais ou laterais).

Contudo, na troca de <r> por <rr> e <rr> por <r>, entende-se que a dificuldade das crianças estará relacionada com o desconhecimento de regras contextuais do uso do dígrafo <rr> entre vogais e com a possível neutralização da oposição das vibrantes simples e múltipla no português angolano, que favorece a ocorrência da variante múltipla. A omissão de e <g> ocorre depois de núcleos nasais, graficamente

representados por <m>/<n>. Considera-se que em *também* isso se relaciona com a possibilidade de pronunciar a palavra como [tə'mẽj̃/tə'mẽj̃], como acontece em português europeu. No caso da omissão de <g> isso estará associado com a ausência de /g/ em quimbundo.

Já a antecipação de <r> que implica uma repetição indevida da consoante ocorre também com baixa frequência. Do mesmo modo, a inserção de <es> na sílaba inicial sucede poucas vezes. Supõe-se que as crianças introduzem a sílaba inicial <es> por desconhecerem a estrutura do item lexical e sua composição silábica na língua portuguesa.

No que se refere ao ataque ramificado, concluí-se que existem muitas omissões de <r> como C₂, bem como mudanças de C₁ para consoante de valor oposto de vozeamento, mudança de C₂ lateral por <r> e inserção de vogal entre as duas consoantes do grupo consonântico em ataque ramificado.

3.1.2. FN-Cs relativas ao núcleo da sílaba do 5º ano de Calandula

A rima da sílaba em português pode ser constituída por uma vogal (oral ou nasal) ou um ditongo (oral ou nasal) no núcleo silábico e pode apresentar um de três segmentos em coda, /r/, /l/ ou /S/. Começamos pela apresentação dos dados relativos ao Núcleo da sílaba e, seguidamente, são apresentados os dados da Coda silábica. Incluímos aqui os dados relacionados com os núcleos orais e nasais não ramificados e com os núcleos nasais não ramificados do 5º ano de Calandula, exclusivamente⁴⁰.

FN-Cs no núcleo não ramificado oral do 5º ano de Calandula

Começando pelas vogais orais no núcleo silábico não ramificado, apresentamos de seguida os principais tipos de FN-Cs registadas no 5º ano em Calandula. Registam-se FN-Cs diversificadas para as diferentes vogais, como se pode constatar no quadro 15, abaixo.

⁴⁰ Optámos por não incluir a descrição e a análise dos FN-Cs relacionadas com os núcleos nasais ramificados devido economia de espaço nesta dissertação.

Quadro 15 – FN-Cs de segmentos vocálicos em núcleos não ramificados no 5º ano de Calandula.

Substituição de segmentos vocálicos			
	FN-Cs	Criança	FN
• <i> por <e>	<cratenho>	5277	gatinho
	<tenha>	5274	tinha
	<desse>	5274	disse
• <e> por <i>	<galenhas>	5281	galinhas
	<amarilo>	5280	amarelo
	<tim>	5278	tem
• <o> por <u>	<minina>	5263	menina
	<telefoni>	5267	telefone
	<perfumi>	5257	perfume
• <u> por <o>	<caracul>	5267	caracol
	<trovuada>	5274	trovoada
	<sabuneti>	5263	sabonete
• <a> por <e>	<tualha>	5278	toalha
	<azol>	5266	azul
	<perfome>	5267	perfume
• <a> por <o>	<broca>	5288	bruxa
	<brochinha>	5277	bruxinha
	<destruição>	5267	destruição
• <e> por <o>	<orinar>	5263	urinar
	<vegemos>	5281	vejamos
	<laranje>	5264	laranja
• <o> por <e>	<seladas>	5288	saladas
	<garrofa>	5264	garrafa
	<cadero>	5259	cadeira
• <e> por <i>	<sarte>	5264	sorte
	<gati>	5272	gato
Inserção de grafemas			
	FN-Cs	Criança	FN
<i> ou <o> - sílaba acentuada	<preita>	5264	preta
	<barioga>	5277	barriga
<a> - sílaba não acentuada	<majaico>	5277	mágico
<m> ou <n> após a V - posição pré-consonântica	<caminsa>	5274	camisa
	<tapente>	5267	tapete
	<zembra>	5257	sapato

Os dados do Quadro 15 indicam que a substituição de vogais de sílabas acentuadas e não acentuadas sucedem mais vezes nos dados. As vogais não recuadas <i> e <e>

comutam entre si em sílaba acentuada e não acentuada; a vogal <a> é por vezes grafada com <e> e com <o>; as vogais arredondadas <u> e <o> alternam entre si, mas <o> alterna também com <i>. Além disso, verifica-se que certas crianças colocam <m> ou <n> após as vogais não recuadas (<i> e <e>) e que, por vezes, certos núcleos recebem indevidamente mais uma vogal, <a>, <o> ou <i>.

Dados quantitativos de FN-Cs relativas ao núcleo silábico não ramificado oral do 5º ano de Calandula

A seguir, na tabela 5, são apresentadas as percentagens de FC e FN-Cs na escrita das vogais orais escritas com <i>, <e>, <a>, <o>, <u>, que correspondem às sete vogais fonológicas, nos dados do 5º ano de Calandula.

Tabela 5 - Percentagem de FC e de FN-Cs de cada segmento vocálico em núcleo não ramificado do 5.º ano de Calandula.

Segmentos	FC		FN-Cs		Total
	n	%	n	%	n
<u>	6	13,33	39	86,67	45
<o>	17	24,64	52	75,36	69
<e>	160	68,67	73	31,33	233
<i>	31	63,27	18	36,73	49
<a>	14	58,33	10	41,67	24

Considerando a percentagem de FCs e FN-Cs produzidas para cada um dos segmentos vocálicos (número total de ocorrências por segmento), verificou-se que os segmentos <u> e <o> apresentam os valores percentuais mais elevados de FN-Cs, 86,67% e 75,36%, respetivamente. Os segmentos <e>, <i> e <a> apresentam uma frequência mais baixa de FN-Cs, embora com valores sempre acima de 30%. Assim, verifica-se uma assimetria na frequência de FN-Cs entre as vogais labiais e as restantes, pois as primeiras, apesar de menos frequentes nos dados do que <e>, apresentam frequência mais alta de FN-Cs do que <e>, e também do que todas as restantes.

Análise das FN-Cs relativas ao núcleo silábico oral não-ramificado do 5º ano de Calandula

Os dados do Quadro 15 mostram a substituição de vogais em sílabas acentuadas e não acentuadas, nomeadamente entre as vogais <e> e <i> e <o> e <u>. Dada a maior ocorrência de sílabas átonas as trocas de <o> e <u> são as que sucedem mais vezes, relacionando-se com as representações ortográficas do som [u], ao passo que as restantes trocas nesta posição são mais dificilmente compreensíveis. À parte estas substituições, as que ocorrem em sílabas acentuadas são reveladoras de um desconhecimento claro da estrutura fonológica das palavras, visto que na pronúncia todas elas são distintas.

Por outro lado, a inserção de <m> ou <n> após certas vogais faz-nos pensar que seja provável o facto de a criança perceber a nasalidade em vogais que não a possuem. O quimbundo pode ter uma influência aqui devido à presença fonológica de oclusivas e fricativas pré-nasalizadas.

FN-Cs no núcleo ramificado oral do 5º ano de Calandula

Para os segmentos vocálicos em núcleos orais ramificados foneticamente, encontram-se os seguintes tipos de FN-Cs – cf. Quadro 16 com os exemplos do 5.º ano de Calandula.

Quadro 16 - Exemplos de FN-Cs de segmentos vocálicos em núcleos ramificados do 5.º ano de Calandula.

Omissões de segmentos			
	FN-C	Criança	FCs
V ₂ do ditongo <ei>	<leti>	5271	leite
	<pexi>	5257	peixe
	<quezo>	5271	queijo
	<caderão>	5285	caderão
V ₁ do ditongo <ei>	<cadira>	5264	cadeira
V ₂ do ditongo <ou>	<vo>	5276	Vou
	<grito>	5276	gritou
	<peso>	5276	pensou
	<viro>	5259	virou
	<rebento>	5284	rebentou
V ₂ do ditongo <oi>	<cosa>	5277	coisa

V ₂ do ditongo <ai>	<catcha>	5274	caixa
Substituição de segmentos			
	FN-C	Criança	FC
V ₂ do ditongo <eu> por <m>	comem metem	5270 5267	comeu meteu
V ₂ do ditongo <iu> por <io>	<vestio> <decidio> <vio>	5271 5282 5288	vestiu decidiu viu

Os dados do Quadro 16 indicam que a omissão é mais recorrente do que a substituição de vogais do núcleo ramificado. A omissão ocorre mais vezes na V₂ do que na V₁. A substituição no ditongo <eu> ocorrer com substituição de V₂ do ditongo por uma nasal. Na substituição da V₂ do ditongo <iu> nas formas do passado dos verbos da 2^a e 3^a conjugações, verifica-se que a vogal aparece como <o>.

Dados quantitativos de FN-Cs relativas ao núcleo ramificado oral do 5º ano de Calandula

Os dados que a seguir passaremos a apresentar são referentes a percentagens de FCs e FN-Cs de núcleos ramificados – cf. Tabela 6.

Tabela 6 - Percentagem de FC e de FN-Cs para cada segmento com núcleo ramificado, do 5º ano de Calandula.

Estrutura silábica	FC		FN-Cs		Total
	n	%	n	%	n
/eI/	8	26,66	22	73,33	30
/a+U/	15	55,55	12	44,44	27
/oU/	1	20	4	80	5
/i+U/	4	80	1	20	5
/e+U/	15	88,23	2	11,76	17
/ε+o/	8	61,53	5	38,46	13
/oI/	2	40	3	60	5
/aI/	2	50	2	50	4

Na produção dos núcleos ramificados, apresentados na tabela acima, os núcleos ramificados com a sequência /oU/ e /eI/ registam as frequências de FN-Cs mais altas, 80% e 73,33%. No primeiro caso, isso deve-se à monotongação do ditongo /eI/ no PA. No segundo (3^a pessoa do singular pretérito perfeito dos verbos da 1^a conjugação), a existência de monotongação é igualmente possível, como acontece em PE (falou [fa'lo]). Por isso, estas FN-Cs podem ter relação com a oralidade. Já no caso de /ε+o/ (*chapéu*,

por exemplo), a mesma explicação não pode aplicar-se, visto que não existe monotongação deste ditongo em PE ou, que se saiba, em PA.

Análise das FN-Cs relativas ao núcleo ramificado oral

Tal como aconteceu com os ataques silábicos ramificados, nos núcleos ramificados orais verifica-se que os dados com simplificação do grupo segmental são abundantes. Conclui-se que há dificuldades por parte das crianças que não fixaram ainda a representação escrita distinta de vogais e ditongos do português europeu, o que se pode relacionar com a possível existência de monotongações no PA. No caso do ditongo <ai> antes de consoante palatal (*caixa*), a ausência da vogal <i> <catcha> também se poderia explicar devido a fusão com a palatal seguinte.

FN-Cs relativas ao núcleo não ramificado nasal do 5º ano de Calandula

Nos dados do 5º ano de Calandula relativos a vogais nasalizadas encontram-se FN-Cs como as do Quadro 17, abaixo.

Quadro 17 - Exemplos de FC e FN-Cs em vogais nasalizadas do 5.º ano de Calandula.

Omissões da marca de nasalidade			
	FN-C	Crianças	FC
<n>	<braca>	5270	branca
	<trasformou>	5274	transformou
	<szeto>	5281	cinzento
	<frago>	5256	frango
	<bricar>	5278	brincar
<m>	<jandi>	5257	jardim
Substituições de marca da nasalidade			
	FN-C	Crianças	FC
<m> por <n>, <n> por <i>	<anbúrgue>	5266	hambúrguer
	<seitados>	5283	sentado
<m> final por <n>	<un>	5260	um
	<con>	5260	com

Os dados indicam que a omissão da marca da nasalidade da vogal ocorre mais vezes nos dados, o que é revelador de um conhecimento ortográfico imaturo. Como podemos verificar, a omissão de <n> ocorre mais vezes do que a omissão de <m>, o que

não é de estranhar tendo em conta que em português esta surge muito mais vezes. As substituições dos segmentos <m> por <n> (uma generalização do desconhecimento ortográfico) e de <n> por <i> ocorrem poucas vezes em relação a omissão da consoante que representa a nasalidade da vogal.

Dados quantitativos de FN-Cs relativas ao núcleo não ramificado nasal do 5º ano de Calandula

Os dados que a seguir passaremos a apresentar, estão relacionados com percentagens de FC e FN-Cs em vogais nasais – cf. Tabela 7.

Tabela 7 - Percentagem de FC e de FN-Cs de vogais nasalizadas, do 5.º ano de Calandula.

Estrutura silábica	FC		FN-Cs		Total
	N	%	n	%	n
/eN/	1	12,5	7	87,5	8
/iN/	4	19,04	17	80,95	21
/aN/	50	64,93	27	35,06	77
/oN/	1	20	4	80	5
/uN/	177	100	0	0	177

Vemos na Tabela 7 que /iN/ é a estrutura que gera proporcionalmente mais FN-Cs, ainda que a frequência de FN-Cs noutras estruturas possa ser mais alta. O núcleo nasal /uN/ não gerou FN-Cs. Algumas vogais estão pouco representadas nos dados.

Análise das FN-Cs relativas ao núcleo não ramificado nasal do 5º ano de Calandula

Os dados do quadro 17 indicam que a omissão de <n> ocorre mais vezes do que a omissão de <m>. Contudo, a substituição dos segmentos <m> por <n>, <n> por <i> e <nh> por <i> sucede mais vezes que a omissão de <m>.

Presume-se que as dificuldades que as crianças apresentam em omitir o segmento nasal <n> e <m>, por um lado, se deve ao desconhecimento do uso de marcação da nasalidade pelo grafema nasal <n>. Por outro lado, a inexistência de vogais nasais na L1 dos aprendentes, bem como a dificuldade para perceber a nasalidade nesses núcleos vocálicos, podem contribuir para as dificuldades apresentadas, a omissão e a troca da

marcação <m> por <n> e o inverso. Pressupõe-se que a substituição de consoantes nasais, <m> e <n>, esteja relacionada com um fraco domínio das convenções ortográficas da língua portuguesa.

3.1.3. FN-Cs na coda da sílaba do 5º ano de Calandula

Os dados mencionados no Quadro 18, abaixo, dizem respeito às FN-Cs utilizadas pelas crianças para representar a coda vibrante. A seguir, apresentaremos os dados das outras consoantes em coda e, por fim, a informação de todas as codas em conjunto.

Quadro 18 - Exemplos de FN-Cs da coda vibrante do 5.º ano de Calandula.

Omissão de /r/ em coda			
	FN-C	Criança	FC
Omissão de <r>	<dormi>	5272	dormir
	<cule>	5271	colher
	<descansa>	5270	descansar
	<acorda>	5276	acordar
Substituição de /r/ em coda interna			
	FN-C	Criança	FC
<n> ou <l>	<vendi>	5257	verde
	<jandi>	5257	jardim
	<coltina>	5277	cortina
Metátese de segmentos			
	FN-C	Criança	FC
<r>	<perfume>	5263	perfume
	<perfumi>	5263	perfume
Inserção de segmentos após /r/ em coda			
	FN-C	Criança	FC
<e> ou <i>	flore	5272	flor
	tratore	5264	trator
	core	5257	cor
	morreri	5266	morrer
	flori	5264	flor
	cori	5257	cor

Os dados referidos no Quadro 18, acima evidenciam que a inserção de um segmento vocálico <e> ou <i>, após coda <r> final de palavra é uma estratégia corrente. Essa inserção de <e> ou <i> parece ocorrer mais vezes do que a omissão de <r> final de palavra.

Por outro lado, as crianças procedem a trocas do <r> em coda interna para a posição de ataque da sílaba transformando uma sílaba travada numa com ataque ramificado, mostrando que a coda é um constituinte ainda mais problemático para elas do que criar possíveis ataques ramificados. E, além disso, nessa posição interna, observa-se, por vezes, a substituição de <r> por <n> ou por <l>, na qual se presume que a criança não consegue distinguir sempre a vibrante alveolar de uma lateral alveolar.

Nos dados de escrita das crianças do 5.º ano de Calandula referentes à coda lateral, constata-se FN-Cs como as seguintes – cf. no quadro 19.

Quadro 19 - Exemplos de FN-Cs em coda lateral do 5.º ano de Calandula.

Omissão de segmento			
	FN-C	Criança	FC
<l>	<azu>	5270	azul
Substituição de /l/ em coda			
	FN-C	Criança	FC
<r>	<carçados>	5274	calçados
	<carçado>	5274	calçado
	<carsão>	5263	calção
	<carça>	5274	calça
	<bardi>	5271	balde
 	<babrde>	5259	balde
Inserção de segmento após coda /l/ em coda			
	FN-C	Criança	FC
<i> por <ie>, <ia>, <ho>	<azuli>	5257	azul
	<azulie>	5277	azul
	<caracolia>	5266	caracol
	<caracolho>	5257	caracol
Antecipação de /l/			
	FN-C	Criança	FC
<l>	<alzu>	5259	azul

O Quadro 19 demonstra que a substituição de <l> por <r> e a inserção de vogais após a lateral é o tipo de erro mais relevante. A inserção de segmentos vocálicos <i>, <ie>, <ia>, <ho> ocorre após coda -l final de palavra e registra uma frequência mais

elevada do que omissão da coda /l/ final. A antecipação ou metátese de /l/ ocorre apenas uma vez.

As codas fricativas são representadas nos dados de escrita das crianças de Calandula do 5º ano de acordo com a informação do Quadro 20.

Quadro 20 - Exemplos de FN-Cs em coda fricativa do 5.º ano de Calandula.

Omissão de segmento /S/ em coda			
	FNCs	Criança	FC
<s> em coda final	<temo>	5272	temos
	<laso>	5257	laços
	<nuven>	5281	nuvens
<s> em coda interna	<picina>	5264	piscina
	<catanha>	5270	castanha
	<triteza>	5264	tristeza
	<vetido>	5271	vestido
Substituição de /S/			
	FNCs	Criança	FC
<z> por <s>	<ves>	5266	vez
Inserção de /S/			
<ze>	<ananaze>	5271	ananás

O Quadro 20 mostra que a omissão em posição final e interna do <s> em coda é o tipo de erro mais importante, talvez por o quimbundo não apresentar sílabas com coda. No que se refere ao grafema <z> em coda final, observa-se que pode ocorrer a substituição por <s> ou a inserção de <e> após a coda.

Dados quantitativos de FN-Cs relativos à coda silábica do 5º ano de Calandula

Os dados, que a seguir passaremos apresentar, são as percentagens de FC e FN-Cs dos três segmentos em coda, /r/, /l/ e /S/ - cf. na Tabela 8.

Tabela 8 - Percentagem de FN e de FN-Cs na escrita das codas //r/, /l/ e /S/, do 5.º ano de Calandula.

Número de ocorrências por segmentos	FC		FNCs		total
	n	%	n	%	n
/r/	260	73	95	26,76	355
/l/	24	25,80	40	62,5	64
/S/	93	65,95	48	34,04	141

Como se pode observar na Tabela 8, acima, a frequência de FN-Cs do segmento /l/ é muito mais alta do que a dos outros segmentos em coda silábica, embora se tenha de atender ao facto de esta estar menos representada nos dados do que as outras duas codas. A percentagem de FN-Cs das outras codas é importante ainda nestas crianças.

Vejamos agora, como as FN-Cs em coda se distribuem em função do tipo de modificação operada na estrutura – cf. Tabela 9.

Tabela 9 - Percentagem de tipos de FN-Cs por segmento em coda.

Tipos de FN-Cs	FN-Cs					
	/r/		/l/		/S/	
	n	%	n	%	n	%
Inserção	47	49,47	1	2,5	4	8,33
Omissão	43	45,26	13	32,5	40	83,33
Substituição	2	2,10	25	62,5	4	8,33
Metátese	3	3,15	0	0	0	0
Antecipação	0	0	1	2,5	0	0
Totais	95		40		48	

Considerando o total de FN-Cs produzidas para cada tipo de coda (número total de ocorrências por cada segmento), verifica-se que a coda /r/ é a que permite mais inserções (paragoge). A coda /l/ e /S/ apresentam valores pouco expressivos.

As omissões, são notáveis em todas as codas, mas verifica-se maior frequência nas codas fricativas e nas vibrantes.

Quanto à substituição nota-se maior frequência na coda /l/, ao passo que as outras codas apresentam percentagens muito baixas.

No que diz respeito a metátese, regista-se ocorrência apenas na coda /r/ mas com valores pouco expressivos.

Já a antecipação registou apenas uma ocorrência na coda /r/.

Análise das FN-Cs relativas à coda silábica

Os dados referidos no quadro acima evidenciam que a inserção de um segmento vocálico <e> ou <i>, após coda -r final de palavra, apresenta maior ocorrência do que os outros tipos de FN-Cs. Essa inserção de <e> ou <i> ocorre mais vezes do que a simples omissão de <r> final de palavra. Entende-se que a inexistência de sílabas fechadas na L1

dos aprendentes (quimbundo) seja responsável por essa omissão de <r> no final de sílaba presente nos textos analisados.

Por outro lado, as crianças procedem a trocas do <r> em coda interna para a posição de ataque da sílaba, transformando uma sílaba fechada numa com ataque ramificado. Além disso, nessa posição interna, observa-se, por vezes, a substituição de <r> por <n>. Talvez esta se deva à dificuldade que certas crianças apresentam em discriminar a forma das consoantes alveolares, vibrante e a nasal, na escrita, embora também ocorra a troca de <r> por <l>, na qual se presume que a criança não consegue distinguir sempre a vibrante alveolar de uma lateral alveolar, distinção que não ocorre no quimbundo, visto só existir /l/.

Quanto à coda lateral /l/ há evidências de que a substituição de coda medial sucede mais vezes em relação aos outros tipos de FN-Cs. A substituição de <l> sucede mais vezes do que a inserção de <i> por <ie>, <ia>, <ho> após coda -l final de palavra. Julga-se que essas inserções estejam relacionadas com o desconhecimento da criança em grafar uma sílaba fechada na L2.

Por conseguinte, observa-se nos dados que as crianças omitem o <l> em coda final, transformando uma sílaba fechada numa sílaba aberta. Presume-se que a inexistência de sílabas fechadas no quimbundo terá influenciado nessa dificuldade. Já a antecipação da coda <l> apresenta valores menos expressivos nos dados. Presume-se que a falta de conhecimento do aluno em destacar a posição estrutural que a coda ocupa na sílaba faz com que ela transforme uma sílaba VCVC para ACCV.

No que diz respeito à coda fricativa /S/, os dados no quadro acima revelam que a omissão de <s>, após coda -S na posição final e interna é o tipo de erro mais pertinente do que as outras FN-Cs. A omissão de <s> ocorre mais vezes no final e no interior da sílaba. Entende-se que a não percepção da posição estrutural onde se encontra a coda, faz com que essa complexidade favoreça seu apagamento na escrita.

A substituição de <s> e a inserção de <e> após coda -S final apresentam o mesmo número de ocorrências. A substituição de <s> final talvez se deva ao facto de que a consoante <z> em final de palavra é pronunciada [ʃ], tal como <s> em coda. A inserção de <e> estará relacionada com o desconhecimento de grafar uma sílaba fechada em português por esta não existir na sua L1 ou com a possível pronúncia de uma fricativa [s, z] pelo(s) aluno(s) em vez de [ʃ] em coda como no PE.

3.2. Dados de escrita do 6º ano de Calandula

Nesta secção são apresentados e analisados os dados de escrita de Calandula, recolhidos numa turma do 6º ano, conforme foi referido no segundo capítulo. Os dados dizem respeito a 15 crianças, com idades compreendidas entre os 11 anos e os 17 anos. A grande diferença de idade das crianças deve-se ao facto de naquela escola se reunirem numa mesma turma e ano de escolaridade crianças com diferentes percursos de aprendizagem do português e diferentes idades. Todas elas têm como língua L1 o quimbundo, a língua angolana mais utilizada na região de Malange.

Na turma do 6º ano de Calandula registaram-se FN-Cs como as que passamos a apresentar organizadas por constituinte silábico.

3.2.1. FN-Cs no ataque silábico do 6º ano de Calandula

Começamos com a apresentação das FN-Cs registadas em ataque não ramificado no 6º ano – Quadro 21.

Quadro 21 - Exemplos de segmentos consonânticos em ataque não ramificado.

Substituição de segmentos fricativos			
	FN-C	Criança	FC
<s> (/z/) por <ss> e por <z>	<vasso>	5097	vaso
	<vazo>	5093	vaso
	<tezora>	5101	tesoura
	<gasoza>	5101	gasosa
<z> (/z/) por <s>	<cusinha>	5099	cozinha
	<faser>	5094	fazer
<x> por <ch>	<procha>	5099	bruxa
	<puchar>	5116	puxar
	<cocha>	5094	coxa
	<brocha>	5097	bruxa
<ch> por <x>	<xão>	5101	chão
<j> (/ʒ/) por <g>	<dilaranga>	5102	de laranja
	<laranga>	5101	objetos
<v> por <f>	<faringe>	5103	varinha
	<grafora>	5116	garrafa

Substituição de segmentos oclusivos			
	FN-C	Criança	FC
 por <p>	<panca>	5116	banca
<d> por <t>	<profunto>	5099	profundo
<t> por <d>	<tando>	5099	tanto
<g> (/ʒ/) por <j>	<majica>	5101	mágica
	<tejela>	5114	tigela
<c> (/k/) por <g>	<banga>	5099	banca
	<malogo>	5116	maluco
	<branga>	5099	branca
<m> por <n>	<una>	5097	uma
	<neu>	5098	meu
	<chana-se>	5098	chama-se
<n> por <m>	<bomeco>	5107	boneco
	<camta>	5107	canta
<nh> por <ng>	<varinge>	5103	varinha
Substituição de segmentos laterais			
	FN-C	Criança	FC
<lh> ([ʎ]) por <l>	<vermelo>	5099	vermelho
<l> por <lh>	<borbolheta>	5098	boboleta
Substituição de segmentos vibrantes			
	FN-C	Criança	FC
<rr> ([ʀ]) por <r>	<bariga>	5092	barriga
	<barega>	5116	barriga
	<garafa>	5101	garrafa
<r> ([r]) por <rr>	<tirrou>	5107	tirou
	<passárros>	5103	pássaros
Omissão de segmentos			
	FN-C	Criança	FC
<m>	<asi>	5110	assim
<d>	<esparou>	5110	disparou
	<espara>	5097	dispara

Os exemplos acima expostos, evidenciam claramente que a maior parte das FN-Cs se relacionam com a substituições de segmentos pertencentes à mesma classe natural, em que as crianças frequentemente escolhem a forma errada por optarem por um segmento com valor oposto de vozeamento (nas obstruintes). As FN-Cs apresentadas são, grosso modo, idênticas às observadas no 5º ano da mesma escola, Calandula, em ataque

não ramificado, incluindo a presença ainda de FN-Cs nos dígrafos <nh> e <lh> e no segmento vibrante [R].

No que se refere ao ataque ramificado do 6º ano de Calandula observa-se o que apresentamos no Quadro 22, a seguir.

Quadro 22 - Exemplos de segmentos consonânticos em ataque ramificado do 6º ano de Calandula.

Substituição de segmentos			
	FN-C	Criança	FC
C ₁ por <p>, por <t> e <g> por <c> e de <gl> por <ch>	<procha>	5094	bruxa
	<prucha>	5094	bruxa
	<clobo>	5101	globo
	<clubo>	5098	globo
	<chobo>	5101	globo
	<mbologo>	5116	globo
Metátese de segmentos			
	FN-C	Criança	FC
Metátese de C ₂ com a vogal <o>; e inserção de <i> após C ₂	<folr>	5102	flor
	<folur>	5107	flor
	<espulidiu>	5109	explodiu
	<espolidio>	5102	explodiu
inserção de segmentos			
	FN-C	Criança	FC
<i>, <e>, <o> entre C ₁ e C ₂	<filor>	5107	flor
	<filur>	5107	flor
	<filoresta>	5110	floresta
	<felori>	5116	flor
	<feloreste>	5092	floresta
	<folur>	5107	flor
	<espulidiu>	5109	explodiu

Os exemplos do Quadro 22 mostram que as FN-Cs relacionadas com os ataques ramificados são em muitos casos idênticas às do 5º ano no ataque não ramificado. Observam-se frequentemente inserções de vogais entre C₁ e C₂ e substituições de C₁. É de mencionar o facto de a omissão de C₂ vibrante não surgir no 6º ano e de a metátese de C₁ e da vogal tautossilábica não ser muito usada. Portanto, os dados diferem dos registados no 5º ano sobretudo porque não existe omissão de <r> nos grupos consonânticos em ataque ramificado.

Dados quantitativos de FN-Cs relativas ao ataque silábico do 6º ano de Calandula

Os dados que a seguir se apresentam são as percentagens de FCs e FN-Cs para cada segmento fonológico em ataque não ramificado produzidos pelas crianças do 6.º ano de Calandula – Tabela 10.

Tabela 10 - Produções de FC e de FN-Cs para cada segmento em ataque não ramificado, do 6.º no de Calandula.

Segmentos	FC		FN-Cs		Total
	n	%	n	%	n
/v/	12	80	3	50	15
/z/	2	33,33	4	66,66	6
/s/	6	0,74	75	92,59	81
/ʒ/	4	33,33	8	66,66	12
/ʃ/	24	38,10	39	61,90	63
/b/	4	66,67	2	33,33	6
/t/	5	38,46	8	61,54	13
/d/	0	0,00	7	100,00	7
/g/	4	16,67	20	83,33	24
/k/	16	66,67	8	33,33	24
/m/	65	75,58	21	24,42	86
/n/	5	62,50	3	37,50	8
/ɲ/	33	94,29	12	34,29	35
/l/	1	25,00	3	75,00	4
/ʎ/	12	75,00	4	25,00	16
/r/ [r]	6	54,55	5	45,45	11
/r/ [R]	3	14,29	18	85,71	21

No que se refere ao ataque não ramificado, de acordo com os textos analisados cujos dados se encontram descritos na tabela 10, verificamos que as crianças apresentam dificuldades na representação de vários segmentos fonológicos das diferentes classes naturais. Sendo especificamente importante para o caso dos segmentos que ocorrem com maior frequência nos dados, nomeadamente /s/ e /z/ com 92,59% e 66,66%, respetivamente. No que diz respeito às oclusivas orais, elas apresentam frequências altas de FN-Cs, em geral. Na classe dos segmentos soantes, todas geraram erros com frequência, sendo /n/ a que gerou menos vezes. Por outro lado, a lateral alveolar /l/ (75,00%) apresenta mais FN-Cs do que /ʎ/ (25,00%). Quanto à vibrante, afirma-se que ela causa mais FN-Cs quando representava o som [R] do que quando representam o som [r].

No que diz respeito ao ataque ramificado, verificou-se que os alunos produziram FN-Cs para os grupos consonânticos <pl>,
, <fl> e <gl> cujas ocorrências são descritas na Tabela 11 abaixo.

Tabela 11 - Percentagens de FC e de FN-Cs para cada segmento em ataque ramificado, do 6.º no de Calandula.

Grupos consonânticos	FC		FN-Cs		Total
	n	%	n	%	n
 	10	41,67	14	58,33	24
<pl>	0	0,00	3	100,00	3
<gl>	1	20,00	4	80,00	5
<fl>	7	36,84	12	63,16	19

Quanto ao ataque ramificado, verificamos que certos grupos consonânticos, em particular, o grupo formado por *oclusiva + vibrante* (
 com 58,33%) e o formado por *fricativa + lateral* (<fl> com 63,16%) registam um valor elevado de FN-Cs.

Análise das FN-Cs relativas ao ataque silábico do 6º ano de Calandula

Os dados do Quadro 21, indicam que a substituição de segmentos oclusivos sucede mais vezes nos dados. Como se pode notar a troca de <m> por <n> sucede mais vezes do que a troca de <n> por <m>. Presume-se que as dificuldades que as crianças apresentam sejam devidas meramente à semelhança gráfica entre <m> e <n>.

De acordo com o que acabámos de descrever, os dados do 6º ano comprovam a existência de FN-Cs dos mesmos tipos descritos no 5º ano. Todas as consoantes em ataque não ramificado continuam a gerar muitos erros, aliás como acontece também nos ataques ramificados. Em ataque não ramificado as trocas de segmentos vozeados (<v>, <z> <gi/e>, , <d>) por não vozeados continuam a surgir, o que mostra que não grande diferença entre as FN-Cs dos 5º e 6º anos. Por vezes, existe igualmente o inverso, ou seja, a troca de um segmento não vozeado por outro vozeado, como é o caso de <-co/a> ou de <t> substituídos por respetivamente por <g> e <d> - ou seja, uma generalização do uso do segmento vozeado. Além destas, surgem diversas FN-Cs relacionadas com a existência de múltiplas grafias para certos sons, como é o caso de [s], [z], [ʃ].

Relativamente a troca de <s> por <ss> e por <s> regista maior ocorrência comparando com a troca de <z> por <s>. Compreende-se que a dificuldade que as crianças apresentam estão relacionadas com desvios ortográficos devido a relação possível que existe entre o som e grafema. E por não saber que estas são grafadas assim quando aparecem na posição intervocálica. Fato que não acontece com a língua materna da criança.

No que respeita à substituição de <j> por <g> e <v> por <f>, no primeiro caso, pensa-se que o erro é devido a falta de conhecimento de uma convenção contextual: o som /ʒ/ é escrito com <g> antes de <i> e <e>, mas com <j> antes de outras vogais. Para a troca de <v> por <f> entende-se que a dificuldade estará relacionada com a distinção do vozeamento.

Quanto à troca de <r> por <rr> e <rr> por <r>, compreende-se que a criança troca essas consoantes róticas por desconhecimento da posição que cada uma deve ocupar na sílaba e na palavra ou ainda por não conseguir distinguir o contraste existente entre as duas consoantes vibrantes simples e múltipla, ou o ponto de articulação entre alveolares e uvulares, algo observado esporadicamente no PA (cf. Massiala, 2019).

A troca de <lh> por <l> e <l> por <lh> evidencia que as crianças parecem não diferenciar uma lateral palatal de uma lateral alveolar, ou o desconhecimento do uso do dígrafo <lh>.

No que diz respeito às FN-Cs em ataque ramificado, podemos dizer que as omissões de C₂ continuam a existir no 6º ano, mas as substituições de C₁ e as inserções de vogal são ainda mais frequentes. Deste modo, não se registam muitas diferenças relativamente aos dados do 5º ano de Calandula nos dados do 6º ano, a não ser a que se refere à ausência de FN-Cs por omissões de C₂ vibrante, como já mencionado.

3.2.2. FN-Cs relativas ao núcleo da sílaba do 6º ano de Calandula

Tal como já foi dito, a rima da sílaba em português pode ser constituída por uma vogal (oral ou nasal) ou um ditongo (oral ou nasal) no núcleo silábico e pode apresentar um de três segmentos em coda, /r/, /l/ ou /S/.

Incluimos aqui os dados relacionados com os núcleos orais e nasais não ramificados e com os núcleos nasais não ramificados do 6º ano de Calandula, exclusivamente.

FN-Cs no núcleo não ramificado oral do 6º ano de Calandula

As estratégias utilizadas pelas crianças do 6º ano para grafar segmentos vocálicos em núcleo não ramificados estão disponíveis no quadro 23, abaixo.

Quadro 23 - Exemplos de segmentos vocálicos em núcleo simples para o 6º de Calandula.

Substituição de segmentos vocálicos em núcleos não ramificados acentuados			
	FN-C	Criança	FC
<ul style="list-style-type: none"> • <i> por <e> • <e> por <a> • <o> por <e> • <a> por <e> • <o> por <u> • <e> por <ei> antes de /ʃ/ em sílaba acentuada 	<verenha> <gatenho> <estrala> <presante> <feis>	5092 5047 5099 5099 5116	varinha gatinho estrela presente fez
Substituição de segmentos vocálicos não acentuados			
	FN-C	Criança	FC
<ul style="list-style-type: none"> • <e> por <i> • <a> por <o> ou <e> • <o> por <u> • <u> por <o> ou por <ou> em sílaba não acentuada 	<estanti> <firmento> <cadeiro> <estavo> <faringe> <ledo> <feloreste> <martelu> <pregus> <cabelu> <curtina> <broxinha> <broucha>	5098 5099 5092 5101 5103 5092 5092 5101 5094 5106 5106 5098 5110	estante fermento cadeira estava varinha lado floresta martelo pregos cabelo cortina bruxinha bruxa
Inserção de segmentos			
	FN-C	Criança	FC
<n>	<ensolado> <chanmou>	5116 5116	isolado chamou

<s> depois de <i>	<isgreja>	5101	igreja
-------------------	-----------	------	--------

Os dados do Quadro 23 mostram que a substituições em sílabas acentuadas e não acentuadas é constante. Em ambos os casos com diversas vogais. Além disso, algumas crianças inserem <n> aparentemente nasalizando a vogal, ou seja, marcando nasalidade onde ele na verdade não existe. O caso de inserção de <s> a seguir à vogal inicial em *igreja*, parece ser um erro relacionado com o desconhecimento da palavra em si ou porventura com a sua associação a palavras começadas por (h) isco como *história*.

A tabela a seguir, diz respeito às percentagens de FC e FN-Cs na escrita de vogais como <i>, <e>, <a>, <o>, <u>, correspondendo às sete vogais fonológicas

Dados quantitativos relativos ao núcleo silábico não ramificado oral do 6º ano de Calandula

Na Tabela 12 encontra-se as percentagens de FCs e FN-Cs das vogais em núcleo silábico oral não ramificado do 6º ano de Calandula.

Tabela 12 - Produções de FC e de FN-Cs para cada segmento com núcleo não ramificados, no 6º no de Calandula.

Estrutura silábica	FC		FN-Cs		Total
	n	%	n	%	n
/u/	21	34,43	40	65,57	61
/o/	21	42,86	28	57,14	49
/e/	95	66,90	47	33,10	142
/i/	67	64,42	37	35,58	104
/a/	31	79,49	18	46,15	39

A Tabela 12 evidencia claramente que os segmentos <u> e <o> registam valores percentuais mais altos de FN-Cs, 65,57% e 57,14% respetivamente. Ao passo que os segmentos <e>, <i> e <a> apresentam, frequências mais baixas de FN-Cs, apesar de se constatar valores sempre acima de 30%. Portanto, nota-se uma diferença na frequência de FN-Cs entre as vogais labiais e as outras vogais, evidentemente as vogais com valores baixos nos dados, mostram menos FN-Cs do que as outras, simetricamente.

Análise das FN-Cs relativas ao núcleo silábico não ramificado oral do 6º ano de Calandula

Os dados do Quadro 23 indicam que a troca de <u> por <o> ocorre mais vezes do que a troca de <o> por <u>. Pode tratar-se de uma dificuldade de identificar as duas vogais posteriores, dado que ambas podem representar o som [u]. A não discriminação das duas vogais anteriores em sílabas não acentuadas pode ser a causa dessa troca. Os valores registados no 6º ano são inferiores aos do 5º ano em cerca de 20% nas duas vogais <o> e <u>, como seria de esperar.

Quanto à troca de vogais em sílaba acentuada verifica-se que estas trocas (<a> e <o> por <e>, <a> e <á> por <e>, <o> por <u> e <e> por <ei> antes de /ʃ/) apresentam a mesma frequência. Presume-se que a dificuldade esteja relacionada com o desconhecimento do uso contextual da vogal média <a> e da posterior <o>, que centraliza e eleva em posição átona. Pode haver um não contraste entre <a> e <e> em posição átona, ou uma neutralização num mesmo som. A troca de <e> por <ei>. A não discriminação das duas vogais anteriores em sílabas não acentuadas pode ser a causa dessa troca.

No caso da inserção de <n> presume-se que seja possível que a criança perceba nasalidade apesar da ausência dela, como, de resto, já sucedeu também nas crianças do 5º ano.

FN-Cs relativas ao núcleo ramificado oral do 6º ano de Calandula

Os dados relativos aos núcleos ramificados no 6º ano de Calandula são dos tipos dos indicados no Quadro 24, a seguir.

Quadro 24 - Exemplos de segmentos vocálicos em núcleos ramificado do 6º ano de Calandula.

Omissões de segmentos			
	FN-C	Crianças	FC
V ₂ <u> nos ditongos <ou> e <ai>	<feitisera>	5098	feiticeira
	<lapisera>	5116	lapiseira
	<banhero>	5106	banheiro
	<animas>	5102	animais
V ₂ <u> no ditongo <ou>	<tiro>	5116	tirou
	<acodo>	5092	acordou
	<pego>	5102	pegou
V ₂ <u> no ditongo <iu>	<dormi>	5097	dormiu
Substituição de segmentos			
	FN-C	Crianças	FC
<éu> por <eo>	<chapeo>	5092	chapéu
<iu> por <io>	<dessedio>	5114	decidiu

	<disidio>	5094	decidiu
<ui> por <on>	<monto>	5094	muito
<ou> por <o>	<tisora>	5094	tesoura
	<tesora>	5098	tesoura
	<vacora>	5107	vassoura
<ou> por <u>	<tezura>	5107	tesoura
<ou> por <n>	<lonco>	5116	louco
Metátese de segmentos			
	FN-C	Crianças	FC
V ₂ <i> e de <x>	<caxia>	5094	caixa
Inserção de segmentos			
	FN-C	Crianças	FC
Inserção de <n> após V ₂	<feinticero>	5107	feiticeiro
<eu> por <iu>	<desapareceu>	5097	desapareceu

Os dados do Quadro 24, acima, mostram que a omissão de segmentos e a substituição da segunda vogal são as FN-Cs mais numerosas em núcleo ramificado, e ocorrem em diversos ditongos, sobretudo em sílaba acentuada.

Dados quantitativos de FN-Cs relativas ao núcleo ramificado oral do 6º ano de Calandula

Os dados da Tabela 13, abaixo, referem-se às percentagens de FCs e FN-Cs em núcleos ramificados orais e encontram-se organizados por estrutura fonológica.

Tabela 13 - Produções de FC e de FN-Cs para cada segmento com núcleo ramificado, do 6.º ano de Calandula.

Estrutura silábica	FC		FN-Cs		Total
	n	%	n	%	n
/eI/	2	18,18	9	81,81	11
/oU/	0	0	6	100	6
/i+U/	12	60	8	40	20
/e+U/	0	0	1	100	1
/aI/	5	41,66	7	58,33	12
/uI/	12	92,30	1	7,69	13
/a+U/	25	78,12	8	25	32
/ε+U/	0	0	1	100	1

Nos núcleos ramificados, apresentados na Tabela 13, vemos que a frequência de erro é alta, em particular nos casos em que existem mais dados. Isso pode estar relacionado com a monotongação dos ditongos no PA. O ditongo /a+U/ da 3ª pessoa do

singular dos verbos da 1ª conjugação no pretérito perfeito apresenta também a motongação em PA, tal como acontece no PE padrão. Presume-se que haja aqui, por isso, também uma influência da oralidade. No caso do ditongo /i+u/ não sujeito a monotongação a frequência de erro é 40%, ainda substancialmente elevada.

Análise das FN-Cs relativas ao núcleo ramificado oral do 6º ano de Calandula

Os dados do Quadro 24, indicam que a omissão ocorre vezes do que a substituição nos núcleos ramificados. Nota-se que a omissão de <u> no ditongo <ou> é mais recorrente do que a de <i> nos ditongos <ei> e <ai>. Isto dever-se-á monotongação possível nestes ditongos no PA. Pressupõe-se que a omissão possa ser igualmente relacionada com a inexistência de ditongos na L1 das crianças aprendentes do português L2. A inserção de <n> após V₂ e a metátese de V₂ <i> e de <x> sucedem com a mesma ocorrência. A metátese faz-nos crer que haja um desconhecimento da posição que os segmentos devem ocupar na sílaba, o que a leva a formar uma estrutura CV, como nas demais línguas do mundo.

FN-Cs relativas ao núcleo não ramificado nasal do 6º ano de Calandula

Exemplos dos dados relativos os núcleos nasalizados não ramificados do 6º ano de Calandula encontram-se no Quadro 25, adiante.

Quadro 25 - Exemplos de FN-Cs na escrita em vogais nasalizadas no 6º ano de Calandula.

Omissão da nasalidade do núcleo			
	FN-C	Crianças	FC
<n>	<cizeto>	5094	cinzento
	<nuves>	5092	nuvens
	<braca>	5110	branca
	<consegiu>	5099	conseguiu
<m>	<aburgue>	5101	hambúrguer
Substituição de segmentos			
	FN-C	Crianças	FC
<m> por <n> e <m> por <nhe>	<un>	5098	um
	<con>	5101	com
	<tenhe>	5099	tem
	<ten>	5099	tem
<n> por <m>	<comsigiu>	5099	conseguiu

	<emtrar>	5092	entrar
	<semtado>	5108	sentado

Dados quantitativos de FN-Cs relativas ao núcleo não ramificado nasal do 6º ano de Calandula

Na Tabela seguinte (Tabela 14) estão apresentadas as percentagens de FCs e de FN-Cs dos núcleos não ramificados nasais do 6º ano de Calandula.

Tabela 14 - Percentagens de FC e de FN-Cs nos núcleos nasais simples, do 6.º ano de Calandula.

Estrutura silábica	FC		FN-Cs		Total
	n	%	n	%	n
/eN/	13	72,22	5	27,77	18
/iN/	6	42,85	8	57,14	14
/aN/	14	43,75	18	56,25	32
/oN/	12	66,66	6	33,33	18
/uN/	32	28,57	4	11,11	36

Observa-se na Tabela 14 que as vogais nasalizadas /aN/ e /iN/ apresentam mais dados do que as outras. O núcleo nasal /uN/ registou percentagens inferiores de FN-Cs. A frequência de FN-Cs do núcleo /eN/ é (27,77%) sendo inferior à de FC. Exceto esse, os núcleos nasais /aN/ e /iN/. Verifica-se uma escassez de ocorrências para os núcleos /eN/ e /uN/.

Análise das FN-Cs relativas ao núcleo não ramificado nasal do 6º ano de Calandula

Os dados contidos no Quadro 25 indicam, que a substituição de <m> por <n> e <m> por <nhe> ocorrem mais vezes. Veja-se que a troca de <m> por <n> ocorre mais vezes em relação a troca de <m> por <nhe>. Por um lado, presume-se que a dificuldade seja não conseguir distinguir as duas consoantes nasais o que é esperado, dado que a nasalização em português pode ser marcada pelos grafemas <m> ou <n>. A grafia de <tem> com <tenhe> pode denotar que a criança usa <nh> que tem o som [ɲ] no PA, para grafar um ditongo [ẽɲ]. Ao contrário, a omissão de <n> sucede mais vezes do que a omissão de <m>, o que pode suceder porque existem mais palavras escritas com <n> do que com <m>. Calcula-se que a criança omite a marca da nasalidade por supor que a sua

grafia só deva ter a vogal como decorrência da interpretação que possui acerca dessa estrutura.

3.2.3. FN-Cs na coda silábica do 6º ano de Calandula

No Quadro 26 a seguir, podemos ver exemplos dos diversos tipos de FN-Cs registadas para /r/ em coda no 6º ano de Calandula.

Quadro 26 - Exemplos de FN-Cs operada em codas vibrantes.

Omissão de segmentos em coda vibrante			
	FN-C	Criança	FC
<r> em coda externa	<descança>	5099	descansar
	<come>	5099	comer
	<culhe>	5099	colher
	<dormi>	5116	dormir
<r> em coda interna	<acodo>	5092	acordou
	<boboleta>	5110	borboleta
Substituição de segmentos			
	FN-C	Criança	FC
<r> por <m> e <e>	<durmim>	5099	dormir
	<dormie>	5094	dormir
Metáteses de segmentos			
	FN-C	Criança	FC
<r> com a V	<perfume>	5106	perfume
	<brobuleta>	5102	borboleta
	<brubuleta>	5108	borboleta
Inserção de segmentos			
	FN-C	Criança	FC
<e> e <a> após <r>	<flore>	5097	flor
	<cora>	5092	cor

Os dados do Quadro 26 demonstram que a omissão do segmento consonântico <r> em coda externa, sucede mais vezes do que os outros tipos de FN-Cs. A omissão de <r> em coda externa regista mais ocorrências do que a omissão de <r> em coda interna.

Pelo contrário, as crianças fazem trocas do <r> em coda interna para a posição do ataque da sílaba, transformando uma sílaba CVC para uma sílaba com o formato do tipo

CCV. Constata-se ainda a inserção de <e> e <a> após <r>, fazendo-nos crer que as crianças desconhecem a forma correta de grafar uma sílaba fechada no português pelo facto de na sua L1 existirem sílabas abertas.

No que se refere às FN-Cs da coda /l/, observam-se os seguintes tipos de FN-Cs – cf. Quadro 27.

Quadro 27 - Exemplos de FN-Cs operadas em codas laterais no 6º ano de Calandula.

omissão de segmentos em coda lateral			
	FN-C	Criança	FC
<l>	<ma>	5097	mal
	<pape>	5116	papel
Inserção de segmentos em coda lateral			
	FN-C	Criança	FC
<l> por , <hli>, <lia>, <lo> e <l> por <r>	<caracoli>	5110	caracol
	<caracohli>	5108	caracol
	<caracolia>	5102	caracol
	<caracolo>	5110	caracol
	<bardi>	5099	balde
	<vortou>	5098	voltou
	<bardiho>	5107	baldinho

Os exemplos do Quadro 27, acima, mostram que a substituição de segmento consonântico <l> por <r> é recorrente. A inserção de vogais (e, eventualmente, de <h>) - , <hli>, <lia>, <lo> - e a omissão da lateral registam também algumas ocorrências.

No que se refere às FN-Cs da coda /S/, observam-se os seguintes tipos de FN-Cs – cf. Quadro 28.

Quadro 28 - Exemplos de FN-Cs operadas em codas fricativas no 6º ano de Calandula.

Omissão de segmentos em coda fricativa			
	FN-C	Criança	FC
<s>	<lape>	5114	lápiz
	<passarinho>	5108	passarinhos
	<seguinte>	5109	seguintes
<s>	<trafuromou>	5110	transformou
Substituição de segmentos em coda fricativa			
	FN-C	Criança	FC
<s> por <n>	<florenta>	5108	floresta
<z> por <s>	<ves>	5092	vez
	<fes>	5101	fez

	<feis>	5116	fez
<z> por <ja>, <je>, <ji>	<narija>	5099	nariz
	<narije>	5107	nariz
	<faiji>	5099	nariz
<x> por <s>	<espolidio>	5102	expludiu
	<espulidiu>	5109	expludiu
Inserção de segmentos			
	FN-C	Criança	FC
<e> após <z>	<feze>	5094	fez

Os dados acima expostos evidenciam que a substituição de <s> por <z> e o inverso, assim como diversos casos de inserção de vogais após o segmento final, ou seja, reestruturações que permitem criar sílabas CV em vez de CVC. A omissão de <s> após coda final e interna é também possível.

Dados quantitativos de FN-Cs relativas à coda silábica do 6º ano de Calandula

Os dados que se seguem são as percentagens de FC e FN-Cs das codas /r/, /l/ e /S/ - cf. Tabela 15.

Tabela 15 - Percentagens de FCs e de FN-Cs na escrita das codas /r/, /l/ e /S/ do 6.º ano de Calandula.

Números de ocorrência por segmentos	FC		FN-Cs		total
	n	%	N	%	n
/r/	64	60,95	41	39,04	105
/l/	3	25	9	75	12
/S/	9	23,07	30	76,92	39

Verifica-se na Tabela 15, acima, que a frequência de FN-Cs do segmento /S/ é mais alta do que a dos outros segmentos em coda silábica.

Atentemos agora, como as FN-Cs se distribuem em função do tipo de alteração operada na estrutura (cf. Tabela 16).

Tabela 16 - Tipo de FN-Cs operadas em coda silábica no 6º ano de Calandula.

Tipos de FN-Cs	FN-Cs					
	/r/		/l/		/s/	
	n	%	n	%	n	%
Omissão	25	60,97	2	18,18	10	33,33
Substituição	3	7,31	3	33,33	19	63,33
Metátese	4	9,75	0	0	0	0
Inserção	9	21,95	4	44,44	1	3,33
Totais	41		9		30	

Tendo em conta o total de FN-Cs e FCs produzidas para cada tipo de coda (número total de ocorrências por cada segmento), observa-se que a coda /r/ permite mais omissões do que substituições, respetivamente, 60,97% e 21,95%. Ainda assim, a inserção de vogal após /r/ é muito mais alta do que a registada após as restantes consoantes em coda. É importante referir que as omissões das consoantes das codas são especificamente frequentes nas codas vibrantes (60,97%), mas nas fricativas com 33,33% e na coda /l/ com 18,18% atingem percentagens expressivas.

A metátese ocorre apenas na coda /r/ com uma percentagem de 9,75% das FN-Cs. Ao passo que as outras consoantes em coda não registaram nenhuma ocorrência.

A substituição é predominante nas codas /s/ e /l/ registando o valor de 63,33% e 33,33% para as FN-Cs dessas codas, ao passo que a coda /r/ apresenta valores abaixo de 8%.

Análise das FN-Cs relativas à coda silábica do 6º ano de Calandula

As codas no 6º ano em Calandula (cf. Tabelas 15 e 16) apresentam taxas de FN-Cs elevadas, especialmente no caso da lateral e da fricativa (75% e 76,92%, respetivamente). A vibrante apresenta menor frequência de erro (39,04%).

Os tipos de erro mais frequentes variam de coda para coda, sendo a omissão de <r> e a inserção de vogal os mais frequentes na coda vibrante, e a inserção de vogal e a substituição das consoantes em coda, no caso da lateral e da fricativa.

3.3. Dados de escrita do 5º ano de Quifucussa

De seguida são apresentados os dados das FN-Cs relativas ao 5º ano de Quifucussa, seguindo a mesma ordem das secções anteriores. Os dados dizem respeito a 18 crianças, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos de idade. A grande diferença de idade das crianças deve-se ao facto de naquela escola se reunirem numa mesma turma e ano de escolaridade crianças com diferentes percursos de aprendizagem do português. Todas elas têm como língua L1 o quimbundo, a língua angolana mais utilizada na região de Malange.

3.3.1. FN-Cs relativas ao ataque silábico do 5º ano de Quifucussa

Começamos a apresentação dos exemplos de dados com a informação relativa ao ataque silábico não ramificado (Quadro 29) e, a seguir, a relativa aos ataques ramificados (quadro 30, mais adiante).

Quadro 29 - Exemplos de FNCs dos segmentos consonânticos em ataque não ramificado no 5º ano de Quifucussa.

Substituição de segmentos fricativos			
	FN-Cs	Criança	FN
<v> por <f>	<farinha>	5435	varinha
<v> por <x>	<xejo>	5413	vejo
<z> por <s>	<asul>	5427	azul
	<aso>	5435	azul
<z> por <j>	<ajulejo>	5411	azulejo
<s> (/z/) por <z>	<xazaco>	5421	casaco
	<cazaco>	5435	casaco
	<bluza>	5427	blusa
	<camiza>	5413	camisa
	<dezenho>	5427	desenho
<ch> por <x>	<xinela>	5413	chinela
	<xinelos>	5430	chinelos
	<xoveiro>	5422	choveiro
<x> (/ʃ/) por <ch>	<brucha>	5410	bruxa
	<puchar>	5411	puxar
	<brochinha>	5418	bruxinha

	<bachinha>	5426	baxinha
<x> (/f/) por <j>	<broja>	5431	bruxa
<j> (/z/) por <x>	<esponxa>	5427	esponja
<j> (/z/) por <g>	<laranga>	5417	laranja
Substituição de segmentos oclusivos			
	FN-Cs	Criança	FC
<t> por <d>	<dendi>	5424	dente
<t> por <l>	<corlina>	5424	cortina
	<lipo>	5411	tipo
	<lroalha>	5435	toalha
<g> (/g/) por <c>	<caosa>	5431	gasosa
<g> (/z/) por <j>	<reloji>	5431	relógio
<c> por <j>	<branja>	5431	branca
<m> por <n>	<una>	5424	uma
	<nenina>	5434	menina
	<nenino>	5410	menino
	<canisa>	5431	camisa
<nh> por <n>	<conpania>	5411	companhia
Substituição de segmentos laterais			
	FN-Cs	Criança	FC
<l> por <r>	<eri>	5432	ele
	<amareiro>	5435	amarelo
	<amareara>	5435	amarela
<lh> por 	<tualia>	5410	toalha
	<toalia>	5420	toalha
	<vermelia>	5422	vermelha
Substituição de segmentos vibrantes			
	FN-Cs	Criança	FC
<rr> ([R]) por <r>	<bariga>	5419	barriga
<r> ([R]) por <rr>	<rropa>	5440	roupa
	<rrosa>	5440	rosa
	<orrelogi>	5416	o relógio
Omissão de segmentos			
	FN-C	Criança	FN
<l>	<amarea>	5424	amarela
<s>	<caosa>	5431	gasosa
<nh>	<caslau>	5424	castanho
Inserção de segmento			
	FN-C	Criança	FC
<r>	troalha	5435	toalha
	lroalha	5435	toalha

O Quadro 29 demonstra que a maior parte das FN-Cs dizem respeito a substituições de segmentos pertencentes à mesma classe natural. A criança opta, erradamente, por substituir um segmento pelo seu correspondente vozeado e vice-versa (nos casos dos segmentos fricativos e oclusivos) e outras vezes por uma grafia errada de uma consoante que tem múltiplas grafias em português. Notam-se ainda alguns desvios por parte das crianças ao representar a estrutura da palavra com omissão de <l> ou ainda por troca das grafias da consoante rótica (<r>, <rr>), por desconhecimento da posição que cada uma deve ocupar na sílaba e na palavra.

Os exemplos do Quadro 30 dizem respeito ao ataque ramificado do 5º ano de Quifucussa.

Quadro 30 - Exemplos de segmentos consonânticos em ataque ramificado no 5º ano de Quifucussa.

Omissão de segmentos			
	FN-C	Criança	FC
C ₂ <r>	<bucha>	5435	bruxa
	<banco>	5440	branco
	<enconto>	5435	encontrou
	<baco>	5418	branco
Metátese de segmentos			
	FN-C	Criança	FC
C ₂ <r> com a vogal	<perto>	5431	preto
Inserção de segmentos			
	FN-C	Criança	FC
<a>, <i> e <o> entre C ₁ e C ₂	<baracam>	5432	branca
	<afilito>	5431	aflito
	<foroto>	5426	fruto
	<poronto>	5426	pronto

Os exemplos do Quadro 30 evidenciam que as FN-Cs relacionadas com os ataques ramificados diferem das dos ataques não ramificado. As omissões de C₂ são constantes e, as inserções de segmentos vocálicos entre C₁ e C₂ também. É pertinente salientar o facto de não se terem registado substituições de C₁, ao contrário do que se passou em Calandula no 5º e 6º anos, e de a metátese de C₂ não ser muito utilizada como estratégia de reestruturação. Importa sublinhar que a presença de omissão no 5º ano de Quifucussa é comparável com a do 5º ano de Calandula.

Dados quantitativos de FN-Cs relativas ao ataque silábico do 5º ano de Quifucussa

Os dados quantitativos de Quificussa para o ataque não ramificado são apresentados na Tabela 17, a seguir.

Tabela 17 - Produções de FC e de FN-Cs para cada segmento com ataque não ramificado, do 5.º ano de Quificussa.

Estrutura silábica	FC		FN-Cs		Total
	n	%	n	%	n
/v/	4	66,66	2	33,33	6
/z/	14	58,33	10	41,66	24
/s/	50	42,73	67	57,26	117
/ʒ/	20	76,92	6	23,07	26
/ʃ/	46	45,54	56	54,90	102
/t/	45	80,35	11	19,64	56
/g/	5	17,24	24	82,75	29
/k/	30	75	10	25	40
/m/	318	94,92	17	5,07	335
/ɲ/	30	69,76	13	30,23	43
/l/	16	80	4	20	20
/ʎ/	35	49,29	36	50,70	71
/r/ [R]	0	0	1	100	1
/r/ [r]	20	76,92	6	23,07	26

De acordo com os dados apresentados na Tabela 17, observa-se que as crianças apresentam inúmeras dificuldades na representação de vários segmentos fonológicos nas diferentes classes naturais. Tal é mais grave sobretudo no caso dos segmentos com maior representação nos dados, as fricativas e as oclusivas. Para as fricativas, verifica-se que os que produzem maior frequências de FN-Cs são, por ordem /s/ /z/ e /ʃ/ com 57,26%, 54,90% e 41,66%, respetivamente. No caso das oclusivas orais, a consoante vozeada /g/ é a que maior frequência de FN-Cs apresenta, como seria de esperar. No entanto, é de considerar o facto de na classe dos segmentos soantes, a nasal palatal /ɲ/ ser a que gera mais FN-Cs (30,23%). A lateral palatal /ʎ/ (50,70%) apresenta, do mesmo modo, mais FN-Cs do que /l/ (20%), o que se pode dever a ser grafada também por um dígrafo. As crianças optam por com frequência, como acontecia nas crianças de Calandula. Quanto à vibrante, observa-se existem mais dificuldades quando se trata do som [r] do que quando representa o som [R].

No que se refere aos ataques ramificados, os resultados são os que apresentamos na Tabela 18.

Tabela 18 - Produções de FC e de FN-Cs para cada segmento com ataque ramificado do 5.º ano de Quifucussa.

Estrutura silábica	FC		FN-Cs		Total
	n	%	n	%	n
 	22	75,85	7	24,13	29
<pr>	1	33,33	2	66,66	3
<tr>	1	20	4	80	5
<fr>	19	85,71	2	9,52	21
<fl>	3	42,85	4	57,14	7

O grupo consonântico, *oclusiva + vibrante*,
, é o mais representado nos dados referentes ao ataque ramificado, apresentando uma frequência de FN-Cs de 24,13%. O grupo <fl> gera ainda mais FN-Cs, 57,14% das ocorrências. As omissões de C₂ e as inserções de vogal entre C₁ e C₂ são muito frequentes.

Análise das FN-Cs relativas ao ataque silábico do 5º ano de Quifucussa

Segundo os dados apresentados no Quadro 29, verifica-se que a substituição de segmentos fricativos ocorre mais vezes nos dados. Porém, nem todas as substituições acontecem com a mesma ocorrência. A troca de <x> por <ch> que ocorre mais vezes do que a troca de <ch> por <x>, o que se explica por <ch> ser mais constante nas palavras do português do que <x>. Considera-se que a existência de representação múltipla da grafia do mesmo som [ʃ] seja responsável por esta troca.

A troca de <s> (/z/) por <z> sucede mais do que a troca de <z> por <s>. Julga-se que a dificuldade se deva à ambiguidade fonética do grafema <s> que pode ser [z] intervocalicamente, [s] em ataque ou [ʃ, ʒ] em codas. Por outro lado, a troca de <v> por <f> e <v> por <x> apresentam a mesma ocorrência. Pode tratar-se de um caso de dificuldade da criança em distinguir as duas fricativas labiodentais, ou uma questão meramente gráfica.

No que diz respeito a troca de <j> por <g>, <z> por <j>, <x> por <j> e <j> por <x> todas apresentam a mesma ocorrência. A troca de <j> por <g> tem como causa a existência de representações múltiplas da grafia do mesmo som /ʒ/. Já a troca de <z> por <j> presume-se que seja uma provável dificuldade da criança em distinguir a fricativa dental da fricativa palatal.

No que se refere aos segmentos oclusivos, constata-se nos dados que a troca de <t> por <l> sucede mais vezes que a troca de <t> por <d>. No primeiro caso, pensa-se que seja somente uma confusão gráfica devido à ausência do traço na letra <t>. A troca das oclusivas dentais <t> e <d>, dever-se-á à não identificação dos dois segmentos vozeado e não vozeado. A substituição de <g> por <j> e vice-versa pode dever-se à dificuldade da criança em distingui-los por poderem possuir o mesmo som, isto é, [ʒ]. A troca de <m> por <n> provavelmente é um erro gráfico que se prende com a forma das letras. Ao passo que a troca de <nh> por <n> consiste no modo mais próximo da forma convencional de grafar a palatalidade se a criança ainda não dominar as convenções de notação dos dígrafos com o segundo elemento <h>.

A troca de <r> quando representa o som [R] por <rr> regista mais ocorrências do que a de <rr> por <r>. A falta de conhecimento do uso contextual do dígrafo <rr> entre as vogais e de <r> em posição inicial de palavra deve ser a causa dessa dificuldade. Já a troca de <l> por <r> está relacionada com a falta de percepção da consoante lateral alveolar por oposição à vibrante simples alveolar. Já a troca de <lh> por pode dever-se ao desconhecimento do modo convencional de grafar a palatalidade da consoante lateral alveolar, ou à possibilidade de no PA o som grafado por <lh> não ser uma verdadeira lateral palatal.

As omissões de <l>, <s> e de <nh> revelam um estágio muito precoce de aprendizagem da ortografia da língua portuguesa. Do mesmo modo, a inserção de <r> parece dever-se ao total desconhecimento da criança da estrutura da sílaba naquelas palavras do português.

No que se refere aos ataques ramificados verificam-se sobretudo omissões de C₂ e inserções de vogais entre as duas consoantes do grupo complexo. Isso significa que as crianças do 5º ano de Quifucussa apresentam dificuldades semelhantes às do mesmo ano de Calandula – as quais diferem como já vimos das apresentadas pelas crianças do 6º ano no facto de no 6º ano não se observarem as omissões de C₂.

3.3.2. FN-Cs relativas ao núcleo da sílaba do 5º ano de Quifucussa

Incluimos aqui a apresentação dos dados dos núcleos orais e nasais não ramificados e dos núcleos nasais não ramificados do 5º ano de Quifucussa, exclusivamente.

FN-Cs no núcleo não ramificado oral do 5º ano de Quifucussa

Para a escrita dos núcleos simples, encontram-se neste estudo exemplos de FN-Cs como os seguintes – cf. Quadro 31.

Quadro 31 - Exemplos de segmentos vocálicos em núcleos orais simples do 5º ano de Quifucussa.

Substituição de segmentos (sílabas acentuadas)				
	FN-C	Ocorrências	FC	
<ul style="list-style-type: none"> • <e> por <i> • <e> por <o> • <u> por <o> 	<sabuniti>	5429	sabonete	
	<cabolo>	5418	cabelo	
	<broxa>	5413	bruxa	
	<gravora>	5426	gravura	
	<brocha>	5426	bruxa	
<ul style="list-style-type: none"> • <u> por <e> • <a> por <i> 	<azel>	5413	azul	
	<tirir>	5431	tirar	
<ul style="list-style-type: none"> • <i> por <u> 	<suna>	5424	cima	
Substituição de segmentos (sílabas não acentuadas)				
	FN-C	Ocorrências	FC	
<ul style="list-style-type: none"> • <e> por <i> 	<dinti>	5440	dente	
	<dicidiu>	5419	decidiu	
	<redi>	5434	rede	
	<ul style="list-style-type: none"> • <o> por <u> 	<cultina>	5420	cortina
		<comu>	5419	como
	<tualha>	5416	toalha	
	<musaique>	5431	mosaico	
Inserção de segmentos				
	FN-C	Ocorrências	FC	
<n>	<caminza>	5427	camisa	
	<caminzola>	5419	camisola	
	<caminsa>	5411	camisa	
	<cazanco>	5434	casaco	

O Quadro 31 evidencia que a substituição de vogais de sílabas acentuadas e não acentuadas são mais recorrentes nestes dados. As vogais não recuadas <e> é maioritariamente substituída por <i>; já a vogal arredondada <u> acentuada é

substituída por <o>, mas <o> em sílaba não acentuada é substituído por <u>; a vogal <a> é grafada algumas vezes com <i>. Além dessas substituições, constata-se também que algumas crianças inserem <n> após as vogais <i> e <a>, como, de resto, acontece em Calandula.

Dados quantitativos relativos ao núcleo silábico não ramificado oral do 5º ano de Quifucussa

Tabela 19 - Percentagens de FC e de FN-Cs para cada segmento com núcleo simples, do 5.º no de Quifucussa.

Grafema vocálico	FC		FN-Cs		Total
	n	%	n	%	n
<u>	51	65,38	27	34,61	78
<o>	25	48,07	27	55,76	52
<e>	209	78,57	57	21,42	266
<i>	11	64	6	35,29	17
<a>	21	65,62	11	34	32

Como se vê na Tabela 19, a percentagem de FN-Cs produzidas para os segmentos vocálicos mostra que <o> com 55,76% é, claramente, a vogal mais problemática para estas crianças. Isso deve-se ao facto de ela ser maioritariamente produzida como [u], mas corresponder à grafia <o>. Apesar do maior número de ocorrências a vogal <e> não apresenta, proporcionalmente, tanta frequência de FN-Cs, 21,42%. As vogais <i> e <a> apresentam menos frequência de FN-Cs, mas, mesmo assim, ainda valores altos.

Análise das FN-Cs relativas ao núcleo silábico oral não ramificado do 5º ano de Quifucussa

Os resultados relativos aos núcleos orais não ramificados comprova a existência de muitas dificuldades de grafar conforme as convenções do português as diferentes vogais, mas em particular as vogais labiais <u> e <o>. Estas vogais, apesar de por vezes menos representadas nos dados do que as não recuadas, apresentam mais FN-Cs nas crianças do 5º ano de Calandula. A frequência de FN-Cs é mais baixa na escola de Quifucussa para ambas as vogais. No 6º ano de Calandula a frequência de erro nestas

vogais decresce face ao 5º ano, embora se mantenha ainda muito alta (<o> com 57,14% e <u> com 65,57% das ocorrências).

FN-Cs no núcleo ramificado oral do 5º ano de Quifucussa

O Quadro 32 apresenta exemplos de FN-Cs em núcleo ramificado.

Quadro 32 - Exemplos de segmentos vocálicos em núcleos ramificado do 5º ano de Quifucussa.

Omissão de segmentos			
	FN-C	Ocorrência	FC
<u> do ditongo <ou>	<ropa>	5427	roupa
	<viro>	5424	virou
	<tento>	5427	tentou
	<penso>	5431	pensou
V ₁ <e> do ditongo <ei>	<saponeliro>	5424	saboneteiro
V ₂ <i> do ditongo <ei>	<banhero>	5413	banheiro
	<tonera>	5432	torneira
	<banhera>	5418	banheira
<i> do ditongo <oi>	<depos>	5427	depois
<i> do ditongo <ai>	<maor>	5434	maior
Substituição de segmentos			
	FN-C	Ocorrência	FC
<éu> por <ou>	<chapou>	5430	chapéu
<iu> por <io>	<comsiguiu>	5426	conseguiu
	<consegio>	5426	conseguiu
	<vio>	5420	viu

Os dados do Quadro 27, acima, demonstram que a omissão é mais recorrente do que a substituição de vogais em núcleo ramificado. A omissão acontece mais vezes na V₂ do que na V₁. A substituição de V₁ do ditongo <éu> ocorre esporadicamente. Nas formas do passado da terceira pessoa dos verbos da 3ª conjugação, nota-se que a segunda vogal do ditongo surge como <o>.

Assim como sucede com os ataques não ramificados, nos núcleos ramificados constata-se que os dados com simplificação do grupo segmental são abundantes.

Dados quantitativos de FN-Cs relativas ao núcleo ramificado oral do 5º ano de Quifucussa

Na Tabela 20, abaixo, podemos ver a frequência de ocorrência nos dados de FN-Cs dos núcleos ramificados de Quifucussa.

Tabela 20 - Produções de FC e de FN-Cs para cada segmento com núcleo ramificado, do 5.º no de Quifucussa.

Ditongo	FC		FN-Cs		Total
	n	%	n	%	n
/eI/	23	56,09	18	43,90	41
/i+U/	1	12,5	7	87,5	8
/a+I/	0	0	1	100	1
/ε+o/	0	0	1	100	1
/oI/	0	0	5	100	5
/a+U/	5	38,46	8	61,53	13
/oU/	1	50	1	50	2

A Tabela 20 demonstra que todos os núcleos ramificados apresentam valores mais percentuais altos de FN-Cs. Presume-se que isso seja devido a monotongação dos diversos ditongos no PA, à exceção de /i+u/ (“conseguiu”, por exemplo) cuja manutenção se verifica no PA. Curiosamente, este grupo de crianças é o que apresenta a taxa de erro mais alta para o ditongo /i+u/, 87,5% vs. 20% no 5º ano e 40% no 6º ano de Calandula.

Análise das FN-Cs relativas ao núcleo ramificado oral

Os núcleos ramificados orais, como referido acima, são quase todos monotongados no PA, razão que justifica a ocorrência mais alta de erros na escrita das crianças observadas.

Embora nem todos os ditongos estejam igualmente representados nos dados, as omissões sobretudo da V₂ são muito frequentes.

As substituições de V₂ ocorrem esporadicamente, assim como outros tipos de erro menos frequentes.

FN-Cs relativas ao núcleo não ramificado nasal do 5º ano de Quifucussa

Nos dados do 5º ano de Quifucussa, observam-se FN-Cs como as apresentadas no Quadro 33, abaixo.

Quadro 33 - Exemplos de FN-Cs em vogais nasalizadas do 5.º ano de Quifucussa.

substituição de segmentos			
	FN-C	Ocorrências	FC
<n> por <m>	<temptou>	5419	tentou
	<comcigio>	5420	conseguiu
<n> da 1ª sílaba por <m> na 2ª	<bracam>	5432	branco
<m> por <n>	<ssenpretia>	5416	sempre tinha
	<ten>	5416	tem
<m> final por <i>	<teike>	5416	tem que
omissão da nasalidade do núcleo			
	FN-C	Criança	FC
<n>	<delaraja>	5422	de laranja
	<cosegio>	5416	conseguiu
	<trasformou>	5431	transformou
Antecipação de segmento			
	FN-C	Criança	FC
<m> da 2ª sílaba na 1ª sílaba	<amsi>	5420	assim

Nota-se no Quadro 33, que a substituição ocorre com maior número de vezes nos dados. Consta-se que a substituição de <n> por <m> acontece mais vezes do que a substituição de <m> por <n>. A omissão de <n> ocorre mais vezes do que a antecipação de <m> da 2ª sílaba na 1ª sílaba. A substituição de <m> final por <i> é pouco frequente nestes dados, embora corresponda a uma estratégia que se observa também em crianças portuguesas (Rodrigues e Lourenço-Gomes, 2018).

Dados quantitativos de FN-Cs relativas aos núcleos não ramificado nasal do 5º ano de Quifucussa

Podemos ver a informação quantitativa da Tabela 21 que nos apresenta a frequência das FN-Cs para cada vogal nasalizada nos dados do 5º ano de Quifucussa.

Tabela 21 - Percentagens de FC e de FN-Cs de outras formas, 5.º ano de Quifucussa

Estrutura silábica	FC		FN-Cs		Total
	n	%	n	%	n

/eN/	0	0	10	100	10
/iN/	0	0	3	100	3
/aN/	48	56,47	37	43,52	85
/oN/	6	27,27	16	72,72	22
/uN/	0	0	0	0	0

Na Tabela 21 nota-se que as vogais nasalizadas /eN/ e /iN/ apresentam mais dados em relação as outras, tendo percentagens de erro assinaláveis. O núcleo nasal /aN/ ocorre com menos FCs do que FN-Cs, ao passo que o núcleo nasal /oN/ ocorre com mais FN-Cs do que com FCs. Os núcleos nasais /eN/ e /iN/ só têm FN-Cs nos dados. O núcleo nasal /uN/ não está representado nos dados.

Análise de FN-Cs relativas ao núcleo não ramificado nasal do 5º ano de Quifucussa

Observa-se nos dados do Quadro 33, que a substituição de segmentos de <n> por <m> ocorre mais vezes do que a substituição de <m> por <n>. Presume-se que as dificuldades apresentadas se relacionem com a falta de conhecimento do uso gráfico contextual das duas consoantes nasais.

A substituição de <m> final por <i> ocorre apenas uma vez, o que se pode dever ao facto de o final ser pronunciado como ditongo nasal [ẽj], em que a criança representaria somente os traços das vogais, esquecendo o traço nasal.

Por outro lado, a omissão de segmento apresenta maior ocorrência em relação a antecipação de <am> da 2ª sílaba na 1ª sílaba. Infere-se que há dificuldade da criança em grafar a vogal nasalidade por esta não existir na sua L1.

3.3.3. FN-Cs nas codas do 5º ano de Quifucussa

O Quadro 34 apresenta exemplos de FN-Cs relativas à coda vibrante, /r/, nos dados do 5º ano de Quifucussa.

Quadro 34 - Exemplos de FN-Cs em coda vibrante no 5º ano de Quifucussa.

Omissão de segmentos			
	FN-C	Criança	FC
<r> medial	<pota>	5435	porta
	<apetado>	5432	apertado

	<tonera>	5413	torneira
	<banco>	5435	branco
<r> final	<tira>	5426	tirar
	<fase>	5435	fazer
	<obra>	5426	obrar
substituição de segmentos			
	FN-C	Criança	FC
<r> por <n> e <l>	<condão>	5411	cordão
	<quanto>	5435	quarto
	<cultina>	5419	cortina
	<almario>	5420	armário
Metátese de segmentos			
	FN-C	Criança	FC
<r>	<vrede>	5435	verde
	<troneira>	5435	torneira
inserção de segmento			
	FN-C	Criança	FC
<i>, <e> ou <a>	<cori>	5422	cor
	<pare>	5418	par
	<cora>	5420	cor

Este quadro (Quadro 34) mostra que a substituição de segmento em posição de coda interna ocorre mais vezes do que os outros tipos de FN-Cs. A substituição de <r> em coda interna registra mais ocorrência em relação a omissão de <r> medial e <r> final. Por outro lado, as crianças inserem segmentos vocálicos <i>, <e> ou <a>, após coda -r final de palavra.

Quanto à metátese verifica-se que as crianças trocam o segmento <r> em coda interna para a posição de ataque da sílaba, transformando uma sílaba CVC para uma sílaba do tipo CCV.

No que se refere à coda lateral no 5º ano de Quifucussa, observam-se FN-Cs como as apresentadas no Quadro 35.

Quadro 35 - Exemplos de FN-Cs coda lateral no 5º de Quifucussa.

omissão de segmentos			
	FN-C	Criança	FC
<l>	<igua>	5420	igual
	<aso>	5435	azul

substituição de segmento			
	FN-C	Criança	FC
<l> por <r> ou <u>	<carço>	5413	calça
	<carça>	5427	calça
	<ressorveu>	5427	resolveu
	<causa>	5431	calça
	<autura>	5434	altura
	<jeudibanho>	5432	gel de banho
Inserção de segmentos			
	FN-C	Criança	FC
<o> e <i>	<azulo>	5420	azul
	<azuli>	5424	azul

O Quadro 35 mostra que a substituição de segmentos consonânticos ocorre mais vezes em relação aos outros tipos de FN-Cs. A substituição de <l> por <r> ou <u> em coda interna é mais recorrente nos dados. Ao passo que a omissão da coda <l> em posição final de palavra e a inserção de segmentos vocálicos <o> e <i>, após coda -l final de palavra, ocorrem igualmente.

Relativamente às codas Fricativas encontram-se FN-Cs como as apresentadas no Quadro 36.

Quadro 36 - Exemplos de FN-Cs em coda fricativa no 5º de Quifucussa.

Omissão de segmentos			
	FN-C	Criança	FC
<s> final	temo	5412	temos
	fita	5426	Fitas
	chinela	5418	chinelas
<s> medial	<catanha	5420	castanha
	<triti>	5434	triste
substituição de segmentos			
	FN-C	Criança	FC
<z> por <s>, <z> por <igi> e <s> por <i>	<veis>	5416	vez
	<rapas>	5431	rapaz
	<fais>	5434	vez
	<feigi>	5432	fez
	<eiponja>	5416	esponja
Inserção de segmento			
	FN-C	Criança	FC
<i>	<rapazi>	5413	rapaz

Vemos, no Quadro 36, que no caso da coda /S/ as substituições implicam provavelmente uma pronúncia com inserção de semivogal na sílaba, à semelhança do que acontece no português do Brasil. A omissão ocorre em diversas palavras, o que era de esperar tendo em conta a tendência para a simplificação da estrutura das rimas ramificadas.

Dados quantitativos de FN-Cs relativas à coda silábica do 5º ano de Quifucussa

Os resultados quantitativos relativos às codas silábicas do 5º ano de Quifucussa estão apresentados na Tabela 22, abaixo.

Tabela 22- Percentagem de FN e de FN-Cs na escrita das codas /r/, /l/ e /S/, do 5º ano de Quifucussa.

Número de ocorrências por segmentos	FC		FN-Cs		total
	n	%	N	%	n
/r/	249	71,34	100	28,65	349
/l/	28	63,63	24	54,54	44
/S/	33	47,14	37	52,85	70

Como se pode notar na Tabela 22 a frequência de FN-Cs do segmento /l/ é mais alta do que a dos outros segmentos em coda silábica (54,54%), apesar de ocorrer menos vezes nos dados. O segmento vibrante é o que gera menor frequência de FN-Cs, apesar de ser ainda muito elevado, 28,65%. Já a fricativa apresenta uma taxa de FN-Cs muito próxima da lateral, 52,85%.

Observemos agora, como as FN-Cs encontram-se distribuídas em função do tipo de alteração realizada na estrutura (cf. Tabela 23).

Tabela 23 - Percentagens de tipos de FN-Cs por segmento em coda no 5º ano de Quifucussa.

Tipos de FN-Cs	FN-Cs					
	/r/		/l/		/S/	
	n	%	n	%	n	%
Inserção	44	53,65	2	8	1	2,5
Omissão	31	37,80	2	8	19	47,5
Substituição	5	6,09	21	84	20	50
Metátese	3	3,65	0	0	0	0
Totais	82		25		40	

A inserção de vogal ocorre com especial incidência com a coda vibrante. A substituição é mais frequente para a lateral e a fricativa. A omissão é mais frequente na fricativa do que na vibrante, apesar de nela ocorrer também com frequência elevada. A metátese só ocorre na coda vibrante.

Análise das FN-Cs relativas à coda silábica do 5º ano de Quifucussa

No que se refere à coda silábica em Quifucussa, verificámos que a coda lateral apresenta uma taxa de FN-Cs mais alta (54,54%) do que as da vibrante e da fricativa (cf. Tabela 22), respetivamente 52,85% e 28,65%. No que se refere aos tipos de erro, os mais frequentes são: para a coda vibrante, a inserção de vogal e a omissão do <r>; para a lateral, a substituição por segmentos diversificados; e para a fricativa, a substituição da consoante e a omissão.

3.4. Síntese dos resultados

No presente capítulo, foram analisadas as produções das crianças com base nos seguintes itens:

- (i) Ano de escolaridade: 5º e 6º anos;
- (ii) Tipo de estruturas silábicas: ataque não ramificado, ataque ramificado, núcleo simples, núcleo ramificado, vogais nasais, coda vibrante, coda lateral e coda fricativa.

Os dados referentes aos dois anos de escolaridade observados confirmam que se verificam percentagens de FN-Cs mais altas no 5º ano de Calandula do que no 6º ano de escolaridade da mesma localidade, como era esperado. As crianças do 5º ano de Quifucussa apresentam resultados semelhantes às do 5º ano de Calandula no que se refere a várias das estruturas silábicas analisadas, o que nos permite concluir que os seus erros não são aleatórios, mas antes fruto de um certo conhecimento da língua portuguesa comum. Todavia, os tipos de FN-Cs nem sempre são os mesmos se comparados os dados dos 5º e 6º anos (por exemplo, as crianças do 6º ano não recorrem a omissão de <r> em ataques complexos contrariamente ao que acontece com as outras crianças), embora

muitas vezes isso aconteça. Isso mostra que a aprendizagem do português de uns se encontra mais atrasada do que a de outros.

No que diz respeito aos segmentos em ataque não ramificado, os dados mostram que nos dois anos observados há ainda muitas FN-Cs na representação das diversas consoantes. Isso envolve as consoantes oclusivas e fricativas com contraste de vozeamento que podem apresentar na escrita das crianças consoantes com o valor oposto desse traço e, também, as consoantes sonantes que implicam o uso de dígrafos (<rr>, <nh>, <lh>). Sempre que existem representações múltiplas para um dado som, podem ocorrer erros nestas crianças – veja-se o caso do som [ʒ] que pode corresponder a <g> ou <j> em ataque silábico.

Relativamente ao ataque ramificado, as dificuldades são ainda maiores do que na representação dos ataques não ramificados. Os principais tipos de erros são partilhados pelas crianças dos dois anos de escolaridade analisados, à exceção da omissão que não se registou nos dados do 6º ano, como já referido. Pensamos que isso tem a ver com a complexidade da estrutura do constituinte ataque ramificado para crianças falantes de quimbundo. Dados revelam valores médios para o 5º e 6º ano de Calandula. No 6º ano a inserção de vogal revela-se um dos principais tipos de erro, enquanto esse estatuto é assumido pela omissão da C₂ no 5º ano.

As vogais apresentam grande variabilidade de representação na escrita destas crianças em sílaba acentuada e não acentuada, o que justifica uma intervenção clarificadora da qualidade fonética específica de cada uma. Quando as vogais são substituídas, nem sempre ocorrem sob a forma de outra vogal da mesma subclasse articulatória, embora isso tenda a acontecer. As vogais <o> e <u> comutam frequentemente nos dados, sobretudo quando remetem para o som [u]. Sendo as taxas de sucesso mais altas no 6º ano do que no 5º ano, ainda se verificam para estas duas vogais taxas de FN-Cs de 65,57% para <u> e de 57,14% para <o> em Calandula.

No que toca ao núcleo ramificado, vimos que os dados evidenciam muitas FN-Cs no 5º e 6º ano de Calandula e maior taxa de sucesso no 5º ano de Quifucussa, devido à monotongação de muitos dos ditongos em PA.

No que concerne às vogais nasais, os resultados apontam no sentido de haver omissão da marca de nasalidade ou da sua substituição. A omissão é mais frequente no 5º ano e a substituição mais frequente no 6º ano.

Os resultados globais da coda /r/ mostram que é das três consoantes em coda, aquela que apresenta melhores resultados na escrita destas crianças, qualquer que seja a turma e o ano de escolaridade considerados (cf. Tabelas 8, 15 e 22). /l/, por seu lado, é a que levanta mais problemas a estas crianças, sobretudo no 5º ano. No entanto, no 6º ano, a coda vibrante ainda apresenta uma taxa de erro que ronda os 40% (cf. Tabela 15), apesar de ser a taxa mais baixa das três codas. No 6º ano, a coda fricativa é a que apresenta mais FN-Cs (substituições, sobretudo).

Quanto aos dados globais nas duas escolas referentes à coda /l/, as crianças do 5º ano apresentam taxas de sucesso baixas e semelhantes entre si, ao passo que as do 6º ano têm resultados um pouco melhores, evidenciando que neste ano já há uma melhoria na representação dessa estrutura.

No caso da coda /S/, registam-se substituições, omissão e inserções no 5º ano de Calandula com taxas de sucesso mais altas do que em Quifucussa e, sobretudo, do que no 6º ano de Calandula. Os dados do 6º ano são surpreendentes em certa medida pelo seu valor expressivo, muito mais alto do que os da mesma consoante registados nas duas turmas do 5º ano, mas isso pode ter a ver com a maior diversificação do léxico e também com o maior contacto com a escrita que leva as crianças a hesitar mais (cf. Quadro 28). Há evidência da não aprendizagem global da estrutura silábica em foco nas diferentes turmas.

Se compararmos as Tabelas 9, 16 e 23 relativas às percentagens dos tipos de FN-Cs das codas das três turmas, verificamos que os erros mais frequentes no 5º ano de Calandula são inserção de vogal e omissão de <r> para a coda vibrante, substituição e omissão de <l> para a coda lateral e, finalmente, a omissão de <s> e de <z> para a coda fricativa. Os resultados do 6º ano de Calandula são um pouco diferentes, revelando que a omissão do <r> e a inserção de vogal são os mais frequentes para a coda vibrante, que a inserção e a substituição são os mais frequentes para a coda lateral e, por fim, a substituição e a omissão são os mais presentes na coda fricativa. Os dados do 5º ano de Quifucussa assemelham-se por um lado aos de Calandula do 5º ano, mas por outro aos do 6º ano de Calandula. A saber, para a vibrante ocorre mais a inserção de vogal e a omissão do <r>, para a lateral ocorre mais a substituição de <l> e para a fricativa ocorre mais a substituição e a omissão de <s> ou de <z> final de palavra.

3.5. Discussão geral dos resultados

Nesta secção, serão discutidos os resultados descritos nas secções anteriores, em função da literatura consultada no capítulo 1. Partimos dos dados produzidos pelos alunos dos 5º e 6º anos de escolaridade falantes do quimbundo, aprendentes do português L2 em contexto formal língua de ensino e instrução, tendo um conhecimento gramatical intuitivo da sua língua materna e que, em várias situações, interagem com os seus pares em sua língua materna diariamente.

É importante aqui frisar o facto de os sujeitos que constituem o objeto de estudo do nosso trabalho receberem o seu *input* em português a partir de falantes do português como L2. Além disso, se tivermos em conta a forma espontânea como as crianças aprendem a língua materna e as línguas não maternas, podemos aqui afirmar que as dificuldades linguísticas constatadas nos dados resultam principalmente de alguns fatores que atuam de forma conjunta e assim os condicionam (Sobroza 2000). Estes fatores são, entre outros, o tipo de aprendizagem, a aptidão e interesse de cada um pela aquisição do português e a baixa exposição a texto escrito e oral em português europeu que estes alunos têm.

Em muitos casos as dificuldades não provêm diretamente do contacto com o quimbundo, mas sim de características do *input* em português que recebem de professores e do discurso oral ouvido na comunidade que, inerentemente, já tem características de uma L2, com diferenças fonéticas e na estrutura silábica, o que condicionará, irreversivelmente, a aprendizagem das crianças mesmo em ambiente escolar.

3.5.1. Ataques não ramificados

Nos dados dos 5º e 6º anos das duas localidades, vimos que para o ataque não ramificado existem substituições, omissões, inserções e antecipação de segmentos.

No que diz respeito à substituição de segmentos, destacamos que se verifica uma tendência para substituir os segmentos vozeados pelos não vozeados (conforme visto nas Tabelas 3, 10 e 17). Os nossos dados mostram que estas substituições são mais evidentes

por troca com os segmentos da mesma classe natural. Julgamos que, muitas vezes, estas substituições ocorrem por causa de uma falta de discriminação do contraste que existe entre os segmentos vozeados e não vozeados do português por parte de algumas crianças. Segundo Aaron & Joshi (2006: 281), algumas dificuldades da aprendizagem e da prática do sistema escrito da língua podem dever-se à falta de transparência entre o sistema oral e o sistema escrito, no entanto, neste caso, isso acontece nomeadamente na classe das oclusivas, uma classe em que a relação segmento fonológico-grafema é biunívoca em termos de vozeamento.

Nos casos de omissão do segmento oclusivo velar /g/ em <frano> “frango” tal associa-se à ausência de /g/ em quimbundo, visto que no quimbundo ela não aparece como uma consoante simples, mas sim como uma pré-nasal, e sendo apenas alofónico. O quimbundo é uma língua que impõe fortes restrições fonotáticas. Além disso, o rendimento funcional dos segmentos pré-nasalizados no sistema da língua permite que eles se combinem com todas as vogais do quimbundo, de modo a formar sílabas CV (consoante vogal), tanto no início como no meio de palavras (Xavier, 2010: 78-79).

No que toca à inserção de sílabas presume-se que as crianças apresentam essas dificuldades por não conhecerem a estrutura do item lexical e como está composta a sílaba no português europeu.

Quanto à antecipação do grafema, os dados indicam uma certa repetição imprópria da consoante que a criança faz por não conhecer a posição que o segmento deve ocupar na sílaba.

3.5.2. Ataques ramificados

Existem diferenças entre os formatos silábicos da L1 e L2 dos sujeitos avaliados nesse estudo, concretamente o quimbundo, língua bantu, e o português. Nota-se que diferentemente do português, no quimbundo, as sílabas com o formato CCV e CVC não existem. Conforme afirma (Freitas, 1997), o motivo que justifica avaliar os formatos silábicos existentes nas diversas línguas é o facto de, dependendo das características da língua, os falantes apresentarem estratégias de reestruturação próprias quando aprendem uma nova língua. No caso dos grupos de consoantes (como no de vogais em ditongos) podem causar redução dos encontros consonânticos, preferindo os falantes preservar

sempre a C₁ e fazendo o apagamento da C₂. Os resultados que obtivemos para os ataques ramificados no 5º de Calandula e Quifucussa revelam a não estabilização integral na representação gráfica dos grupos consonânticos complexos em ataque. As crianças operam muitas omissões de C₂ vibrante no 5º ano que no 6º de Calandula as crianças não fizeram. Estas sequências consonânticas são marcadas no português europeu e, nessa medida, são grupos adquiridos pelas crianças em idade tardia. Enquanto estes grupos complexos em ataque ramificado não estiverem ao dispor do sistema de escrita da criança, esta reduzirá os grupos consonânticos com a estrutura CCV para a estrutura CV.

Por outro lado, nos dois anos de escolaridade observados, registámos FN-Cs por inserção de vogais entre as consoantes do ataque ramificado, o que revela um estágio relativamente precoce da aprendizagem da ortografia da língua. Vão no mesmo sentido os erros por substituição das C₁ dos grupos consonânticos em ataque silábico.

Além das FN-Cs referidas acima, existem outras FN-Cs que acontecem na estrutura silábica com núcleos simples. A nossa discussão a seguir, centrar-se-á naquelas que acontecem mais vezes nos dados.

3.5.3. Núcleos não ramificados orais

Existem vários processos de redução vocálica de elevação e centralização de vogais átonas no PE que operam menos ou são menos frequentes no PA. Estes fenómenos permitem justificar algumas das FN-Cs observadas nos nossos dados.

A vogal /e/ em posição átona é representada graficamente como <e> e produz-se como [i] no PE (como, por exemplo, <amanhecer> [ɐmẽʝi'seɾ]), mas no PA esta admite realizações fonéticas pretónicas como [ɛ], como se pode constatar em [amãʝe'seɾ] ou [i] sem centralização (como, por exemplo, <balde> ['baldi], ['balde]), tal como foi verificado por Undolu (2014) nos seus informantes. Como a vogal final átona <e> se realiza como [i] no PA, são, assim, compreensíveis as FN-Cs com substituição de <e> átono por <i>, sobretudo em posição final, bem como as inserções de <i> e <e> após consoantes em coda final de palavra que se observam nos dados analisados.

A vogal átona final /o/ em PE e PA apresenta o mesmo comportamento, deve ser escrita como <o> e produzida como [u], por esse motivo muitas vezes é grafada como <u> erradamente por estas crianças. Em posição interna na palavra, <o> átono é realizado geralmente como [u] em PE, mas em PA é realizado com vogal aberta (<coveiro> tem a realização [kɔ'vejru]), como se pode ver nos dados das duas escolas, descritos nos Quadros 15, 23 e 31. Para estas crianças não é tão elevada a frequência de erro nesta posição como em posição final de palavra.

3.5.4. Núcleos ramificados

A seguir, discutem-se os dados referentes aos ditongos orais.

O quimbundo é uma língua que não tem ditongos fonologicamente, mas a semivocalização ocorre em contextos aglutinadores de certas unidades morfológicas, como no caso da palavra “*kwénda*” (andar) (cf. capítulo 1). Esta resulta da sua estrutura subjacente /kú.é.ⁿdà/ aglutinando “kú-”, morfema do infinitivo verbal, e “-end(à)”, o radical lexical significando “andar”. Nos dados desta nossa pesquisa, verificam-se omissões e substituições na escrita dos ditongos do PE, bem como inserções de grafemas esporadicamente. Isto leva-nos a confirmar com a segunda hipótese do nosso trabalho (apoiada em Mingas, 2000: 65), segundo a qual a inexistência de ditongos no quimbundo tem interferência na forma como alguns falantes reestruturam a sílaba com núcleos ramificados do português. Na realidade, na escrita das crianças da nossa pesquisa ocorrem diversas FN-Cs, relacionadas com os núcleos ramificados que implicam a escrita somente da V₁. O desconhecimento dos ditongos por parte destas crianças (falantes do português L2) faz com que elas por vezes insiram segmentos, como por exemplo em “feinticera” ou procedam a uma metátese, como em “caxia” (caixa).

3.5.5. Núcleos nasalizados

No português europeu as vogais nasais podem ser grafadas com um <n> ou <m> a seguir ou um til sobre a vogal (Mateus et al., 2005). No quimbundo não existem vogais

nasais, mas no PA elas existem. Xavier (2010) afirma que o porte da nasalidade em quimbundo é exclusivo para algumas consoantes, mas nunca para as vogais. As crianças nos nossos dados omitem as duas consoantes nasais acima citadas com frequência. A dificuldade na percepção dos núcleos nasais do PE por não existirem na sua L1 parece estar na origem destas omissões. As substituições da marca de nasalidade consistem já em manifestações de algum conhecimento ortográfico da nasalidade em português, ainda que imperfeito.

Os dados dos Quadros 17, 25 e 33 evidenciam claramente as substituições de <m> e <n> em núcleos nasais por <n> e por <i>, o que também acontece com algumas crianças portuguesas (Rodrigues e Lourenço-Gomes, 2018). O ditongo nasal de “tem” [ẽ̃] em PA é nos nossos dados, por vezes, escrito com <nh>, que corresponde à grafia para a nasal palatal /ɲ/. Porém, uma vez que no PA esta consoante /ɲ/ pode ser realizada como [j] e com nasalização da vogal precedente, poderá haver aí então uma hipercorreção em palavras como “tem” quando escritas como <tenhe>.

3.5.6. Codas soantes e não soantes

Este espaço do trabalho é dedicado à discussão dos tipos de FN-Cs na produção dos três tipos de codas. Em coda, no português europeu podem ocorrer [ʃ], [ʒ] para o /S/, dependendo o vozeamento do segmento seguinte (Mateus et al., 2005), [ɬ] para a lateral e [r] para a vibrante. A fricativa pode corresponder a <s> ou a <z> em posição final de palavra. A lateral e a vibrante possuem uma só grafia cada uma, <l> ou <r>.

Verificámos a existência de muitas omissões de segmentos consonânticos em coda. No que diz respeito à omissão da coda na escrita das crianças, pensamos que este fenómeno esta ocorre por influência da estrutura silábica existente no quimbundo. Isto, porque nesta língua se verifica ocorrerem só sílabas com o formato CV fonologicamente, ao contrário do que acontece em português, levando em conta o que disseram Mingas (2000) e Bento (2010) e como se pode constatar nas sílabas de palavras <kiazele> “branco” e <koxi> “debaixo”. Apesar de se notar a mesma tendência, inclusive no PE, em estruturas silábicas não finais de palavras (por exemplo, na palavra <mesmo>, omite-

se a coda medial /S/, sendo realizada como [‘memu]), nota-se que a influência do quimbundo é muito forte na escrita destas crianças (cf. Quadros 20, 28 e 36).

As substituições de segmentos em posição de coda são nestas crianças muito frequentes, como vimos nas secções 3.1.3, 3.2.3 e 3.3.3. Os dados desta pesquisa mostram que isto ocorre tanto em posição medial como em final de palavra. Pensamos que isso se deve, por um lado, à não distinção pelas crianças das consoantes existentes na posição de coda final na sílaba no português europeu e, por outro lado, ao facto de não existirem sílabas fechadas no quimbundo. A substituição frequente de <l> por <i>, <ia> e <o> parece resultar da sua baixa frequência no léxico do português (Vigário & Falé, 1993:468) e, porventura, no de a lateral ter tendência para se nuclearizar em português (Freitas, 1997; González, 2008). As sílabas com codas em PE provocam bastantes equívocos às crianças falantes de quimbundo observadas, parecendo ser de difícil aquisição no português como L2.

No que toca a metátese de segmentos, é de referir que as crianças trocam a consoante alveolar <r> com a vogal da mesma sílaba (por exemplo, “brobuleta” em vez de “borboleta”, “vrede” vs. “verde” e “prefume” vs. “perfume”). Deste modo, acabam por preferir ter duas consoantes em ataque silábico a que ter sílabas com coda (cf. Mendes, 1985: 133,159). Este tipo de erro não é tão frequente com as restantes codas não vibrantes.

A inserção de segmentos vocálicos (<i>, <a>, por exemplo) após a coda ocorre em casos como os seguintes exemplos: “azuli” (azul), “cora” (cor) e “rapzi” (rapaz). <i> pode ocorrer a seguir a qualquer uma das codas finais de palavra nos nossos dados, o que mostra uma tendência para a regularização da sílaba com formato CV.

3.5.7. Taxas de sucesso na escrita dos 5º e 6º anos das duas escolas observadas para cada estrutura silábica do PE

Os dados do 5º ano das duas escolas, quando comparados com os do 6º ano de Calandula, apresentam algumas semelhanças e diferenças. As taxas percentuais de FN-Cs do 5º ano tendem a ser sempre mais altas do que as do 6º ano, mas nem sempre é esse o caso. Quando o comportamento das crianças do 6º ano é pior do que o das crianças do 5º ano, é porque os dados relativos a certa estrutura são escassos, o que acontece por exemplo no caso dos núcleos orais ramificados (40% no 6º ano vs. 20% no 5º ano).

Apesar de, globalmente, se verificar melhor desempenho por parte das crianças do 6º ano face às duas turmas do 5º ano, as dificuldades que estas crianças ainda apresentam não seriam já de esperar. É de salientar que se observam mais FN-Cs por substituição dos grafemas do que outros tipos de erro no 6º ano do que nas turmas do 5º ano, sinal de que as crianças do 6º ano estão mais avançadas na aprendizagem da ortografia.

Relativamente ao ataque ramificado, constatou-se que as crianças do 5º e 6º anos de escolaridade apresentam comportamentos que não correspondem à forma correta de representar as estruturas silábicas existentes no PE. Há maior incidência de FN-Cs nos alunos do 5º ano e menos nos do 6º ano de escolaridade. As crianças do 5º ano recorrem à inserção da vogal palatal <i> entre C₁ e C₂, omissão de C₂, substituição de C₁ e C₂, metátese de V₂, C₁ e C₂, ao passo que as crianças do 6º ano de Calandula registam uma percentagem mais alta de inserção de vogal entre C₁ e C₂ e de substituição de consoantes do ataque.

No que diz respeito aos núcleos simples, os dados gerais mostram taxas de sucesso mais altas no 6º ano face ao 5º ano de Calandula na escrita das vogais <u> e <o> que são as que suscitam mais FN-Cs, mas o 5º ano de Quifucussa (Tabelas 19, 20 e 21) é o que obtém melhores resultados. A existência de substituições de vogais em posição tónica e átona e de inserção de segmentos mostra grande instabilidade de representação gráfica, sobretudo, em Calandula.

Para o caso dos núcleos ramificados, os 5º e 6º anos de Calandula têm taxas de sucesso mais altas do que as de Quifucussa, onde há ainda muitos problemas por parte das crianças em representar essa estrutura. Em todo o caso, registam-se inserções e omissões frequentes em todas as escolas e anos de escolaridade, principalmente da V₂. Podemos aqui afirmar que os problemas que as crianças aqui apresentam podem estar relacionados com a inexistência de ditongos na sua L1, facto que já era esperado. No caso do 5º ano de Quifucussa há mais insucesso na representação dessa estrutura, mostrando que esta ainda não se encontra aprendida integralmente.

Quanto aos núcleos nasais, constatou-se mais problemas no 5º ano de Quifucussa com uma percentagem bastante elevada de substituições e omissões. Pelo contrário, o 5º e sobretudo o 6º ano de Calandula apresentam valores mais altos de sucesso nesta estrutura. Presume-se que para a escola de Calandula essa estrutura já se encontra

parcialmente aprendida, embora não completamente estabilizada, por se registar ainda algumas omissões de consoantes no interior e final de sílaba.

Os dados globais da coda /r/ mostram que as crianças das duas escolas tendem a omitir, inserir uma vogal (<i> ou <e>, mais frequentemente do que outras vogais) e substituir a coda /r/, no interior e no final da palavra. Estes tipos de FN-Cs aparecem com mais frequência do que a metátese. Não há ainda aprendizagem desta estrutura por parte das crianças.

Quanto a coda lateral, por se tratar de uma estrutura marcada, menos frequente no PE e que não existe em quimbundo, verificaram-se diversos problemas na escrita. As FN-Cs apareceram mais frequentemente nas turmas do 6º e 5º anos de Calandula do que no 5º ano de Quifucussa. Para o 5º ano de Quifucussa a percentagem de FCs é superior porque as crianças já têm mais contacto com essa estrutura do que as do 6º e 5º anos de Calandula.

Para a coda fricativa /S/, o 5º ano de Calandula regista melhores resultados do que o 6º ano. A taxa de sucesso no 5º ano de Quifucussa encontra-se num valor intermédio entre as outras duas (cf. Tabelas 22 e 23). Pode parecer estranho o valor registado no 6º ano, mas este pode ser explicado pela maior diversidade de formas escritas e por haver mais contacto com material escrito umas vezes com <s> e outras com <L>.

Em suma, parece existir alguma melhoria na representação de diversas estruturas ortográficas no 6º ano em comparação com o 5º ano, mas ainda há muitas dificuldades por parte da generalidade das crianças. Em certos casos, as crianças do 6º ano apresentam taxas de sucesso ainda mais baixas do que as restantes, provavelmente porque, ao terem maior exposição ao português, têm mais dúvidas em relação a estruturas cuja ortografia contém representações múltiplas para um dado som. Face percentagens de FN-Cs constatadas nos dados das duas localidades e à sua diversidade, é necessário que os professores adotem ou criem estratégias mais adequadas para ajudar as crianças a superar as dificuldades, algumas decorrentes de serem aprendentes de uma língua que não é a sua língua materna apresentam. Com o intuito de os ajudar nessa tarefa complexa, no capítulo das propostas didáticas que se segue, incluímos alguns exemplos de atividades que poderão ser desenvolvidas em sala de aula em contextos de ensino como os aqui analisados.

4. Propostas didáticas

Este capítulo, propõe tarefas específicas que poderão desenvolver competências fonético-fonológicas dos falantes de quimbundo aprendentes de L2 na região estudada. Desse modo pretende contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da escrita, adaptado ao contexto particular em estudo, um em que as crianças falam quimbundo L1 e aprendem português como L2.

As propostas a serem elaboradas ajustam-se em metodologias metacognitivas, adaptáveis para as crianças ambundas das idades normalmente existentes nas turmas das escolas estudadas, tendo em consideração as necessidades que cada uma apresenta. Neste sentido, há que se ter em conta as particularidades de aprendizagem de cada aluno/criança, no sentido de se evitarem resultados fracassados.

Há necessidade de diversificar as atividades que facilitam a aprendizagem da escrita, incentivando o gosto pela escrita. Face a essas dificuldades, num primeiro momento, apresentaremos exercícios que ajudem as crianças a desenvolverem a consciência fonológica (exercício 4.1), exercícios que ajudem as crianças a discriminarem os sons vozeados dos não vozeados (exercício 4.2), exercícios para resolver as dificuldades relacionadas com os sons /R/ e /r/ (exercícios 4.3), seguidamente os exercícios que permitirão perceber as representações de grupos consonânticos complexos (exercício 4.4), seguem-se exercícios relacionados com a identificação das vogais (exercício 4.5). Elaboram-se também exercícios relacionados com ditongos orais (4.6), exercícios relacionados com ditongos nasais (4.7) e, finalmente, exercícios relacionados com sílabas terminadas com consoantes /r/, /l/ e /S/ (4.8).

Cada tarefa é composta de uma atividade principal de explicitação oral por parte do professor, ou seja, uma atividade em que os alunos trabalham a língua do ponto de vista da percepção e da sua prática em termos de produção, seguida de uma atividade de reconhecimento, sistematização e treino de determinado elemento ou estrutura gramatical utilizada tal como preconizado em Mateus, et al. (2013:26). Neste processo, o professor é tido como o elemento facilitador, transmissor e sobretudo estimulador da aquisição dos conhecimentos, e não o único detentor do mesmo. É necessário que o aluno/criança crie as suas próprias hipóteses de interpretação e as apresente e discuta com os colegas e o professor, funcionando este último como moderador que garante segurança na resposta

final. É importante que o professor seja assertivo no final da discussão gerada em sala de aula e que premeie de algum modo os alunos que tenham tido melhor participação na aula.

Neste sentido, antes de apresentarmos exercícios relacionados com as dificuldades que as crianças da nossa amostram apresentam em particular para certos segmentos e estruturas silábicas, inicialmente apresentaremos alguns exercícios relacionados com a consciência fonológica no sentido de ajudá-las e capacitá-las a desenvolverem o conhecimento ortográfico e fonológico, já que o seu conhecimento fonológico e ortográfico parece ser muito imaturo.

4.1. Propostas de atividades para desenvolver a consciência fonológica

Exercício A: Identificação de fonemas

É imprescindível que a criança tenha capacidade de refletir sobre a constituição segmental das palavras para que consiga compreender corretamente o código alfabético. Nesta atividade, sugere-se o treino da mesma competência, fazendo com que a criança identifique a sílaba onde escuta um dado som. Sugere-se, ainda, que esta atividade, antes de mais, permita identificar os sons com mais sonoridade, por classe natural (fricativos, líquidos, nasais) e, finalmente, possibilite trabalhar os sons com menor sonoridade (os sons oclusivos).

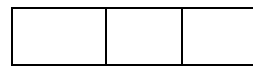
Objetivos: desenvolver a capacidade de: (i) diferenciação de um certo som na palavra (ii); e identificação, da sílaba onde o som está inserido.

Materiais: Ficha de trabalho; lápis de cor.

Anos de escolaridade: 5º e 6º anos

Descrição da atividade

O professor apresenta uma ficha de trabalho com algumas imagens, exemplificando seguidamente a atividade a ser proposta



Nesta atividade pede-se às crianças que identifiquem as palavras que representa o primeiro par de imagens (calo, galo) e que notem que cada uma possui duas sílabas, devendo cada uma ser colocada em sequência nos diferentes quadrados, como se observa nas imagens 1 e 2. O professor pede, então, aos seus alunos que identifiquem a sílaba onde se encontra o som [k] em cada palavra, pintando os quadrados correspondentes a cada imagem. (cf. os exemplos acima).

4.1.1. Tarefa de omissão/adição

Exercício B: alo/calor

Objetivos: desenvolver a capacidade do aluno de formar palavras, em função da adição de fonemas nas posições iniciais e finais de palavra.

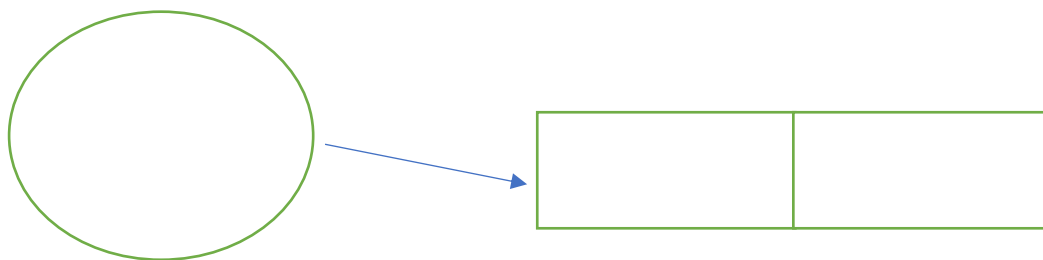
Materiais: quadrados

Anos de escolaridade: 5º e 6º anos

Descrição da atividade:

1ª Fase – Criação de palavras adicionando um fonema na sílaba inicial

Inicialmente, o professor seleciona palavras que contêm duas sílabas com a estrutura do tipo CVCV. (por exemplo: *calo*). Posteriormente pronuncia a mesma palavra, omitindo o primeiro som (*a-lo*). De seguida, também, oralmente, as crianças indicam e contam as sílabas da pseudo-palavra produzida pelo professor (*a-lo*, duas sílabas); seguidamente um dos alunos dirige-se ao quadro e distribui pelos diferentes quadrados cada sílaba reconhecida (*a-alo*). O professor explica, então, aos seus alunos, que com a junção de um som no início da primeira sílaba, será possível formar uma nova palavra. Prosseguindo, as crianças vão sugerindo alguns outros sons; e se ao longo da atividade apresentarem dificuldades em discriminarem um som que lhes permita criar uma palavra com significado, o professor poderá recorrer a imagens que encaminham para onomatopeias (por exemplo o galo, para chegar ao som [g]. Uma vez expresso um som viável (surgirão outros sons para além de [g], concretamente o [s] - *sentar* ou o [f] - *falir*), o professor coloca um círculo no limite esquerdo do primeiro quadrado.



Com esta atividade pretende-se que os alunos adquiram consciência de que a mudança de *alo* para *galo* (*sentar* ou *falir*) ocorreu pelo facto de se ter aumentado um novo grafema na sílaba inicial.

Para outras atividades o professor terá de repetir o mesmo procedimento em palavras como: *aca / vaca, faca; -ala, vala, fala*.

4.1.2. Tarefa de substituição

Exercício C: vaca, vala, fala

Objetivos: desenvolver a capacidade da criança substituir o fonema da palavra inicial, no sentido de criar novas palavras.

Materiais: Imagens selecionadas pelo professor

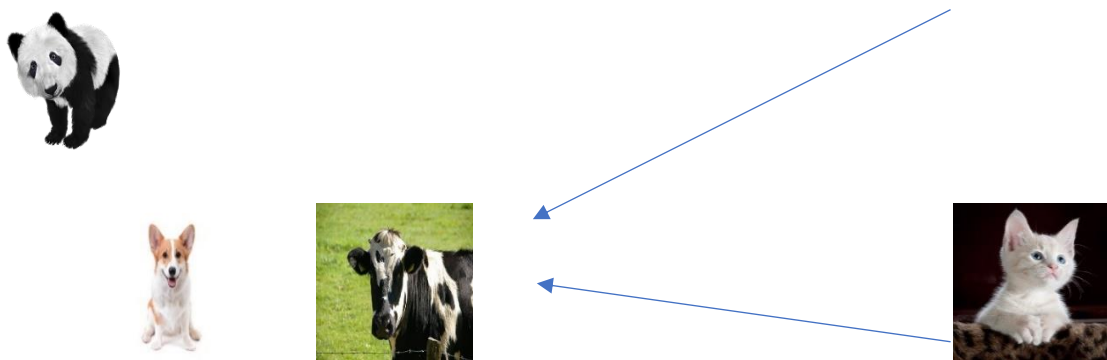
Anos de escolaridade: 5º e 6º anos

Descrição

O professor apresenta duas imagens aos seus alunos (ilustrando-as no quadro). Por exemplo, um cão e uma vaca. Devido, de seguida, os alunos identificarem o som produzido pelo cão [k] e depois, pronunciarem a palavra “vaca” em voz alta; pedindo-lhes para que expliquem o que existe de comum nos sons que designam as duas imagens. O professor terá de orientar a conversa com o intuito de os alunos chegarem à conclusão que a 2ª sílaba da palavra “vaca” [k] começa com o mesmo som da única palavra “cão” [k].

2- fase

Ao lado das imagens do cão e da vaca, o professor apresenta outras duas imagens.



Inicialmente, as crianças identificarão e produzirão o som inicial da palavra “pato”, [p]; e, posteriormente, as crianças deverão fixar-se na palavra “vaca” e serão instadas a substituir o som inicial [v] de “vaca” pelo som [p] de “panda”, formando a palavra “vanda”. Quando o procedimento se repete para cada uma das imagens seguintes, os alunos deverão entender que ao substituir o som [v], pelo som [m], formam uma nova palavra (maca).

4.1.3. Exercícios de treino para desenvolver a ortográfica

4.2. Para ir ao encontro de dificuldades relacionadas com a oposição entre consoantes vozeadas das não vozeadas

Nem todas as línguas do mundo apresentam oposições entre consoantes surdas e sonoras, facto que nos leva a afirmar que o professor deve traçar estratégias que resolvam dificuldades que os alunos apresentem em discriminar um <p> de um ⁴¹, por exemplo. Com efeito o português tem esta oposição de vozeamento entre pares de oclusivas e fricativas, mas nas escolas analisadas verifica-se que estas consoantes são muitas vezes escritas incorretamente por troca dos grafemas correspondentes aos sons vozeados e não vozeados. É necessária uma explicitação clara, através de exemplos, do que são os pares mínimos no português, por exemplo, *gato / gado, vala / fala*. Tal ocorre quando duas palavras que possuem significados diferentes se distinguem apenas num som, como acontece nos casos indicados. Por essa razão, o professor antes de aplicar a tarefa proposta, deve explicitar oralmente o contraste dos segmentos em pares mínimos, de tal modo, que os alunos distingam e exercitem a produção e a perceção de pares de sons vozeados e não vozeados.

Esta atividade deve ser efetuada, após um período de treino oral dos estudantes, no qual o professor explicita em que consiste o vozeamento, intensificando bem o contraste existente entre alguns dos segmentos fonológicos, por exemplo, os segmentos /k/ e /g/ em “cato” e “gato”, ou os segmentos consonânticos /f/ e /v/ e, também, /s/ e /z/ das palavras “faça” e “vaza”. O vozeamento consiste na acção das cordas vocais que se podem estimular facilmente ao produzir uma vogal sustentada (ou prolongada), por exemplo, *Ah!* [a:], colocando os dedos na região do pescoço que nos apercebamos da vibração das cordas vocais. Então, o professor exercita produzindo segmentos com

⁴¹ Todas as imagens utilizadas no capítulo provieram deste website com imagens de domínio público: <https://pixabay.com/pt/>. Uma vez que se destina a crianças do 5º e 6º anos, já adolescentes, cremos que as imagens não levantam problemas de reconhecimento. Em todo o caso, se o professor entender que alguma levanta problemas de reconhecimento aos seus alunos, poderá substituí-la por outra que lhe pareça de reconhecimento mais fácil.

vozeamento e sem vozeamento, como [z] e [s] (zinco vs. cinco), [k] e [g] (colo vs. golo). Os alunos serão estimulados a contribuir, com exemplos de palavras, que eles identifiquem segmentos contrastantes, como “corro” e “gorro”, “calo” e “galo”, etc. Os exemplos fornecidos devem ser discutidos pelos alunos em sala de aula, dando o professor um sinal de concordância explícito (ou um ponto como reconhecimento pelo acerto do aluno, se o entender) sempre que cada um dê um exemplo que corresponda ao pretendido.

Para resolver as dificuldades de distinção, que as crianças apresentarem, na grafia de segmentos consonânticos vozeados e dos não vozeados propomos as seguintes atividades que têm como:

Objetivo: desenvolver as capacidades dos alunos discriminarem um som vozeado de um não vozeado. Nesta atividade, os alunos deverão preencher, com as letras correspondentes, os espaços em branco da folha distribuída, diferenciando quando é que devem escrever um <p> e um , um <t> e um <d>, um <c> ou <g(u)>, um <f> ou <v>, e um <x> ou <j>, <g>.

Nível de escolaridade: alunos do 5º e 6º anos do Ensino Primário das escolas de Quifucussa e Calandula, uma vez que não foram detetadas diferenças significativas nos dados analisados nesta dissertação entre os dois anos de escolaridade.

Materiais: esferográficas, folha de papel e quadro preto.

Procedimento:

1. O professor distribui algumas imagens aos alunos com espaços em branco na forma escrita.
2. O professor solicita aos alunos que preenchem os espaços em branco com as letras correspondentes, sempre que notem a existência de um contraste sonoro naquelas palavras na posição do segmento em falta.

Proposta de exercícios

a. Preenche os espaços em branco com as letras correspondentes a cada imagem

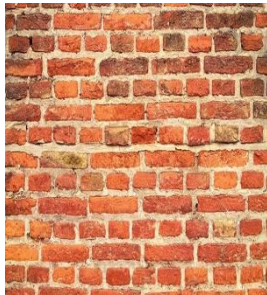


__ata



__ata

b. Preenche os espaços em branco com as letras correspondentes a cada imagem



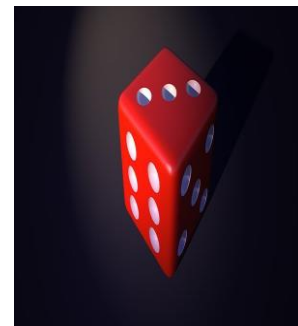
__ijos



__edal



__igela



__ado



___ubos



___iário



___apete



___ardo



___eclado



___edo

c. Preenche os espaços em branco com as letras correspondentes a cada imagem



___inze



___eijo

___itarra



___arda-chuva

d. Preenche os espaços em branco com as letras correspondentes a cada imagem



___ala



___ala



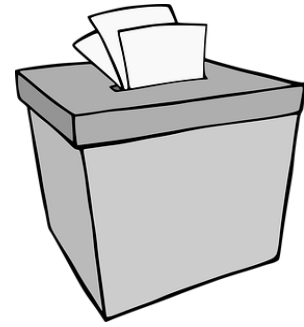
___aca



___aca



___oto

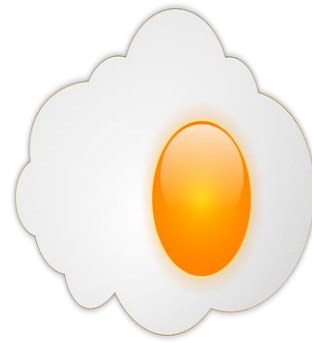


___oto

e. Preenche os espaços em branco com as letras correspondentes a cada imagem



___ama de fogo



___ema

Proposta de exercícios 2

a. Preencha os espaços em branco com as letras correspondentes a cada imagem



___ábua de cozinha



___onte



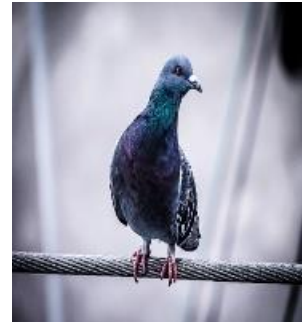
__anque de água



__ato



__ermómetro



__ombo



__reze



__rédió



__rator



__ortão

4.3. Exercícios para treino da distinção dos sons [R] e [r]

Ambas as palavras *roxo* e *muro* possuem a letra <r>, mas apesar de existirem semelhanças entre si, estas possuem sons diferentes. O <r> de *roxo* é mais “forte”, uma vibrante múltipla uvular [R]oxo ou alveolar [r]oxo. Na palavra *muro* é mais “fraco”, ou seja, uma vibrante simples alveolar mu[r]o. Em palavras como “carro” e “caro” é possível notar essas diferenças, igualmente. O som mais forte (vibrante uvular) ocorre em posição inicial e no interior de palavras (*terra, honra, Israel, palra*), sendo grafada como <r> no início de palavra e como <rr> no interior de palavra. O som mais fraco (a vibrante simples alveolar), [r], é grafado como <r> e ocorre em ataques simples (*muro*) e ramificados como segundo elemento (*prato*), além de em coda silábica (*porta*).

Verificámos que os alunos têm dificuldade em utilizar as grafias estipuladas para as duas vibrantes, por isso, propomos, que se apliquem exercícios de modo que os alunos consigam grafar corretamente estes sons.

Nível de escolaridade: alunos do 5º e 6º ano do Ensino Primário das escolas de Quifucussa e Calandula.

Proposta de exercícios

Das palavras apresentadas, diga quais são as que sendo escritas com <r> ou <rr> correspondem a um som forte e quais que possuem um <r> correspondente a um som fraco:

- garota
- rato
- carrinha
- garrafa
- roda
- carregador
- recta
- carolina
- serrote
- rolha
- carroça
- carrossel

A seguir, o professor deve pedir aos alunos que providenciem novos exemplos e discutir com eles as respostas.

a. Preenche os espaços em branco com as palavras correspondentes



ca__inho



Ca__olina



uma __ecta



um ca__egador



uma ca__oça



uma __oda



ga__ota



ga__afa



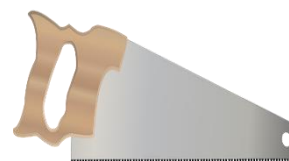
___olha



ca___ossel



___ato



se___ote

4.4. Exercícios relacionados com grupos consonânticos complexos

Certas línguas não permitem a ocorrência de sequências de consoantes no início de sílaba do tipo CCV, como podemos observar na palavra “bruxa”. Os alunos, que possuem uma língua materna com esta característica, têm a tendência de reduzir estas estruturas, substituindo-a por sílabas com o formato CV (consoante – vogal), o tipo de sílaba mais comum nas línguas do mundo. Para que os alunos consigam ultrapassar essas dificuldades, é necessário que os professores elaborem exercícios com estas estruturas, em particular, se os alunos forem falantes de uma L1 que não possua ataques ramificados, como é o caso do quimbundo.

Objetivo: apresentar propostas de exercícios com a combinação de diversas consoantes em posição inicial de sílaba, para utilização em sala de aula, com a finalidade de solucionar os problemas relativos a estes grupos consonânticos. Em todo o caso, pensamos que estes exercícios devem ser precedidos de treino que viabilize a consciencialização das diferenças entre ataques não ramificados e ramificados oralmente.

Nível de escolaridade: alunos do 5º e 6º anos do Ensino Primário das escolas de Quifucussa e Calandula.

Proposta de exercícios

Procedimento:

1. O professor apresenta uma lista de palavras com uma consoante em ataque não ramificado e com grupos de duas consoantes, em ataque ramificado e depois, pede aos alunos que preencham os espaços em branco com as consoantes que se adaptem às imagens apresentadas.

a. Preenche os espaços em brancos com as letras correspondentes



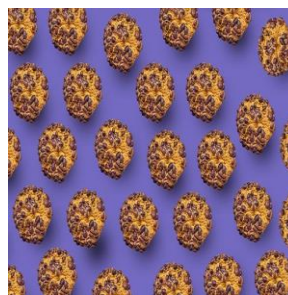
___anco



___aço



___ota



___oas



__ola



co__a

b. Preenche os espaços em branco com as letras correspondentes



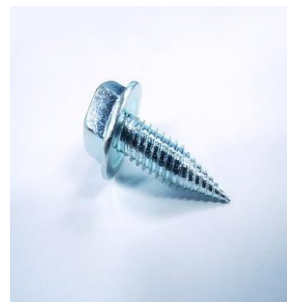
___ata de gato



pulseira de ___ata



___ala



___ego



___anda



___aça

c. Preenche os espaços em branco com as letras correspondentes



___ampa



___onco



___énis



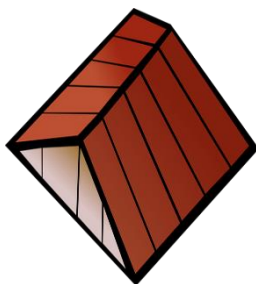
___ês



___orta



___ança



___elha



___ofeu



___esoura



___ovoada



___efone



___otinete

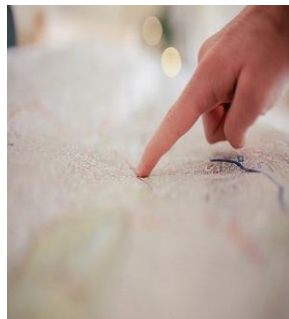
d. Preenche os espaços em brancos com as letras correspondentes



___ente



___one



___edo



___agão



__ezasseis



qua__o



__icionário



__iblar



__isco



__agões

e. Preenche os espaços em brancos com as letras correspondentes



__oca



__ango



___olha



___asco



chama de ___ogo



___igideira



___orno



___uta



___umo

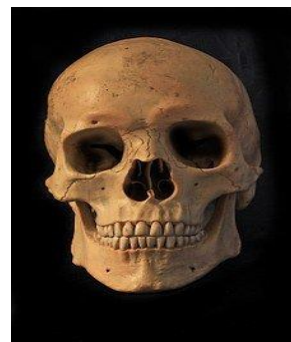


___ascos de perfume

f. Preenche os espaços em branco com as letras correspondentes



___aneta



___ânio



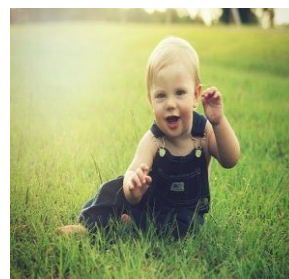
___opo



___avo



___ola



___iança



___olher



frasco de ___eme



___ama



___uz



uma ___ouve



___achá

g. Preenche os espaços em branco com as letras correspondentes



___aveta



___avata



___ato



___au



___ota de água



___elhador



_____arfo



___uta

4.5. Identificação de vogais

O português europeu, comporta sete segmentos vocálicos em posição acentuada fonologicamente, no entanto, estas, quando se encontram em sílaba não acentuada na palavra, podem ser realizadas de maneira inesperada. É o que acontece, em muitas

palavras, com a vogal /e/ e com a vogal /o/, pois surgem em sílaba átona respetivamente como [i] (*c[e]do*, *c[i]dinho*) e [u] (*gar[o]ta*, *gar[u]tinha*). Em posição inicial de palavra, todavia, /e/ é produzido como [i] (*[i]levador*) e /o/ como [o] (*[o]casião*).

Para resolver as dificuldades que as crianças apresentam em grafar as vogais orais apresentamos como propostas as seguintes atividades.

Objetivo: propomos que os professores elaborem exercícios que contenham vogais orais, no sentido de que os alunos diferenciem uma vogal tónica da átona, permitindo, assim, ao aluno, praticar e identificar os segmentos implicados.

Nível de escolaridade: alunos do 5º e 6º anos do Ensino Primário das escolas de Quifucussa e Calandula.

Objetivos - desenvolver a capacidade do aluno identificar as vogais orais existentes no português padrão.

Materiais: fichas com pares de palavras. As palavras são: (i) flor/florido, (ii) pobre/pobreza, (iii) pesca/pescador, (iv) beber/bebedouro, (v) carne/carnívoro, (vi) caça/caçador, (vii) casa/caseiro, (viii) rico/riqueza e (ix) faca/faqueiro e (x) lavra/lavrador.

Procedimento:

1. O professor anuncia que vai pronunciar pares de palavras que se diferenciam apenas na vogal da primeira sílaba.
2. Depois, pede aos alunos que preencham o quadro, com os pares de palavras produzidas pelo professor, baseando-se nos exemplos apresentados.
3. No final, os alunos devem pronunciar as palavras, explicitando diferenças observadas, entre as duas vogais da sílaba inicial de palavra.

Pares	Palavras ouvidas	Vogal da primeira palavra	Vogal da segunda palavra
	pó/poeira	<ó> [ɔ]	<o> [u]
	novo/novidade	<o> [o]	<o> [u]
	barco/barquinho	<a> [a]	<a> [e]
(i)			
(ii)			
(iii)			
(iv)			

(v)			
(vi)			
(vii)			
(viii)			
(ix)			
(x)			

4.6. Identificação dos ditongos

A inexistência de ditongos em algumas línguas do mundo, como é o caso do quimbundo, pode estar na base da sua não percepção por parte de alguns alunos e, conseqüentemente, pela produção de vogais orais em vez dos ditongos. Neste sentido, propomos que os professores elaborem exercícios contendo ditongos orais vs. vogais, no sentido de que os alunos perceberem a diferença, entre uns e outros, possibilitando a prática de identificação das estruturas e dos segmentos implicados.

Para resolver as dificuldades que as crianças apresentam em grafar os ditongos orais, apresentamos como propostas as seguintes atividades.

Público-alvo:

Alunos do 5º e 6º anos de escolaridade das escolas de Quifucussa e Calandula.

Objetivos: desenvolver a capacidade do aluno identificar os ditongos orais e vogais.

Materiais: fichas com imagens

- 1- Procedimento: O professor elabora uma lista de pares de palavras que, num caso, apresentam ditongos e noutra vogais, de maneira a ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades detetadas.
- 2- O professor apresenta por escrito a lista preparada de palavras e imagens, (em ordem aleatória) pedindo aos alunos que associem as palavras às imagens correspondentes. Como podemos verificar na lista abaixo:

- loiça/ moça
- bebeu/ cê
- ruivo/ muro
- chapéu/ chaminé
- viu/ ri
- caiu/ cai
- céu/ pé
- sentou/ champô
- saltou/ avô
- rei/ tê
- cadeira/ cera

Proposta de imagens a utilizar

Escreve as palavras da lista acima, debaixo de cada imagem seguinte.













4.7. Exercícios relacionados com ditongos nasais

A existência de ditongos orais e nasais em português causa inúmeras dificuldades entre os alunos de Calandula e Quifucussa, apesar de não termos analisado em pormenor os dados referentes aos ditongos nasais. Nota-se que, por vezes, as crianças marcam indevidamente a nasalidade em núcleos não nasalizados (<caminsa> em vez de *camisa*) e mesmo quando se trata de ditongos (<metem> por *meteu*, <feinticero> por *feiticeiro*).

Temos assim de propor exercícios de discriminação oral e escrita dos ditongos, por exemplo, <ão> e <au>.

Objetivo: melhorar a discriminação dos ditongos orais e nasais, elaborando exercícios que os contrastem para que percebam a diferença existente.

Procedimento: O professor apresenta uma lista de imagens e, depois, dita as palavras enunciadas, pedindo aos alunos que as escrevam por **debaixo** das imagens correspondentes.

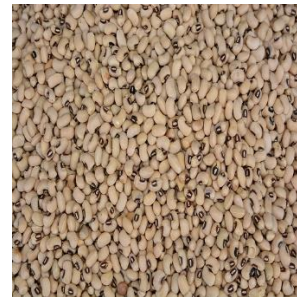
- grão
- degrau
- pão
- pau
- cão
- cacau
- mão
- mau hálito

Proposta de exercícios

a. Preenche os espaços em branco com as letras correspondentes



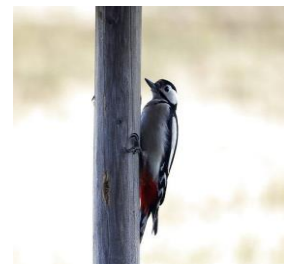
degr___



gr___



p___



p_



c___



cac___



m___



ma___ hálito

b. Proposta de exercícios

Procedimento: o professor pede aos alunos que ouçam com atenção as palavras correspondentes às imagens da lista seguinte pedindo-lhe, de imediato, que escrevam nos espaços em branco.

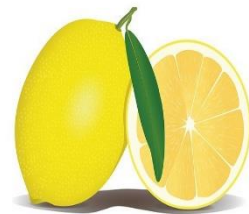
Palavras:

- camião
- jaula
- degrau
- cauda
- televisão
- pulmões
- avião
- leões
- limão
- canção
- papaia
- degraus
- colchão
- mãe
- algodão
- carapau
- cães
- natação
- sabão
- tubarões
- furacão
- natação
- pães
- blusão
- cartões
- botões
- corações
- balcão de cozinha
- capitão
- melões

- fogão



- furacão































4.8. Exercícios relacionados com as sílabas terminadas nas consoantes /r/, /l/ e /S/

Várias línguas permitem a ocorrência de consoantes em posição final de sílaba. Verifica-se, que as consoantes que ocupam a posição final de sílaba, variam de língua para língua. No português europeu, as consoantes que ocupam essa posição são /r/, /l/ e /S/. Alunos, cujas línguas maternas não permitem a ocorrência dos segmentos acima referidos em posição final de sílaba, como no caso do quimbundo onde apenas se realizam

sílabas terminadas em vogal, enfrentam sempre algumas dificuldades, como apurámos nos capítulos anteriores. Propomos, portanto, que os professores apliquem exercícios que ajudem os alunos a ultrapassar essas dificuldades na representação dessa estrutura silábica CVC.

Objetivos: treinar a representação ortográfica de sílabas CVC

Procedimento:

1. O professor elabora uma lista de palavras terminadas em /r/, /l/ e em /S/.
2. O professor faz um ditado de palavras contidas na lista.
3. O professor solicita aos alunos que oiçam com atenção cada uma das palavras, notando que estas correspondem a uma imagem e, em seguida, pede-lhes que escrevam a palavra ouvida correspondente a cada imagem nos espaços em branco.

Assim, para resolver as dificuldades que as crianças apresentam em sílabas terminadas com consoantes propomos os seguintes exercícios:

Proposta de exercícios

a. Escuta com atenção as palavras que correspondem a cada imagem e a seguir preenche os espaços em branco:

- | | |
|------------|------------------|
| • elevador | • farol |
| • sacos | • bolas |
| • pastor | • funil |
| • escovas | • nuvens |
| • cantor | • caracol |
| • sapatos | • sinal luminoso |
| • flor | • sol |
| • ovelhas | • computador |
| • secador | • estrelas |
| • jogador | • balde |
| • postal | • mala |
| • barril | |























Estas atividades foram criadas com o objetivo de ajudar a ultrapassar as dificuldades de escrita, que as crianças das duas escolas apresentam, na detecção das diferentes estruturas silábicas contribuindo, assim, para o ensino do português (L2) de falantes do quimbundo (L1). O professor deve elaborar novos exercícios à imagem e semelhança destes, ou neles inspirados, para colmatar as dificuldades que as crianças ambundas apresentam. Deste modo, cremos ter atingido um dos objetivos preconizados neste trabalho, embora ainda haja muito caminho a percorrer, na aprendizagem do português como L2 nas duas escolas estudadas, sobretudo, alusivos a aspetos que não foram abordados. Com efeito, estabelecemos como um dos objetivos deste trabalho, propor atividades didáticas que pudessem auxiliar os professores no contexto específico da região de Malanje, onde a pesquisa de campo foi efetuada.

5. Conclusão

Este trabalho, é baseado numa observação empírica de muitos dados recolhidos com crianças de Malanje, resulta num conjunto de propostas didáticas, para o desenvolvimento de competências fonético-fonológica, dirigido a aprendentes do português como L2 e que têm o Quimbundo como L1.

Neste sentido, desenvolveu-se um estudo das representações ortográficas produzidas na escrita de crianças em contexto de sala de aula dos 5º e 6º anos de escolaridade de duas escolas angolanas (Calandula e Quifucussa - região de Malanje), com vista a verificar, se as características inicialmente identificadas como problemas, teriam como causa as diferenças existentes nas estruturas silábicas das duas línguas em confronto. Neste sentido, solicitou-se aos participantes nesta pesquisa, que descrevessem de forma escrita tudo aquilo que observaram nas imagens apresentadas.

O grupo de sujeitos analisados era constituído por crianças do Ensino primário angolano, aprendentes do português como L2, e falantes do quimbundo como língua materna, uma língua bantu. Ao todo, foram obtidos e analisados dados de alunos de seis níveis de escolaridade: 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª classes. Todavia, apenas os dados das 5ª e 6ª classes foram aqui incluídos para detetar as diferentes estruturas silábicas e outras FN-Cs, com o objetivo de avaliar as suas competências fonético-fonológicas, por se considerar à partida, que os alunos nestes níveis de escolaridade já não apresentariam dificuldades nas produções escritas em número muito significativo (cf. capítulo 3). Assim, dispensámos do nosso *subcorpus* os textos das 2ª e 3ª e 4ª classes, porque não podíamos tratar em conjunto produções tão heterogéneas (cf. capítulo 2). Todavia, como vimos no capítulo da descrição dos dados, as crianças nas 5ª e 6ª classes continuam a apresentar muitas FN-Cs, algumas, inclusive, de tipos que se podem considerar mais apropriados a crianças em fases muito iniciais de aprendizagem da língua portuguesa.

Na presente investigação, a variável em estudo foi a estrutura silábica, devido às diferenças existentes entre os formatos silábicos das duas línguas em confronto (L1 e L2) revelados por parte dos sujeitos avaliados, concretamente, os que têm o quimbundo, uma língua bantu, e o português como língua neolatina. As diferenças consistem nos formatos silábicos que cada língua apresenta. Todavia, diferentemente do que acontece no português europeu, nas línguas bantu, as sílabas do tipo CCV e CV raras vezes aparecem

(Andrade, 2007; Ngunga, 2004). Sendo comum verificar, na aprendizagem de uma L2, a modificação de palavras que se adequem à estrutura da língua materna do aprendente.

Perante os resultados e dificuldades apresentadas pelos alunos, conclui-se que as sílabas com ataques ramificados, com codas, ou ainda com núcleos ramificados, são muito problemáticas, tal como as com núcleos ramificados e ataques não ramificados, facto que não era esperado, visto que prevíamos que, estruturas silábicas com grupos consonânticos complexos apresentassem às crianças, maiores dificuldades em face das estruturas simples, uma vez que, o desenvolvimento fonológico demonstra que as sílabas complexas são relevantes no desenvolvimento linguístico e na aprendizagem da escrita, aguardando, deste modo, que os alunos progredissem de estruturas mais simples para as mais complexas.

Quanto aos resultados dos núcleos simples, na presente pesquisa, verificou-se que os sujeitos avaliados encontraram inúmeras dificuldades em discriminar vogais tónicas das átonas existentes na L2 e que desconhecem as regras contextuais das mesmas. Continuando, no que respeita os resultados dos núcleos ramificados, constatou-se que as estratégias que as crianças utilizam para representarem estruturas com núcleos ramificados, evidenciam que essa estrutura não se encontra ainda aprendida integralmente. A inexistência de ditongos na sua L1, pode ser explicada como principal responsável por essas alterações produzidas pelas crianças, das relativamente às sílabas da língua a que foram expostas, causando assim uma reestruturação silábica – Mingas (2000) & Bento (2010).

Os resultados referentes às vogais nasais evidenciam que ainda há imaturidade na aprendizagem da escrita, ou seja, no modo como podem ser grafadas, no português europeu, estruturas com vogais nasalizadas. As crianças recorrem a estratégias erradas (FN-Cs) para representarem essa estrutura na língua alvo (recorrem à substituições e omissões).

Relativamente aos três tipos de codas (/r/, /l/ e /S/), os resultados evidenciam que a inserção de vogais palatais foram as FN-Cs mais frequentes nas codas /r/ e /l/ do que na coda /S/. Nesta consoante, /S/, constataram-se mais omissões em posição medial. Miranda & Veloso (2017) advogam que a aquisição fonológica tem demonstrado, que o conhecimento implícito acerca da estrutura e do funcionamento do nível fonológico, é forjado nos primeiros anos de vida da criança. Porém, as crianças observadas não

estiveram sujeitas á exposição da língua portuguesa nos primeiros anos de vida, mas sim ao quimbundo, daí revelarem em idades tardias as dificuldades anteriormente descritas. A consciência silábica está presente, mas mostra-se nebulosa na nossa amostra, sobretudo, por em português existir maior complexidade dos diversos subconstituintes da sílaba. Isso leva as crianças a simplificar, não raras vezes, as sílabas na escrita (acrescentando ou suprimindo vogais e consoantes).

As dificuldades constatadas nos sujeitos analisados nesta pesquisa, advêm de vários fatores como: (i) aquisição do português como L2 em contexto formal, e por ser, simultaneamente, a língua de instrução, veicular, (ii) a entrada tardia na escola e (iii) a qualidade do ensino poderá contribuir, involuntariamente para o insucesso das crianças de Calandula e Quifucussa, uma vez, que nem sempre os professores têm uma formação consolidada para o ensino do português. Segundo Chelchia (2009) & Freitas (2011) o insucesso advém da relação tripartida da função educativa, incluindo tanto o perfil e papel dos pais, a motivação e capacidades do próprio educando, bem como o papel da escola. Pensamos, que as propostas didáticas implementadas no capítulo 4, poderão colmatar algumas dificuldades de competência fonética-fonológica detetadas nos textos produzidos, por parte das crianças alvo desta pesquisa.

Apontamos, também, uma grande dificuldade neste trabalho que se prende com o facto de existirem, por um lado, muitos estudos para a consciência fonológica e, bem como, dados de aquisição para o português como L1, mas não existirem dados para a aquisição do português L2 por falantes de quimbundo, visto ser o português adquirido, apenas, em contexto escolar formal do ensino primário em Angola. É nessa altura que os alunos de regiões rurais angolanas têm contacto com a oralidade e a escrita do português. Alguns alunos já contactam com uma variedade de português de Angola, que também é a L2 dos adultos do meio envolvente, mas as crianças selecionadas para o nosso estudo utilizam o quimbundo, a sua L1, no seio familiar. Isto faz com que seja difícil aferir todos os fatores com influência na aprendizagem, na consciência fonológica e no conhecimento consciente da ortografia do português destas crianças. Os fatores são muitos e muito complexos, por isso, temos consciência de que constituíram uma dificuldade com a qual tivemos de lidar neste trabalho. Cremos, contudo, que este estudo exploratório contribui com informação relevante acerca da problemática do ensino do português em meios rurais em Angola, além de identificar os principais tipos de FN-Cs e propor tarefas a aplicar com o intuito de as prevenir ou colmatar.

Tendo em conta as quatro hipóteses levantadas nesta dissertação podemos dizer o seguinte.

No que se refere à nossa *Hipótese 1 – Os textos dos alunos da nossa amostra apresentarão mais dificuldades na representação dos segmentos que se mostraram mais problemáticos para as crianças portuguesas (Alves, 2012)*, neste caso, os dados mostram que a maior dificuldade apresentada pelos alunos que constituem a amostra deste trabalho está relacionada com a substituição de segmentos que pertencem à mesma classe natural, optando frequentemente pela forma incorreta de segmentos com valor oposto de vozeamento, por exemplo a substituição de uma fricativa por outra, ou de uma oclusiva por outra com o mesmo ponto de articulação, mas valor oposto de vozeamento.

Em relação à *Hipótese 2 – Os textos dos alunos da nossa amostra apresentarão mais FN-Cs na representação dos segmentos que existem em português, mas não em quimbundo do que nos segmentos que existem nas duas línguas (Mingas 2000: 65)*, podemos dizer, a partir deste estudo, que a inexistência de vogais nasalizadas, da consoante /g/, de ditongos, ataques ramificados e codas na L1 da criança será responsável por grande número das FN-Cs observadas. Portanto, além de diferenças ao nível segmental entre as duas línguas, registam-se problemas associados à complexidade da sílaba em que os segmentos se encontram.

No que diz respeito à *Hipótese 3 – Os textos dos alunos da nossa amostra apresentarão mais FN-Cs nas sílabas complexas (isto é, com ataques ramificados, com rima ramificada, núcleo ramificado ou codas) do que as sílabas com V e CV (cf. Mateus, et al., (2003: 1040-1042)*, concluímos, no final desta pesquisa que, de facto, as crianças cometeram mais erros em sílabas complexas, qualquer que seja o constituinte envolvido nessa complexidade. No entanto, também foram observadas muitas FN-Cs em núcleos simples, como já, anteriormente, afirmámos ao analisar núcleos acentuados e não acentuados pelo facto de as crianças das duas escolas avaliadas desconhecerem, que no português europeu as vogais das sílabas átonas, se elevam e centralizam.

Já no que se refere à *Hipótese 4 – Os textos dos alunos do 5º ano apresentarão resultados mais fracos na representação segmental e sílabica do que os do 6º ano, posto que tiveram menos tempo de ensino formal da língua portuguesa*, observámos que, nesta avaliação, apesar de os dados da 5ª classe revelarem mais FN-Cs no que refere a inserção,

omissões, substituições e metáteses dos grafemas, estes assemelham-se aos da 6ª classe em muitos aspetos, nomeadamente nos seguintes: a substituição de segmentos consonânticos que pertencem à mesma classe natural, a inserção de vogais entre C₁ e C₂ de ataques ramificados, a substituição de C₁ ou de C₂, a substituição de vogais em sílabas acentuadas e não acentuadas, as omissões de V₂ nos ditongos e a sua substituição, a troca de <m> por <n> para marcar a nasalidade vocálica, a omissão de marca da nasalidade, a omissão do segmento consonântico <r> em coda externa, e a inserção de vogais em coda final.

Apesar de todo o nosso esforço, temos consciência de que este estudo não esgota todos os problemas encontrados nos textos das crianças angolanas observadas. Estudos futuros serão necessários para procurar resolver outras FN-Cs detectadas nos dados, mas aqui não exploradas.

Bibliografia

Aaron, P.G., & Joshi, R. M. (2006). Written language is as natural as spoken language: A bilingual perspective. *Reading Psychology*, 27 (4), 263-311. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02702710600846803>.

Afonso, C. (2008) Complexidade prosódica e segmentação de palavras em crianças entre os 4 e os 6 anos. Tese de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa.

Araújo, C. A. & Lima, P. L. (2011). *Relatório OPLOP 03 – Abril: A língua portuguesa nos países da CPLP (Parte I)*. Disponível em http://www.oplop.uff.br/sites/default/files/documentos/relatorio_03.pdf. Consultado a 22 de setembro de 2021.

Andrade, E. (2007). *Línguas africanas: Breve introdução à fonologia e morfologia*. Lisboa: A. Santos.

Alves, C. D. (2012). *Efeito das Propriedades Segmentais em Tarefas de Consciência Segmental, de Leitura e de Escrita*. (Tese de Doutoramento) em Linguística/ Universidade de Lisboa.

Batalha, L. (1891). *A Língua de Angola*. Lisboa: Comp. Nac. Editora, p.27.

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

Bento, C. T. J. F. (2010). *Contributos para uma caracterização linguística do luandense* (Dissertação de Mestrado) em Línguas e Culturas / Universidade de Aveiro), disponível em: <http://www.aharondegrassi.net/resources/angola/kimbundu/kimbundu-references-chronological/>. Acesso tido a 22-12-2019

Cagliari, L. C. (1987). *A ortografia na escola e na vida. Em Isto se aprende com o ciclo básico*. Secretaria de Estado de Educação – São Paulo – CENP, 102-113.

Cagliari, L.C. (1989). *Alfabetização e linguística*. Editora Scipione.

Casanova, et al., (2018). *Teorias da aprendizagem*. Psicopedagogia das necessidades especiais. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21339/1/Teorias%20da%20aprendizagem.pdf>. Acesso tido em 15-12-2019.

Costa, A., & Gonçalves, A. (2010). *Progressão e complexidade na escrita do 3º ano 6º ano de escolaridade, in Muitas ideias*. In (pp. 283- 363). A. Costa et al. Lisboa: FCG.

Chatelain, H. (1888-89). *Gramática Elementar do Kimbundu ou Língua de Angola*. Geneva.

Chelchia, V. A. (2009). *A intervenção de pais de alunos com insucesso escolar*. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP. disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-12042009-223433/publico/Tese.pdf>. Acesso tido em 15.11.2019,

Chicumba, M., (2019). *A Educação bilingue em Angola e o lugar das línguas nacionais*. Tese de Doutorado em Linguística, na especialidade de Linguística Aplicada / FLUL, p. 21.

Chomsky, N. (1995). *The minimalist program*. Cambridge: The MIT Press. (*O programa minimalista*, Tradução Portuguesa de Eduardo Paiva Raposo, 1999, Editorial Caminho, Lisboa

Da Silva, A. W. (1991). *Alfabetização: a escrita espontânea*. Editora Contexto.

Duarte, Inês. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: ME-DGIDC.

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.

Ducrot, B. (2013). *Gramática da Língua Kimbundu*. Missão da Sé Catedral de Malanje. Freitas, M. J. (1997). *Aquisição da estrutura da sílaba*, Tese de Doutorado, Universidade de Lisboa.

Freitas, M. J. & Santos, A. L. (2017). (eds.). *Aquisição de Língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (Textbooks in Language Sciences 3). Berlin: Language Science Press.

Freitas, F. de S. (2011). *A narrativa das crianças sobre o insucesso escolar – aproximações psicanalíticas*. (Dissertação de Mestrado), apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras UNESP/Araraquara, disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97425/freitas_sf_me_arafcl.pdf?sequence=1. Acesso tido em 15- 11-2019.

Freitas, et al., (2012). Os sons que estão dentro das palavras. *Descrições e Implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Edições Colibri.

Freitas, et al., (2010). Avaliação da consciência Linguística. *Aspectos Fonológicos e Sintáticos do Português*. Edições Colibri. Arte Gráfica Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. ISBN 978-989-689-053-7.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. 1999 [1979]. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 300p.

Gaspar, F.N.I. S. (2015). *A Língua Portuguesa em Angola: Contributos para uma metodologia de Língua Segunda*. Dissertação de mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Garvin, P. L., (1954). Prolegomena to a Theory of Language by Louis Hjelmslev, In *Language*, Francis J. Whitfield Review, Vol. 30, No. 1 (Jan. - Mar., 1954), pp. 69-96, Published by: Linguistic Society of America. Disponível em: <http://web.vu.lt/flf/g.judzentyte/files/2014/01/Prolegomena-to-a-Theory-of-Language-by-Luis-Hjmeslev.pdf>. Acesso tido em 10-12-2019. Acesso tido em 10-12-2019.

González, M. G. (2008). *Português Europeu e Galego: Estudo Fonético e Fonológico das Consoantes em Rima Medial*, Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Guthrie, M. (1948). *The classification of the Bantu languages*. London: Dawson of Pall Mall.

I.N.L. – Instituto Nacional de Línguas / INALD – Instituto Nacional do Livro e do Disco (1980). *Histórico sobre a criação dos alfabetos em Línguas Nacionais*. Luanda: Edições 70, LDA.

Inverno, Liliana (2004): “Português Vernáculo do Brasil e Português Vernáculo de Angola: reestruturação parcial vs. mudança linguística”, em: Fernández, Mauro/Fernández-Ferreiro, Mauro/Vázquez Veiga, Nancy (eds): *Los Criollos de base ibérica: ACBLPE*. Madrid: Iberoamericana/Frankfurt am Main: Vervuert, 201-213.

Inverno. L. (2008). Transição de Angola para o Português: Uma História Sociolinguística. In Torgal, L.R, Pimenta, F.T. e Sousa, J.S. (coord.). *Comunidades Imaginadas – Nações e Nacionalismo em África* (p.117-129). Coimbra. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Jesus, L. M. T., & Shadle, C. H. (2005). *Acoustic Analysis of European Portuguese Uvular [χ, ʁ] and Voiceless Tapped Alveolar [ɾ] Fricatives*. Journal of the International Phonetic Association, 35(1), 27–44.

Kounta, et al., (1980). *Histórico sobre a criação dos alfabetos em Línguas Nacionais*. Luanda: Edições 70, LDA.

Leiria, I. (2004). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Investigação e Ensino*. In: *Idiomático*. Revista Digital de Didáctica de PLNM, no 3, Centro Virtual Camões.

Leiria, I. (2006). *Léxico, aquisição e Ensino do Português europeu língua não materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian para a Ciência e Tecnologia.

Mahoney, A. & Almeida, L. (2005). *Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon* in Revista Psicologia da Educação, São Paulo, n° 20, 1° sem, p. 11-30. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/FA4.pdf>. Acesso tido em 28-11-2019.

Mateus, M. H. *et al.* (2003) – *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa, Caminho. 5ª ed., revista e aumentada.

Mateus, M. H. M.; Falé, I. & Maria, J. F. (2005). *Fonética e Fonologia do Português*. 2ª Edição (2016). Universidade Aberta. Lisboa.

Massiala, S.G.V. (2019). *Varição Fonético-Fonológica no Português de Angola: características da variação falada em Cabinda e suas implicações profissionais na TPA*. Tese de Mestrado, Universidade de Évora (Mestrado em Língua e Linguística: Tradução e Ciências da Linguagem).

Matos, I. G. (2005). Línguas de Angola. In Cristóvão, F. (Dir. Coord), Amorim, M.A, Marques, M.L.G e Moita, S. B. (org.). *Dicionário Temático da Lusofonia* (pp. 608-609). Lisboa: Texto Editores.

Mendes, B. C. (1985). *Contributo Para o Estudo da Língua Portuguesa em Angola*. Lisboa: Instituto de Linguística da Faculdade de Letras de Lisboa.

Mingas, A. (2000). *Interferência do Kimbundu no Português Falado em Lwanda*. Luanda: Caxinde.

Miguel, A. J. (2019). *Integração morfológica e fonológica de empréstimos lexicais bantos no Português oral de Luanda*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa para obtenção do Grau de Doutor em Linguística, na especialidade de Sociolinguística.

Miranda, A. & Veloso, J. (2017). *Consciência linguística: aspectos fonológicos*. In Freitas, M. & Santos, A. (eds). *Aquisição da língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (Textbooks in Language Sciences 3) (pp. 439-458). Berlin: Language Science Press.

Miranda, A. R. & Matzenauer, C. (2010). Aquisição da Fala e da Escrita: relações com a Fonologia. *Cadernos de Educação*, 35, 359 – 405.

Nespor, M., Shukla, M., & Mehler, J., (2011). *Stress-timed vs. Syllable-timed Languages*, disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781444335262.wbctp0048>. Acesso tido em 2-2-2020.

Ngunga, A. (2004). *Introdução à Linguística Bantu*. Maputo: UEM, Imprensa Universitária.

Ngunga, A. & Simbine, M. C. (2012). *Gramática Descritiva da língua Changana*. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA) – UEM.

Nemati, M., & Taghizadeh, M., (2013). *Exploring Similarities and Differences between L1 and L2*, in International Research Journal of Applied and Basic Sciences. Disponível em .www. irjabs.com. Acedido em 11.11.2019.

Nzau, D. (2011). *A Língua Portuguesa em Angola: Um Contributo para o Estudo da sua Nacionalização*. Tese de Doutoramento. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Pazos, C., & Sanromán, Á., (2016). *Práticas de investigação e metodologias nas ciências sociais e humanas: inevitabilidades e possibilidades*, disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/44505/1/Carlos_%26_Alvaro.pdf. Acesso tido em 18-01-2020.

Rodrigues, S. (2015). *Caracterização acústica das consoantes líquidas do Português Europeu*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa.

Rodrigues, C.; Lourenço-Gomes, M. do C.; Alves, I.; Janssen, Maarten; Lourenço-Gomes, Ivan (2015). *EFFE-On - Escreves como falas - Falas como escreves?*, Lisboa: CLUL. ISLRN: 716-103-425-482-9 [<http://teitok.clul.ul.pt/effe/index.php?action=home>]

Rodrigues, C. (2020). Consonantismo. In Raposo, E., Nascimento, M.F., Mota, M. A., Segura, L., Mendes, A. & A. Andrade (orgs.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - CLUL, III, 3331-3368.

Rodrigues, C., & Lourenço-Gomes, M. C. (2018). Representação ortográfica de núcleos nasais na escrita do 2º e 4º ano do Ensino Básico: dados do português europeu. In *Estudos em Fonética e Fonologia - coletânea em homenagem a Carmen Matzenhauer*, (Lazarotto-Volcão, C. & M. J. Freitas (orgs.), pp. 365-394). Curitiba: Editora CRV.

Sassuco, D. (2015). *Línguas Atuais faladas em Angola*. Textos e Debates. Nuer - Núcleo de Estudos de Identidades e Relação Interétnicas.

Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>.

Silva, A. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1 (22), 187-191.

Silva, R. M. (2008). *Ensaio para uma gramática comparativa do Português Kimbundu para falantes de Português*. Editora Sonekangola.

Sim-Sim, I. (1998) *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. & Micaelo, M. (2006). Determinantes da compreensão de leitura. In I. Sim-Sim (org.) *Ler e ensinar a ler*, pp. 35-62. Porto: Asa.

Sobroza, L., (2008). *A aquisição x Aprendizagem da língua estrangeira*, disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28276>. Acesso tido em 11.11.2019.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Cambridge, MA: B. F. Skinner Foundation, in *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, vol. 9, no. 2. São Paulo, dez. 2007.

Undolu, E. da S. M. (2014). *Caracterização da Norma do Português em Angola*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Évora para obtenção do Grau de Doutor em Linguística.

Undolu, E. da S. M. (2014). *Caracterização do sistema vocálico do português culto falado em Angola*, in *Revista de Filologia Romana*, vol. 31, pp 181-187.

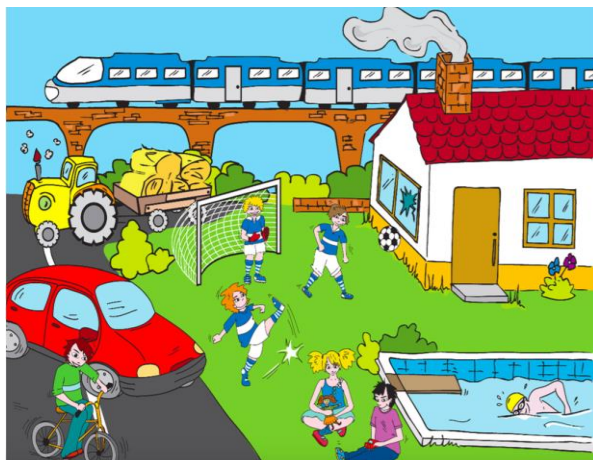
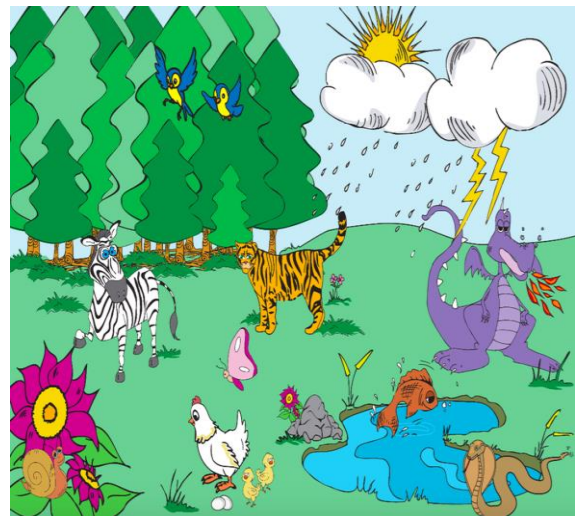
Veloso, J. (2003). *Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto.

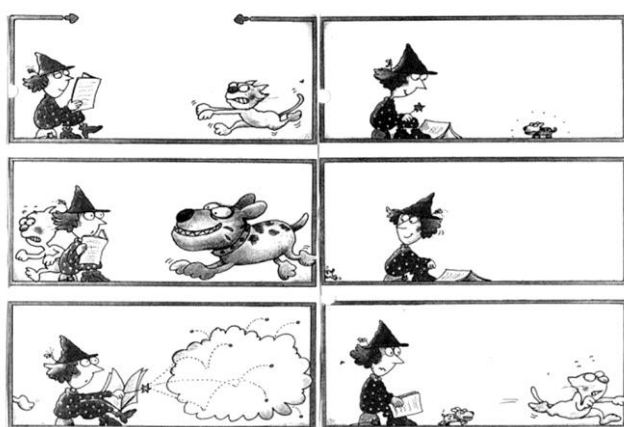
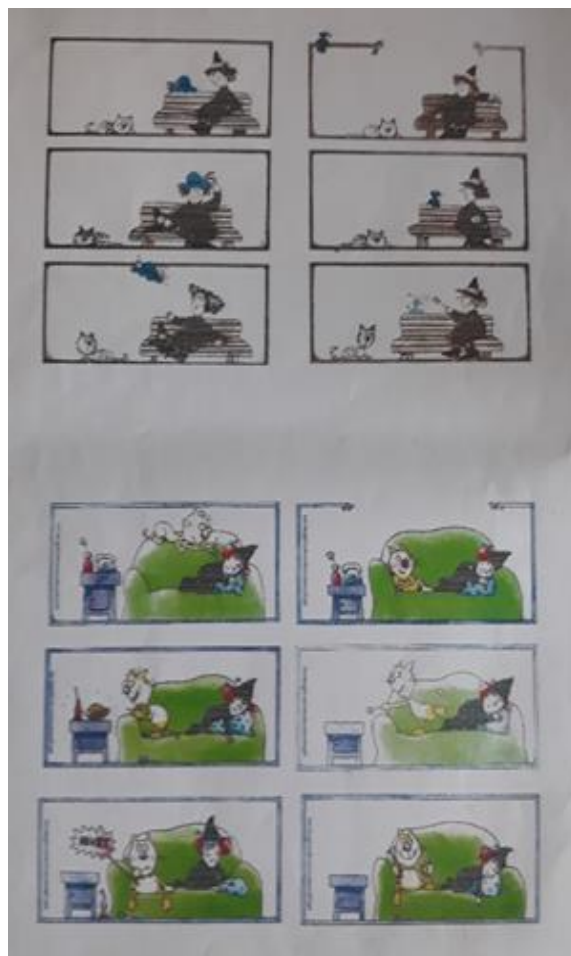
Vicente, L. F. (2018). *Impacto da complexidade silábica no desenvolvimento fonológico e na aprendizagem da ortografia em Português Língua Segunda no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico Moçambicano*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa para obtenção do grau de Doutor em Linguística.

Xavier, F. da S. (2010). *Fonologia segmental e supra-segmental do Quimbundo: variedades de Luanda, Bengo, Quanza Norte e Malange*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Anexos

Anexo I – Imagens utilizadas para elicitación dos textos





Anexo II - Lista de textos escolhidos para a análise do 5º ano Calandula

ANG_5256_M_MCC_5A_BR_T (1º texto)

Era uma vez um gato amarelo com uma broxa que meteou um vestido de corpreta que estava a dormir e o gato a cordou que queria fazer uma majia e ~~tras~~ transformou ~~ea~~ uma majia e um gato transformou um terfone como um prato de comida que estavala ~~vag~~ frago arroz cove e oum gato comeu de masiado e a barriga rebetou.

ANG_5256_M_MCC_5A_CI (2º texto)

na gravura temos varias coizas que são coboio temos trator temos uma baliza um o homem que esta comdizir uma biscreta temos os homem estão ajogar a bola temos duas meninas que estão a bricar e temos um homem que esta baiar na picina temos um carro temos uma estrada e temos uma casa e temos um jardi.

ANG_5257_M_MCC_5A_BR_T (1º texto)

era uma ves o Hato e abrocha estava adomiri No sofa com chapéu preto e laso vermelho Nucaderão cori vendi a brocha estava a dormiri Nucaderão cori vendi com o seo Hato o Hato tiroõ o pão da brocha.

O Hato esta a vazeri exicareta o Hato tiraõ pão telefoni trafomou ao pão com fage fango o Hato cumeu muito a bar bariga gritou po

ANG_5257_M_MCC_5A_FL (2º texto)

la no jandi a varias cozsa qui são hove de cori braca e lua de cori amarela e trovuada de cori amarela oh as hotas de agua temo braghau de cori azuli os pasarinho de cori amarela e azuli e temo zembra de cori braca e de zezeto e oza de cori amarela e preta e temo baboleta tenhi core vemelha e braca e vos rosa e temo Hada Halinha de cori braca e o vemelha temo ovu cori braco pito cori amarelo temo rio cori azuli temo moti de area temo pexi cori vemelha temo filori- cori vemelha e caracolho cori o a marelo
a lefali si a parsi aqui a vera destroiesão

ANG_5259_M_MCC_5A_BR_T (1º texto)

Era uma vege uma brusa com o seu amigo gatio acetado com seu domu o gato a fega uma magia o telefone viro umêa pão com ovos e o vazo viro uma jasosa camou e a barga hrito pofu. A brusa com seu amigo um estofa a dorme o gato a setade um codero abrusa de preto, cabanos vermlha alzu o gato de Amralho, vermelho.

ANG_5259_M_MCC_5A_CZ (2º texto)

Aquia encontrar-ese varias cosas janela, mesa percete, gilera, egule, fogau, garfa, babrde de lixo, leite, banana, pegu, laraja, prato, bolo, jarfe, fogu, amaxe, lua, estia, ratu.

Temo, ala a lzu, Amalê Amarlha, laranja o baqua, vemrnenha, preto, verde, derosa, te

ANG_5260_M_MCC_5A_BR_T (1º texto)

ero uma vez uma bruxa de tinha o seu ami gato estava a dormair no sofa e o seu amigo gato viu que a brucha estava a dormir elidise chegou a minha ora de fazer magia o gato pegou no pauzinho da brucha transformou o telefone como un anburgue e o fvaso como uma garofa de cumo e dai o gato cøamecou acumer de mæ edepois comeu de mais ate que a barriga furou ea sustou a brucha abarriga gritou trim e dai a brucha asustou com o grito.

ANG_5260_M_MCC_5A_FL (2º texto)

aqui temos uma floresta com animais onane dos animais sa zebra, onca, dragão, cobra, peixe, Galinha, os ovos os pintos, ocaracol, aborbolheta amontanha, uma flar, os pasarinha e o sol, i as gotas de aguas, e atrovoado, o fogo, alagoas. Azebra com o cor branca i Preta, o onca com o cor amarela e preta, Odragão com a cor di lilas, os pasaros, com a cor asul e amarela, o fogo com a cor vermelha aborboleta con cor dirosa e branca, olagoa com cor asul o peixe com a cor dilaranja, a mata cima cor scisenta, Ocaracol com a cor amarela e delaranja; a flor com a cor diroza e amarelo e verde. sina floresta a parecer um elfati todos fazem ficão diranimamo por causa do elfate.

ANG_5263_M_MCC_5A_BR_T (1º texto)

Éra uma vês uma bruxa que tinha o seu amigo g gato nom dia a bruxa estava di a dormio nom caderão e o seu amigo catu O quis conversar com a bruxa é a bruxa estava a dormir o pegou o u seu pau e Comessou a fazer majia e como o tinha fomi decidiu transformar o telefone em um pão com comh concha e uma garafa de gasosa? para ele cumer coumeu tamto e a sua bariga so rebentou e a bruxa acordou.

ANG_5263_M_MCC_5A_CB (2º texto)

No quarto de banho, di temos o minino quæ esta a banhar. oE temos o casaco, é saiha, i chinela, i banhero que estala o água, i perfumi, é um menino que esta a prertado, que vrem fazer urinar noma sanita, é a porta que tem-lá chavi, é o menøino que está a se escovar é está a ver no espelho, é sapato.

NO A minina está de cór p branco é nas mãos está tem saboneti cór amarelo é perfume de cor verdi é saiha de cór amarilo é casaco de cór dilaranja é uma tualhøa de cór n vermelha e amarelo e chinela de cór amarela é chinela de cór amarelo e vermelho é banhero de cór branco e o menino de cór ropa verdie e amarelo é azøul e saninta de cor braneço e vermelho é o menino que vem orinar de ropa dilaranja e carsão de cór vermelho.

ANG_5264_M_MCC_5A_BR_T (1º texto)

Era uma um gatinho, e um brucha a brøucha dormia no cadera e o galinho vusz uma majia tirou telefone vesz majia e o gatinho e tava a comer a brochinha sembre estava ao sono e o gatinhu pegou o gali telefone transformou em garrafa de sum, gasosa. O gatinaho ficou empantorrado a

barri esparo-se e grita treim a majia do gatinho estava errado temha alegria no fim timha tristeza o ~~mati~~ mali sorte para o gatinho.

ANG_5264_M_MCC_5A_CI (2º texto)

Nesta sidade tem varias imajem que são: o carro uma boa baliza, o tratore, um menino a tomar banho na picina, O Comboio, o minino agiare bina, jogador a jogar bola, um campo, uma estrada, um casa, umas flores uma tocha seza em sima da casa, meninos ~~Nesta quarto de banho~~ a casa tem core branco azul a ~~mamarela~~ verde derrosa. e os meninos centada verseteram a camiselas azul calesões core branco. O carro tem core vermelho azul, amarela preita. picina tem core branca castanha azul preita omenino. que ta nadarna paiscina. O tratore tem. Cores amarela,preita, verde, castanha laranja. abalisa tem core teranesa a marelo preita. a estrada tem rcore preita e tboranca as flori tem verde e marela. tocha ter core. ~~Nesta laranje menina centade rusti dirro azul verde Neste quarto de banho tambem existe imagem que são. Casaco, porta com ehalus menino que tair ao quarto debanho menina que ta dispida a tomar banho no quarto de banho saia menina aseovar de.~~

Este que tasborrado não esta valido prossora juana boa sorte. prati. para ti.

ANG_5265_M_MCC_5A_BR_T (1º texto)

Era uma vez, uma bruxinha que vestia bota preta um chápeu preto e tinha o seu gato de cor amarelo.um dia ela dissidiu dormir ~~neø~~ søeu sorfá de cor verdi e a sua mufada de cor a zul ao lado do sofa tinha uma banca de cor a zul e por cima da banca tinha um czaaso de flor e um telefoni.

O O seu gato viu que a bruxinha naõ esta a cordar, e decidiu roubar a varinha da bruxa, O gato dicidiu uma majia.

Ele transformou n o telefoni em um chañduixa e ao z vaso em uma gasosa.

O gato come, comeu até onde a sua barrega esparae-ce e a bruxinha acorde-se a seu sono.

ANG_5265_M_MCC_5A_CI (2º texto)

Nesta cidade temos uma estrada, um carro de cor vermelho, um menino á jiar uma bina de cor amarela, a esna caminzsa de cor verdi deo barra azul, a sua carssa de cor azul, os seus sapatos de cor ∕ vermelha, umo barra de cor branca, uma bolêa de cor branca e preta, uma menina de cabelo amarelo de uma blusa azul que tem uma flor de cor verdi e branca de saia verdi os seus sápatos de cor vermelho e as suas meia de cor a zul.

E também tem uma casa de cor branco e amarela janela amarela e a sua cortina de cor azul de porta amarela, a sua telha de cor vermelha e por cima tem uma chamine de cor laranja a saiar fumo de cor branca, uma flor de cor azul e cor de rosa, uma ponte de cor laranja e por cima tem um comboio de cor azul e branca uns meninos com os seus enquipamento de cor azul e branca uma pissina que tem um menino com seu chapéu de cor amarela, a nadar na pissina de cor azul e branca, uma menino sentado de cominsola de cor de rosa a sua calsa cor azul e os seus sásatos de cor azul de atador de cor amarela e também tem um tractor de cor amarelo a caregar um corlxão de cor amarelo.

ANG_5266_M_MCC_5A_BR_T (1º texto)

Era uma ves aveia uma broxa com o seu amigo gato de cor amarela. afeticeira tinha mox muita fome depois diso a feiticeira elece evô fazer como vomorrer de fome não da morrerei com fome depois dixo a feiticeira fez uma masia tinha um telefone delado e televisão o telefonê virou um pãon drento etinha la, frango e a televisão virou somo o gato xegou na feiticeira fez uma escareta mnu oalna feiticeira, depois a feiticeira comeu opão e a cassosa.

ANG_5266_M_MCC_5A_FL (2º texto)

Floresta, e os animais que são passaros de cor de azol e amarela, floresta de cor verde dragão de cor azul descareregado e cor sizemto e fogo vermelho, gato amarela e preta, rossa flor de rossa e amarela cara colia amarela folia verde galinha de assas brangas pernas delaranja labios de laranja pescoso amarela o corte vermelia pintaninhos a marelos ovôs brangos morros delais lagoa azol o flor que esta na lagoa amarela peixe de laranga cobra lingua vermelia cor gastanha, esnuveis brancas, estrovoadas amarelas, ba, sol amarelas.

ANG_5267_M_MCC_5A_BR_T (1º texto)

⊖ Era uma vez o gato com a sua aminga proxia a proxia dormia de no caderão e a metem a cabeça na mofada a proxia metem o e vestido cor preto xapeu cor pret preto lacocor vermelha o g gato pojou o pau da proxia para fazer magia o gato estava a laber os labios eu e pego um varo e umo pão a gat gato ertava a fazer ercareta a proxia e depois feis pão e a gasosa.

⊖ E O gogato comeu muito e a barrica estava ibatorrøda depois a barrica esparo triim.

ANG_5267_M_MCC_5A_CB (2º texto)

Na cara de h Banho tem uma meonina banhar é tem um menino a ercovar os dentes é tem o espelinho tem uma tualha um coraco tem uma raia tem perfome sabão tem Sabonete tem a

cortina tem xinela tem tapente tem sapado tem um banheiro tem Sanita tem porta com xavi tem um menino que esta apertado.

O menino que erta apertado meteu uma camirsa de cor laranja e branca colrois de cor vermelho sapato cor laranja e preto a ranita e cor ø a branca porta cor laranja e axavi é cor amarelo raia amarela coraco laranja o perfome verde Sabão Rora Saboneta cor amarelo tualha vermelho e amarelo cortina amarelo e vermelho armario braenco e vermelho A camira do menino que erta ercovar e cor verdei e, e amarelo e o calrão e cor arul o rapento e cor vermelho e cartanio.

ANG_5270_M_MCC_5A_BR_T (1º texto)

Era uma vez ø uma bruxanha tinhaoa migao gasto abruxa vestio uma ropa cor. preto os laso evemelho ela estava domido no caderaõ o gasto queria brica e abruxa estava dicasa noma mesa estava o telegfoni e o vaso o gato tiro uavara dabruxa e traefomou o telefoni na abugi io vaso trafomou o vaso como o sø su no i comeøm todo iobariga de gato poedo ia bruxa a codou o gato eficou sustado

ANG_5270_M_MCC_5A_CZ (2º texto)

Onça dragaão cor æs lilais. peixo laranja cobra catanha. pitinho a Marelo.ovo branco galinha branca ivemelha. boboleta rosa i braco zebra braca i preta caracoli laranja i amarela Agfilor rosa amarela vedi lagoa azu pasarinho Azul amarelo avori vedi osol ø mame amarela as noveeo baraca i a água siseta agaica siseta braca siseta preta braca amarela laranja Asuo rosa rosa catanha lilais vede vemelha.

ANG_5271_M_MCC_5A_BR_T (1º texto)

Era uma vesi o jatøinho com o buxa sem tada no caderonu e tava a bumi uma um baco tina telefoni e vazu de frori o gatino e eu vofaze uma zina como a mino senora broxa nau mim viu eli estava a fazer barulo aebroxa com sigi trafoma telafani a bariga trim a broxa a sato

ANG_5271_M_MCC_5A_CZ (2º texto)

Casa cosinia Rato cori de Rosa e sizeto e bardi de lixo a minina vestio buza amarela e vetido cori azuli bolo cori braca casatana i cori di rosa laras e cori dilaras fogano e cori braca e sizeta é preta amrio e cori de laras é braca e preta garafa verdi framo e a pratu braco gafi azuli faca cori azuli pão amarela franco cule azuli zilara braca jelado cori de rosa é cori amarela quezo amarelo Rato de rosa e casatano leti cori braco prezoli cori de rosa banana a marela ova azuli a nanazai.

ANG_5272_M_MCC_5A_BR_T (1º texto)

É ra uma vez

UMA ~~Ø~~ broixa com o seo gato a broixa estava a dormi o gato robau o paau misco para fazer majéa o fez uma magoga poro comer e um bidom de ~~es~~ sèumo para come logo o gatinho a começøu a comer a macoga depoi o gati ~~ø~~ come cento ja repaleeto a bariga do gato espolodi.

ANG_5272_M_MCC_5A_FL (2º texto)

Vou falar da floresta

Na floresta tem galinha, pinto, tem os ovos, tem o garagol, a barbaleta, a z zebra tem o monti dae areia, tem o peixe tem a cobra tem as pasarinho tem. As flores tem a onca tem o dragam as noves, o sol, ctem a t´rovoada, tem a chuva, tem o, fogo. e tem arforis.

As cores dos obijeto

Ctemos a galinha cor banca, o clenham amarelo a zeba cor branca e preta, a barboleta cor gastanho ~~bæa~~ roza o pinto ecor amarelo, o peixe cor di daraja o draga cor lilas e banca o caracol cor amarelo e daranja o monti de areia cor sicent os pasarinho amarelo e azul ~~ø~~ novi cor branca o sol cor amarelo a trovoada cor amarelo a flore rosa e amal a cabra cor castanha e a floresta vertøe

ANG_5274_M_MCC_5A_BR_T (1º texto)

Era um vez...uma bruxa que tinha o seu compan ~~companheiro~~ gaato ela dissediu- se dormir ela miteu um vestido preto o chapéu preto elenço vermelho ela estava dormir nos seu caderão e a sua mofada Azul e branco e o seu gato estava muito ~~acanhado~~ Aflito e tinha um banco lelaz com o telefone Azul e branco e o vaszo de folor preto e baco e o vaszo de folor preto e baco e o vaszo vermelho quando ela dormio o gatinho tirou o telefone e o ~~p~~ vaszo e disse Assim: A gora chegou a minha vez de fazer magiais e pegou no pau ~~que~~ comesou a lhe fazer Scaretas que a bruxa se acorda ~~pegou~~ desse:voou fazer como:~~veø~~ e pegou no telefone transformou o telefone na chândula e o vazo como garrafa de gasosa e ele comeu a chandula e a barriga dispulediu Trem.

ANG_5274_M_MCC_5A_CB (2º texto)

No quarto de ~~B~~ banho encontramos muitos tipos de objectos que são:Cazsaco, saia, perfume, sabonete, uma menina que estar a banhar que pegou um sabunete nas mão, banheiro Chuveiro, túalha, chinelas. Carsçados, um menino que está a escovar os dentes no lavador temos as ~~s~~Spelhos temos as cova temos a sánita. ~~†~~ temos um menino que está apertado, temos a porta

com a sua chave e o tapete. temos a cacha de sabunetee o relógio o casaco tem uma cor alaranjá a esaia tem uma cor Amarela O sabunite tem uma cor Amarelo e prito o perfume tem uma cor verde e preta a cacha de sabunite tem uma cor rosa o banheiro tem uma cor branca e preto vermelha a túalha tem uma cor vermelha e Amarelo a chinela tem cor Amarelo vermelho e preto o tapeti tem uma cor Aamarelo e preto o carçado tem um cor castanha e a camisa do menino tem uma cor verde Amarelo e preto o carçam tem uma cor a zoul o carçado tem uma cor laranja e castanho o relógio tem uma cor ~~v~~ vermelho e p branco o lavador tem uma cor branca vermelho preto e sizento o Spelho tem uma cor branca e vermelha a porta tem uma cor laranja e preto o menino tem cabelo Amarelo caminsa laranja carça vermelha e carsado laranja e saneta branca e vermelha ea chave tem uma cor amarela

ANG_5276_M_MCC_5A_BR_T (1º texto)

era uma vez uma brosia tinha o seu ~~o~~ Amigos gato um dia a brosia estava a dorme e o gato dise vo fazer uma magia ele peso se a brosia vai acorda ele pego no rego e no telefone vo fazer uma magia teiro o telefone e rego fez uma magia o Rago viro uma garafa de gasosa e o telefone viro um a a pão com ovô ele estava a comer e estava ~~mdu~~ muito repileto e como ele sento a bariga grito ~~b~~ pom.

ANG_5277_M_MCC_5A_BR_T (1º texto)

Era ~~u~~ uma vez uma brochinha estava a a dormi com o cratenho e o seu ~~e~~ gatenho acodou ja que a brocha não minsa a- tonsão uje é o meu dia de faser o que ela e ele pegou no ~~e~~ seu pau majeico e fez no seu telifo e fëez a ser um chandol ji e nol rrazo de rrozas trasnformou em um saco e comeu e a bariøga esparou e a brocho acortdou.

ANG_5277_M_MCC_5A_CB (2º texto)

neSSe quarto de banho encontra-se muitas coisa e essa coisa são: uma mossa que eistaa banhar, um mosso que esta a sescovar, um que está bém a pertado temos também asanita a tualia a coltina o casaco a saia a chinela um banhero um sapato uma, Gaveta e a porta o sabonete sabam. a cori dissa coisa e casaco cor de laranja saia cor a Marela cor do cabelo da é de laranja banhero cor bronco cortina cor a Marela e vermelia a tualia cor vermelia e a Marela chenela cor a Marela fa fafita cor vermelia sanita cor branca e vermelia e o mosso que esta apertado quero me eja a cameizola dele e cor ~~amarela~~ de laranja carsão vermelia e o mosso que esta a sescovar camizola cor verdie amarela carsão azulie sao pati ao dado dele còr de de laramja e a ~~e~~ Gaveta cor branca e vermelia

ANG_5278_M_MCC_5A_BR_T (1º texto)

a ér uma bruxa éstava dormirndu no caderão o jaato viu a bruxa éstava dormindu o jato tirou o telefoni da broxa sento faico a imagina viø a o jato meteu o telefone da bruxa o jato traseformou uma ejassosa cumeu éstava répileto e a bariga jritou trim a broxa a sustou.

ANG_5278_M_MCC_5A_CI (2º texto)

na sidade temos combóio de cor a eomb zul e branca e barras preta tem campo tem barra com redi branca tem os meninosa guojar com causão bra braço meia a zul camizola azul tem carro a mareflo com peneu braço tem carro vermelio tem duas meninas a brica tem cassa pintada braca e vermelio tim pilor azul e vermelio tem pisina tem um menino a nadar tem ou bina com um menino a o o giar a bina.

ANG_5281_M_MCC_5A_BR_T (1º texto)

Era uma vez um gatinho o marelo com a sua dona bruxa que tem un vestido Preto estava dormir no caderam deposs o gatinho veu que q f o brucha estava a dormir e o gatinho estava cheio de fome e veu dese como eu ja paço tempo a ver a magia que a broxa faz Pegou no Pau da magico da trucha depois ficou a Pencar no que vai fazer e depois faicou a fazer escoreta a ana brucha e de pois transformou o telefone em garrafa de ga vaso em garrafa de como telefone em Pães e comeu depois a barriga esParou e quando a barriga esParou a børuca ficou açustada

ANG_5281_M_MCC_5A_FL (2º texto)

na Floresta Vegemos ou dizemos qui tem Passarinhos de cor azol e amarelo e arvores verde e amarela. temos a zebra com cor baranca Preto e azul temos o onça com cor Preto e amarela temos um monte de areia cor sizento a ctemos as nuven de cor branca o sol de cor amarela e Preto gotas de chuva Preto e branca trovoada amareta coracolho amaræla e delaranja e temos o girasool amareta de rroza e de lara ga galenhas com seus pintos amarelo o vos broncos a galitnha branca boduleta de rroza e branco e temos drag~~am~~ de cor rrocho e branco com o seu fo go qe a vremelho amarelo peixe cor de laranega rio agua azul temos a cobra cor castanho e se o elefante vier dos os a nimais serão derro bada ou comidos ou assustado.

ANG_5282_M_MCC_5A_BR_T (1º texto)

Era uma vez, um gato tinha como amiga uma brøuxa. A bruxa estava dormir e o gato pegou na vara mágica da bruxa. transformou o telefone em pão com frango e o vaso de como uma gasosa. Como o gato tinha fome decidio comer o pão com frango.

Comeu tanto até que a barriga esparou puuuufo. E a bruxa acordou com susto.

ANG_5282_M_MCC_5A_FL (2º texto)

A floresta de cor averde, as nuvens de barancas, as gotas de pretas, as trovoadas de cor e amarelas, dragão de cor rocho, uma lagoa de cor azul. e tem peixe de cor laranja, cobra cor castanho, Ovos brancos, galinha branco e vermelho, os pintos de cor ~~ela~~ a amarelos, borboleta cor de rosa e branco caracol cor laranja e amarelo flor cor rosa e amarelo e verde, Zebra cor lbranco e pretas e os olhos azul, a honsa cor amarelo e preto, passaro azuis, e amarelos.

De repente ~~de~~ se aparecesse o elefante ficariam assustatos e seriam comidos.

5283_M_MCC_5A_BR_T (1º texto)

Era uma vez: uma bruxa que tinha a seña amigenho ganto a bruxa estava deetado no (~~ssofa~~) cadeiram com o seu macacam preto e a sua tanca preita e o lanço de cor vermelho com o seu, gato seelado no cadeiram cor verde com o banco tem um telefone e um vaszo.

O gato pegou no pau da bruxa e fens o telefone como o pão conconxa e o vaso fens como, gasosa e o gato comeu muito e a bariga grito trim

O gato vez coretos e o gato transformou o telefone como o ambrearguee e o vaso fens como o sumo e o gato comeu muito e a bariguo ~~pa~~ guitou trim

ANG_5283_M_MCC_5A_FL (2º texto)

A qui nesta fleoresta temos árvores verdes passarinhos com cores asuis e amarelos temos ~~z~~Zebra com a cor branca e prenta e asuis e constanho. temos uma onça de cor amarelas e preta e olhos verde uma flore com a cor rosa e amarelas coracol com a cor de laranja a borbolela de cor rosa e branca/ a galenha tem a cor branco e amarela e preeeta e vermelha com as pés de cor laranja e témos um ovo de uma cor branca e os pintos de cor amarelos temos uma lagoa com o peixe de cor delaranja o lagoa tem uma cor asul e uma cobra de cor canstanha e a lingua vermelha e um braudo de cor lilas e puncos branco folhas vermelhas e uma nuvem de cor branca e um risco preito e o ~~te~~ sol de cor amarela e a trovoadade de cor amarela e a ~~peim~~ chuva de cor branca

ANG_5284_M_MCC_5A_BR_T (1º texto)

era uma vez avia bruxa que vestinho vestido preto chapeo perreto o gato amarelo ogato tirou o pau da bruxa que estava emcima da banca Ogato ficou apinsar tanto depois ai \emptyset o gato transformou pã pâu com ovos e uma gazoza ão lado ai ogato comeu demais a bariga o do gato rebento e gritou bom

ANG_5284_M_MCC_5A_CB (2º texto)

Neste papel temos varios os dezenhos temos uma minina a tomar banho temos um menino íai no quarto de ~~há~~ banho muito apeertado temos a zanita temos perfume o sabonete o cazacu a saia a tualhia chinela o sapato e temos tamem o menino aescovar os dentes temos a porta e temos tamem as cores verde azul a mærela vermelhia branca dilaranja dirroza

ANG_5285_M_MCC_5A_BR_T (1º texto)

Era uma vez a bruxa tianha o seøu amigo chamado gato a brucha dormia no caderão e o gato estava sentado e o gato tirou a vara da <brucha> brucha e no banco estava o lelefone e o vazo de flore e o gato f transformou o telefone em pão e o vazo de flor b transformou em gasosa o gato comeu e comeu de mais e a barriga ficou tão grande e o gato sentou no caderão e a sua barrida esparou e gritou pum... e a brucha acordou.

ANG_5285_M_MCC_5A_FL (2º texto)

Eu vou falar da floresta

Na floresta tem arvores verdes e passaros de cor azul e amarelo o sol <azul> amarelo as nuvem de cor brancas os peinhos de águas da chuva de preta e atrovoøda de cor amarela e o dragão de cor azul o rio de cor azul e o peixe de cor vermelho a cobra de cor castanho e o monte de areia de cor castanho e a galinha de cor branca e os pintinhos de cor amarelo e os ovos de cor brancos e o caracol de cor amarelo e castanho e a zebra de cor branca e preto e a zebra e a onça de cor amarelo e preto e a borboleta de cor derroza e vermelha e o jardim de cor verde e a flore de cor amarela e vermelha se vinha um elefante os animais seriam derrotados \emptyset e mortos au assustado “FIM”

ANG_5288_M_MCC_5A_BR_T (1º texto)

Era uma vez uma broexa estava a dormir e ela tinha o seu gatinho e o gatinho estava ensolado porque a broexa tinha dormir e o gatinho ele vio que estava mesmo ensolado e roubou a varinha da broca e a broça não tinha ainda acordade e fez a maxia e lá na mesma maxia a pareceu o pão com faranco ma algumas seladas.

e

E Depois de roubar está mesma farinha depois toda coisa que ele tinha feito ele lideu uma coisa errada e a sua bariga reventou e também a feitiseira a cordou com muito susto.

ANG_5288_M_MCC_5A_FL (2º texto)

Na nossa sala temos os seguintes :temos aqui a Zebra a onça o sol e as noves e os pasarinho e o caracol e o dragão e a barboleta e o peixe e a cobra e o moro de areia e o girrisol e árvores e algumas trovoadas e o ovo.

E cores que tem na nossa escola é ou no nosso tabalho é core amarela core verde e core Branco aZul e a violeta e a core ~~dirroza~~ vermelha e cor castanha.

E se eu fosse elefante poderia lês ~~fazer~~ Matar todos estes todos os animais.

Anexo III - Lista de textos escolhidos para a análise do 5º ano de Quifucussa

ANG_5410_M_KI_5B_BR_T (1º texto)

Na imagem temos broucha com o seu gato i temos um pau de manga e também tem cagado ao lado. e a brucha queria tirar a manga como ela é abachinho não estava a conseguir tirrar a manga e ela dise não estou a conseguir tirir amanga então vou trasformar o cagado para eu conseguir tirar a manga. ea brucha a ropa dela é cor preta e branca eo sapato é cor preto e o ea chapeu também é cor preto brança e o sapato é cor preto e o ca chapeu também é cor preto e branco e o seu gato é cor brança, e preto. e sobiu no banco e conseguiu tirar a fruta. e a brucha bateu com a sua vareta e transformou um banco e a brucha gritou ai sóu muito é poriço não estou a g conseguir tirar a manga é o pau de manga é cor branca e cor preto.

ANG_5410_M_KI_5B_CB (2º texto)

Na nossa imagem etem uma menina a tomar banho e também tem um menino bem aflito e bem apertadinho para fazer a nesisidade. E também tem uma nenino que está a (tenar) lavar os dentes e no quarto de banho tem uma cazaco no cabidi e também tem uma saia no cabidi e tem um banheiro e tem uma tualia e tem um pari de chinela e tem uma sanita e também tem um espelho e tem um pé de sapato e tem um armalho, tem uma curtina de coramarela e vermelia e a aeurline tualia é cor vermelia e amarelo e o banheiro é cor brança e cazacu é cor carstanho e a saia é cor amarela i a sanita é cor branca e vermelha e a porta é cor castanha i o menino que está aflito a carça dele é cor vermelia e a caminza é cor laranja e o menino que está a lavar os

dentes o sapato del é cor laranja e a carça é cor azul e a caminza é cor verde e amarela e preta e o tapeti é cor amarela e temos a torneira e a torneira é cor vermelha e cor cizento. No Na minha casa não tem sanita e também o banheiro não é igual com está que está na imagem. Na minha casa não tem e também o banheiro não é igual com este que está na imagem. Na minha casa a tualia não é igual com está aque na nossa imagem.

ANG_5411_M_KI_5B_BR_T (1º texto)

Era uma vez uma brucha, que andava com a compania de um gato ao lado de uma árvore com frutas, tinha um cagado.

A bruxinha estava a pontar na arvore a brucha transformou o cagado como um banco e sentou comesou a tirar a fruta, E não chegou na fruta porque era canbuta Como ela fazia magia pegou o condão Comesou a puchar a fruta.

ANG_5411_M_KI_5B_CB (2º texto)

Dentro do quarto de banho têm uma menina a tomar banho, um rapaz a lavar os dentes, e um menino aflito para fazer nesecidade. Dentro do quarto de banho tem um cabide, Com casaco e uma saia uma tualia, chinela, Sabunete, banheiro, espelho, sapato, sanita porta, tapete, torneira, curtina, armario Ajulejo.chanpom.

A cor do casaco é amareila laranja e castanha a saia tem uma cor amareila a chinela tem cor amarela e vermelha a tualia tem cor amareila e vermelha a curtina tem cor amareila e vermelha o banheiro é cor branco o armario é cor branco e vermelha o tapete é cor (~~am~~) vermelho e branco o cabelo da minina tem cor laranja o ajulejo tem cor verde a caminsa do menino é cor verde e amareila a carça é asul o capato é laranja o cabelo é cor preto. O cabelo do menino cor amarelo a caminsa é branco e laranja. Na minha casa não usam este lipo de banheiro.

ANG_5413_M_KI_5B_BR_TR (1º texto)

era uma broxa qui Andava com um gato e ela estova com muita fome e estava a procora di comida e encontrou uma Árvor com feroa e de baixo a Árovor estavo um cagado e ela ceria tirar o froto não xejo e diz ao cagado vou de dte etromz formar como um banco e dipos pego varinha e o cagado trans formou um banco e a broixa subiu no banco cosigiu tirar a frota.

ANG_5413_M_KI_5B_CB (2º texto)

Na nossa imagem encontramos 3 meninos 1 menina e 2 rapazi no casa de banho encontramos um cazaco e um caia e a menina pegou um esponja e na baanca está um Sabão um liquido e

um banheiro e a torneira Cortina toalha umas xinelas e um tapetes Sapato o armario um espelho e um mene Pega uma escova e um menino si pegau na beixiga.

Cortina e cor vermelha e Armario e banheiro e cor branco cazaco e laranja a saia e de cor Amarelo e o sabão eliquidado e cor verde a tabua e cor Amarelo xinelo e vermelho e Amarelo O tapeti e cor Amarelo Sapato e cor Castanho a cabela e cor branco e vermelho Carço do menino e cor Azel camiza e cor Verdi e Amarelo o espelho e cor banco

ANG_5416_M_KI_5B_BR_T (1º texto)

êra uma veis uma bruxinhan estava com fome ela queria e Tira a Fruta mais não consegiu tirar purqui ela era pequena ela ssienpretia a sua compania de um gato e um cagado ela pensso i estava tristi pois ela pensso e transFormou um cagado comu um ca gado comu um got banco ela estava a legri i estava a tirari a Fruta para ela comer a bruxa estava a pontar uma arvor e com u seu gatoi u seu cagado

ANG_5416_K_EPK_2B_CB (2º texto)

era uma veis tinha um quarto dibaanho con muita imaguem ideintro dao quarto dibanho tinha uma menina a tomar banhio inamão dela tinha uma eisponja na pardi tinha um cabide e oncassacu i uma ssaia i uma labua comsasabuneti e um fraisco cogel de bahio a xineha uta peti ussapato iu armario oxaveiro acurtina iau lado tinha omeninu con alscova orelogi cuspelillo ia ssua Fasse a porta axav i assanita iomeninu con os braso scorzados na barriga: naminha casa tein um na banhero mais esta estragado:

nuquarto de baiho teike a cor Branca, preta, verdi vermeha, a marela, acor de rossa, acor ssizenta i acor caistanha eum quarto de baiho muito arromado a xinela atualha ussa pato e.t.c.

ANG_5418_M_KI_5B_BR_TR (1º texto)

Era um veis uma broxinha que sempre tinha a com paninha do seu gato ela esta cheia de fome e foi colher ao gomas frutas e ela era tam baxinha que não com seguia chegar na fruta e (a) atris da arvor avia um cagado e ela pensou trains forma o cagado em um baco e a brochinha sobri o baco e ela consegui tirar a fruta.

ANG_5418_M_KI_5B_CB (2º texto)

Na folia estamos aver que a uma menina a banhar e um menino a lavar deteis e um menino afilito.

Amenina esta a banhar noma banhera branca e pego um espaja e no cabide tem um casaco e uma saia e chapanhe do corpo e sabonete e curtina de cor amarela e vermemlha e uma tualia vermelha e um pare de chinela de cor amarela e vermelha e um tapete.

E o menino esta de camizola verde e amarela e calça azul e capbaetos laraja e um pé de capatos cor castanha e um guarda fato cor braco e vermelha e lavatorio cor braco escova cor blaraja(um menino) e o menino estava asce reparar nos pelho os pelilho de cor vermelho e braco e um poco de cor azul.

E o menino afilito o menino esta de camizola laraja e braca e calça vermelha e cabolo cor amarela e sanita cor braca e yemelha e porta cor castanha e cizeta e chave cor amarela e o mosaique cor azul.

ANG_5419_M_KI_5B_BR_TR (1º texto)

Era uma vez tinha uma bruxa que estava sentia muita fome e não tinha nada para comer decidiu ir a procura de comida e encontrou uma árvore com muita frutas e decidiu colher fruto e ela baixa tentou tirar a fruta e não conseguiu e disse. Mais que (qui) eu fasso e de baixo da árvor tinha um cagado e decidiu transformalr O cagado em banco para conseguir (eœd) Colher fruto œ (brx) bruxa tirou fruta e alimentou-se.

ANG_5419_M_KI_5B_CB (2º texto)

Temos uma menina a tomar banho temos um menino a escovar os dentes e temos um menino que a balriga doi muito ele esta vindo para casa de banho a mœnina esta com uma esponja na mão o casaco da menina é de cor(castanha) laranja e castanha e a s saia e de cor amarela e azul e o banheira é de cor bsranca e a tualha e de cor vermelha e amarela a cultina é de cor amarela e vermelha é a xinela é de cor amarela e vermelho o tapœete é de co amarela Temos sabonete temos um frasco pendurado numa tabua e Também tem um sapato de cor castanho e preto temos o espelho de cor vermelho e branco e no espelho temo a imagem de um menino a escovar os dentes a escova do menino é de cor laranja e branca a caminzola do menino e de cor verde e amarela e prœeta a calsa do menino e de cor azul e eœ os sapato é de cor laranja e também temos um menino o que as caminzola é de eœr cor vermelha as œ manga é de coœr branca.

ANG_5420_M_KI_5B_BR_TR (1º texto)

Era uma vez uma bruxinha que andava sempre com o seu gatinho e o < inf>inefrente a pareceu um cagado e a bruxinha estava a tentar tirar a frota na árvore mais ela não conseguia tirar E a bruxinha como a bruxinha tem um cordão mágico decidiu transformar o cagado em um banco. e assim o Cagado transformo-se em um banco.

ANG_5420_M_KI_5B_CB (2º texto)

Era uma vez uma menina que estava a banhar e estava com uma pojeira nas mãos e em frente da menina estava um menino a escovar os dentes e em frente do menino estava um menino muito apertado e ao lado da menina estava um cazaco e uma saia e sabão em líquido e sabonete e uma toalha e uma cortina e um tapete e chinela e ao lado do menino está um passalho e um armário e um pé de sapato e ao lado do outro menino está ao um lado e uma porta com chaves o casaco tem a cora laranja e catanha e a saia tem a cora a marela e o cabidei tem a cora a marela e preta e a bainha tem a cora branca e a cortina tem a cora a marela e vermelha e a toalha tem a cora vermelha e a marela e nas chinelas tem a cora vermelha e a marela e a cora do tapete é a marela e a cora do armário tem a cora branca e vermelha e a cora do passalho tem a cora vermelha e branca e a cosva tem a cora laranja e o sapato tem a cora laranja e a roupa do menino é verde e azul e a porta tem a cora catanha. e a o menino tem a roupa com a cora vermelha. e laranja. e a saia

Em minha casa não tem um baiano igual a este.

ANG_5422_K_EPR_2B_BR_TR (1º texto)

Era uma vez uma bruxinha que sempre tinha companhinha De gata A bruxinha estava a passear na floresta A bruxa viu uma árvore É a panto e de lado da árvore avinha um cagado a caminhar sempre com seu catinho viu de no vo uma árvore e sistico pau que ela E bacha ficotriste é de já que e o tenho uma varinha mágica Eu posso fazer cagado situar um banco.

ANG_5422_M_KI_5B_CB (2º texto)

Uma menina estava A banheira Éu menino estava alavar os Denti de pasgi entro um menino A flito Em quanto a menina estava a banhar pego Na Redi para cifreca E Deladu tinha um cabidei de roupa gaçacu uma çanha cori aMaerla u menino pego uma escova e estava A observa nospelho na minha casa No tenhe tipo Desta banheira e banheiro onde estava a menina cori baraca e a redi (vermelha) e A cortinha e A Marela é vermelha e a toalha e vermelha e a marela chinela e amarela e vermelha uo tapete e a marela ospelho e vermelha o muçaequi e cori verdi

o chanu e a soli as paredi e a marela çanita e cori branca armalhu é braca o cabelo e Delaranja o cabelo du meniêu pretu otro meniêu o cabelu e a marelu e o sabunetero e cure De Rosa.

ANG_5424_M_KI_5B_BR_TR (1º texto)

a senhora bruxa estava andar com um ~~e~~ gato e ~~e~~ sincontrou com uma arvor i na arvor tinha frutos i debaxo da arvor tinha uma tartaruga e o gato estava atras da bruxa que esta a tira o fruto e desconceguio i ela esta triste e uma tartaruga apareceu i ela transformou a tartaruga ~~em~~ em um banco i estranho subiu o au banco e tirou o fruto.

ANG_5424_M_KI_5B_CB (2º texto)

Eu esto ave a menina a tomar banho a menina esta a (~~fazer~~) tocar com as mão no casaco a menina pegou uma esponja a cor do casaco é laranja i cor da saia e amarela é cabidi e amarelo Também tem um menino qui esta a ascovar ele esta siver no ispelio cor vermelhio e branco ele pisou no tapeti amarelo i meteu uma causa cor azul e uma a caminça cor verde i amarela o menino tem o cabelo preto i um sapado cor laranja ele esta a escovar o dente a chinela e cor amarela e vermelhia a tualia e cor vermelhia e amarela muzaiqui e cor a zul a porta castanha chave amarela e o sapato e cor castanho banhero Branco e temos o um menino qui esta aflito sanita e cor ~~Bora~~ Branca i cor vermelhia Também temos cortina cor amarela e Vermelhia.

ANG_5426_M_KI_5B_BR_TR (1º texto)

Era uma vés uma, Bruxinha era uma vez uma -Bruxi a companhado pelo um gato a Bruxinha eslava acompanhado pelo um gato ~~e~~ ela estava A Apontar em uma auvor e a Bruxinha tinha muita fome ela tentou tiral um fruta e com o era muito Baxa ela não consequio chegarna aovor e ela ficou muito (~~m~~)triste porque não chegava ~~em~~ encontroga fruta que ela cria e de pois ela penscou eu como tenho Magia eu vó faser argo que poço conseguir tirar a frula ela fes o (~~ga~~) çagado como Banco para tirar a fruto

ANG_5426_M_KI_5B_CB (2º texto)

A História dos, Meninos

era uma vés uma menina a banhar no banheiro e ao lado avia ovarias coisa que cão o casaco e a saia pendurado ençima de quardto de baio no cabide e outras coisas são sabunetero e a menina que estava banhar

Ela estaria com uma esponja na mão da menina i ao lado não ço isso que estava mas o Banheiro a tualia e curtina e a chineela e o sapadto e o tapete e o menino a ciescovar ao lado avia lornura e o almaria i o sapato ao lado do menino e o espelio ao, lado do menino i a sanida

e o meneino que estava apertado e a porta e Cori do banheiro e. Branco e o sabunetero e cori di rosa e a tualia e cori vermelhio e amarelo e a curtina e core vermelhio e amarelo e a saia e cori Marela e o casacu e core di rosa e casstanha e o ajuleju e core asule e a torneira e core vermelhia e cissenta e o cabelo da menina e cori de rosa .o tapete e core amarela i o cHinelo e vermelhio e amarelo e o sapato e core castanha e o cabelo do meneno de core prelo a comesola e core verde e preta e amarela o armario de core vermelio e Braco e o espelio e vermelio e Branco e core da sanita e core Branca e vermelia e a core de menino é o cabelo amarelo Branca e rsosa a carsa e vermelio o sapato e de core preto.

ANG_5427_M_KI_5B_BR (1º texto)

Éra uma veji uma brocha tinha moita fanoi e podia tira o frota que estava por sima e o brocha não consequiu tira o frota porque éla é de umaltora bacha e e Ela vio que eu só brocho transformou o cagado por um banço e conseguiu tira o forota que estava por sima da arvore e consigio matar a soa fomi

ANG_5427_M_KI_5B_CB (2º texto)

A menina estaa a tomar o banho e la esta o menino esta a lavar os dentes e la aparesi mais um menino aflito poronto a obra.

E na gruvora pelo cabide la vejo um casaco pendorado e ao lado esta uma sanha pendorado e por lado está o sabão enliquido ao lado do sabão esta o saboneti e esta a tualha pendorado.

Está o tapete e por sima do tapete esta a chinela por sima do tapeti.

Esta o menino a sive no chipelho e esta com uma escova a escovar os dentes e por frente esta o armario e ao lado esta um sapato.

e

E menino que esta aflito esta pæ por bola de uma sanita de uma coris brancas e o sapato com as coris castanho as chinela com uma coris amarela com as fita arermelhas a toalha com a cori vermelhas. O banhero da minha casa não é edentico a está

ANG_5429_M_KI_5B_BR_TR (1º texto)

Era uma velha a velha estava com o seu egato e a velha viu uma arvor Esta cheia de e velha esta a tetar a tirar a fruta mais não conseguiu tirar a fruta velho desideu lrasformar o cagade em o baco para censeguir teirar a fruta para comer A velha Estavo com muita fome por isso disediu tirar a fruta

ANG_5429_M_KI_5B_CB (2º texto)

Era uma História dos meninos

Era uma menina que tomava banho nu banheiro A mão da menina tinha uma Hispoja cori Amareta e o banheiro é cori braco e o torneiro e cor caslanho e vermelha e ao lado da menina tinha outro menino a lavar o dente A cor da hiscova e doranja e branca o Espelio é branca e vermelha o armario é também branco e vermelha e tinha um menino muito aperntado o cabelo do menino é cori amarela a roupa e cori laranja e com mangas branca.

ea calça do menino é laranja o calsado é laranja o tapeti é cori amarela A xinela qui estava no tapenti é cori amarela e vermelha A tualha e cori vermelha e amarela e um pé do capanto castano.

ANG_5430_M_KI_2B_5B_T (1º texto)

Era uma Bruxa

Era uma Broixa que tinha uma companinha de gatinho au lado Era uma Bruxa que tintou a subir na arvore mais da e Banxinha

Era uama Bruxa que tentava tirar a fruta Era uma Bruxa que não ageuntava com a fome ela fez forso para colher fruto Era uma Bruxa que estava e imaginar ela não ageuntava com a fome Era uma Bruxa que transformou um + cagado em forma de um Banco

ANG_5430_M_KI_5B_CB (2º texto)

avia uma menina que estava atomar Banho e estava a tomar Banho e nas mão tinha la uma xiponja e tinha uma Sabuniteira um cabide geu tinha la uma saia de cor amarela e avia um casaco de cor delaranja e uma tualia vermelha e amarela e uma cortina de cor amarela e vermelha e um Banheiro de cor Branca e chinelo de cor amarela e vermelho e tapeti amarelo o cabelo da menina e delaranja e um sabuneti derosa e um sabuneteiro verde

avia um menino que estava a escovar os Dentis pegou uma escova de cor delaranja estava ameter a xicova na torneira estava asair agua o menino meteu uma caminza de cor verde e amarela e a carça de cor azul e sapato de cor castanho e um armario de cor Branca e vermelha e sapato castanho

uma sanita de cor Branca e vermelha um espelho de cor Branca e vermelha um menino aflito cabelo de cor amarela

ANG_5431_M_KI_5B_BR_TR (1º texto)

Era uma vez uma bruxinloa decidiu colher algumas frutas para saciar a fome e a bruxa andava senpre a conpanhada de um gatinho, a bruxinha usava capéu, vestido e umas bota. A bruxa a pontou na árvor e por trás da árvor havia um cagado. e a bruxa desideu-se chegar a árvor para tirar o fruto mais não chegou por que era muito baixinha estava muito triste e ficou a pensar. e disse eu que sou uma bruxinha e tenho uma varinha e posso fazer magia.

A bruxinha decidiu transformar o cagado por um banco e a bruxinha sobiu no banco e tirou os fruto necessário.

ANG_5431_M_KI_5B_CB (2º texto)

Era uma vez havia uma menina que estava a tomar banho e apoentava o casaco e ao lado do casaco havia uma saia que estava pendurada num cabide e a menina banhava num banheiro e pegava uma esponja e ao lado da banheira havia uma tualia e um tapete e enseima do tapete tinha uma xinela e num mesmo local havia um menino a lavar os denteinhos e a ver-se aosu spelho e nó spelo tinha a imagem do menino e no quarto de banho tem uma sanita e eum menino muito apertado e os tijolos é cor asul.

As cores do objecto; o cabelo da menina é cor Delaranja, o casaco é cor Delaranja a saia é cor amarela, o frasco é cor verde, o-sabonete é cor Rosa, os tijolo é cor verde, o banheiro é cor branca a curtina é cor amarela e vermelha, a tualha é cor amarela e vermelha, o tapete é cor amarelo , as xinela é cor amarela e vermelha, o sitio onde está pendorado o cabide é cor amarelo, a sanita é cor branca e vermelha, xavi é cor amarelo, a scova é cor laranja, o spelho e cor branca e vermelha, o cabelo do menino que está a lavar os denti e cor preto, a camisa é cor verde e amarelo, a calsa é cor asul, o chão é cor asul, o cabelo do menino que está no wc. é cor amarelo, a camisa é laranja e banca, a calsa é cor vermelha, sapato laranja,

ANG_5432_M_KI_5B_BR_TR (1º texto)

Éra uma ves uma broja que tinho como conpanhinha um gato e uma árvori e emcacagado a broja tinha muito fomi e não consigio jejga no arvori a broja fico tirtir nas depos ela penso e disi eu só uma broja com varinho viu o cacado e traeformou o cacado em em banco e depos sobiu no banco e tirou o frota e depos troformou o banco em cacado. fim do Historia.

ANG_5432_M_KI_5B_CB (2º texto)

Era uma ves uma minina a tomar banho e pegarro uma poshja ao lado da menina tinha ema saia, tinha uma caminsa, um saboneti um farco de sabonetiemicido tinha um banhero com tromera uma tualia uma curtina uma jinela em tapeti etc.um rapas a si escova no lado do rapas

tem um espelío um lavatorio um armario um pé de sapato e um rapas afilito ao lado do rapas tem uma sanita um porta com uma javi

O casaco é de cor laranja, o saboneti é cor Rora a saia é cor amarela, a curtina é cor amarela e vermelia, a esponja é amarela o cabelo da minina é laranja o jinela é amarelo e vermelio o sabão licido. O tapeti é amarela.

O sapato é castanho, a banca é branca e vermelio a camisa é verde e o caoso é asul escova é laranja o reloji é vermelia e branca o espelío é branco o cabelo é perto.

A porta é castanho a xavi é amarelo. a saneita é branca a canisa é laranja a causa vermelio o sapato laranja o cabelo amarelo.

Em nossa casa não tem uma baiero esgasa esta.

ANG_5434_M_KI_5B_BR_TR (1º texto)

Era uma vez uma brixinha de Baxo dee uma arvor e estava A pontar A Arvor A brixinha estava tentar A pegar na Arvor A brixinha estava timida é ela se tras vormo um Banquinho e ela se vormo como um gatinho ela é muito broxinha e estava triste e þ penssar e disse Eu que sou uma broxinha tenho uma varinha e pesso masgia.

ANG_5434_M_KI_5B_CB (2º texto)

Era uma vez o uma minina A tomar baio dentro do baio um menino A Escovar os dente um minino Avir A casa de baio tem o sabuneti A ximela o capadto A tualia o banho e tem o banhero A saia casaco cabide sanita os pelio A porta sabão iliquido As ponja o Armario A Cortina e julijo A jovi A saia é A cor a marela o cabide e A cor A marela i branca o sabuneti é A cor rrosa o sapado é A cor castanho o baiero e A branca A cortina e a cor Amarela o tapeti é A cor A marela A tualia é A cor vermelho e A marelo As ponja é A cor A marela é preta o A julegú é A cor verde o cabelo do menino e A cor preta As Escova do menino é A cor A marela e branca o Armario e A cor branca e preta e vermelho o xão e A cor A zuli a hcaniza do menino é A cor verde e A marela e preta A corssa do menino é A cor A zuli o sapado do menino é A castanho o bcabelo do menino é A cor laranja e branca A carssa do menino é A cor vermelho e laranja A þi e conse e A cor branca o cabelo do menino e A cor laranja o sabão iliquido é A cor verde A pega da porta é A cor branca naemninaeassa Esta dispida. onde neterão o sabão é A cor A marela
ma mia casa mão tem baire idetica do ssa

ANG_5435_M_KI_5B_BR_TR (1º texto)

era uma veis uma brachia (fio) viu uma árvor com frutas e ela estava tão contenti para tira a fruta mais como ela não ~~te~~ tinha aquela autura de chegar na árvor estava tristi porque ela era bacha não consigia chegar na árvor.

Mas como ela tem uma varinha majica tranformo o cagado como o báncó.
e subiu ao báncó e tirou a fruta para comer ali ela ficou muito contente.

ANG_5435_M_KI_5B_CB (2º texto)

A ninina está a tomar banho porque banhari fais bém o menino está a escóvar os dentes o nienino está atrapaçado para fazer nécicidade Maor. e ao lado da minina encontramos o banheiro, o cazáco o saboneti o capanto a tualia, o tapente, o espelienho, a sanita.

O banheiro é cori bráncó o cazanco é cori castanha, a pia é cori branca e vermelia, aescóva é de cori delaranja, a saia da ninina e cori amareiala.

O tapenti e cor verdi, a redi é cor Amarela e preta e o banheiro é cor branca A porta é cor castanha, e a chavi é cor ~~b~~ branca e a pega é cor branca e o cor da calsa do minino é Azul.

em minha casa não tenhe tipo deste banheiro.

boa sorte professora joana bambi

ANG_5440_K_EPK_2B_BR_TR (1º texto)

Era uma ves a bruxinha estava com muita jfomi ela não concegi tira a frota ar ver como a ebroxinha tema majia trasformo o cagado como um banco ela como não consigio tira a fruta que estava na arvore a broxinha estava tristi e a broxinha estava a antar na arvore i estava a companhada com o çeu gatinho

ANG_5440_M_KI_5B_CB (2º texto)

Era uma veis uma menina o tomar banho am a sponja na ~~mas~~ nasmão ela esteva toda nua tambem eha a menina estavam o banhar nøuma bainheiro tabem na casa onH e ela esta tem saia e casaco tambem tualha mais chinela

Era uma veis um menino o escovar o çeu dentes ele a escovar o dentes ele a çiver no çou espelho o menino pegou a escova

tambem Era uma veis um menino que estavam.

a pertado que queria quero defeca e estava com dor de Bariga que proximu da sanita

mais outras coisa torneira qualha de cor vermelha amarela chinela amarela vermelha tapeti amarelo capanto castanha ecova delaranja espelho branca e vermeha Sanita branca e vermelha chavi amarela porta castanha.

Anexo IV - Lista de textos escolhidos para a análise do 6º ano Calandula

ANG_5092_M_MCC_6A_BR_T (1º texto)

Era uma ves uma brue~~h~~xa está a dormir num cadeairam dcor verde com o seu amigo gato a bruxa de preto chapêo preto tenha cor vermelha e o gatinho vesteu se amarelo cara e cor branco e o narez e cor vermelho ao ledo do cadeeiro está uma banca cor lilais com um telefone e um vazo de flor e tenha um dia que o gatonho dtirou a verenha da bruxa e a banca fecou vazea tenha um dia gatinho terou o telefene e o vazo de flor de banca e estava muito (age) alegri

E tenha um dia que o gatinha estava a brecavar com a bruxa mas um dia o gatinha transformou o tefefene em pão com frango e o vazo de flor transformou em uma gazsosa um dia gatinho a sua ebariga estava muito cheia e a barega esperou e a bruxa acodo e o gatinho estava muito treste. etc.

ANG_5092_M_MCC_6A_FL (2º texto)

Na filoresta temos (~~hona~~) leão borbolheta galinha Pedra pitinho/ ovo flor caracol cabra rio peixe dragaõ sol trovoada noves pesaro Zebra

Leão é cor amarela e preta Zebra é cor branca e preta a flor é cor derosa e amarela caracol é cor a marelo e de laranja galinha é cor ebranca e pereto e vermelho ovo é cor branca pentenho é cor amarela e vermelha Paedra é cor sizento rio é cor azul peixe é cor vermelho cobra é cor castanha dragão e cor lilas borbolheta é cor de roesa branca sol é cor amarela nuves é cor branca trovoada é cor amarela pesaro e cor azul e amarela

O elefente é um animal mo~~u~~to grande que se ele emtra na filoresta (~~fave~~) vai matar todos os animal que estão na filoreste e é monto peregoso etc

É todo que eu tenho a dezar

ANG_5094_M_MCC_6A_BR_T (1º texto)

Era uma vez uma procha tinha o seu amigo gato a procha esta muito cansada que disidio dormir e o galo eseta muito insolado e tirou a Varinha da procha para feaser magias tirou o amborgue da procha porque ela estava a descansar e (~~acordou~~) comeu e a procha acordou

Como a procha acordou o (~~rafi~~) gatinho já tinha comida (~~quando~~) o amBorgui. A procha ficou muito mervosa e muito frosteada o gatinho ficou medo porque tinha o mido a comida da procha ficou muito triste porque tinha mesmo medo

Ai que pena tinhah (~~gatih~~) gatinho não sei o que a procha feze ao gatinho

ANG_5094_M_MCC_6A_SA (2º texto)

Nesta sala encontramos:

Televisão A radio caderão Barde de planta Preto Azeul verde vermelha

gato Bau trocha de dieiro Palacio Amarelo B scizento verde vermelho e amarelo

Tisora caxaia igreja prucha na janela vermelha ~~a~~ Azul Branca e castanha cizento avasoraAmarela lapis martelo pregus um quadro de finlora Azul Rosa e verde caastanho castanho Amarelo vermelho laranga livros

Rosa Azul jornal jogo de dados glogo cizendo Branco e preto Azul e castanho

ANG_5097_M_MCC_6A_BR_T (1º texto)

Era uma ves uma Brocha e um gatinho a Brocha estava a dormi no(~~um~~) sofa e o gatinho sentiu-se ensolado e comesou a trasportar o telefone e o sofa e a varinha do bro cha o gatinho de coere era branco onaris vermalho e o gatinho comeu-se todo e o telefone começa a tocar na barriga e a barriga espara e aberocha acordou e eseintio-se ma.

ANG_5097_M_MCC_6A_FL (2º texto)

Na floresta tem sen/gintes: tem a ouça o ~~de~~ era Dragão e o zenbra coba galinha pintinhi ovós peixe passarinho Caracol flore Burb lenta sol nunves trovoada chuva arvore rio. ~~s~~Ce o elefante estava-sa ~~por~~ devera derobar todo. As cores que tem elas são: coreo a marela branço sinezento vermelho Rosa verde azul desinsa.

ANG_5098_M-MCC_6A_BR_TR (1º texto)

Era uma vez una broxøinha que tinha um a miginho gato serto dia o gato disediu a robar a vasora da broxia e quando o gato tirou a vasora trans formou o telefone a paõ e com frango e o vasso com gasosa e o gato vortou denovo a ~~por~~ tirar øa vasora para transformar o etelefone

a pão com frangu e transformar o vaso em gasosa e depois o gato comeu e bebeu ~~de~~ mais a barriga estava ~~ne~~ muito em panturrada depois a barriga esparo gritou Trun depois o broxio se espantou.

ANG_5098_M_MCC_6A_SA (2º texto)

Os objecto que ~~esta~~ na figura cehana-se egato a jogar bola egreja feitisera como sua vasora una planta un palhaaso una tesora diheiro livro lapas un papel desenhado eun jornal una nesa um caderaõ um papel que está desenhado una sol una rádio un televisar un clubo um baõ encina do baõ ten saco de diaheiro una ~~saõ~~ estandi um martelo prego dado caixa caderno.

Os cores são amarela, vermelha, verdi, Azul dirosa branca preta ~~di~~ dilaranja.
se este senhor fosi neu pai não deveria a dineter e sefor neu pai eu litrato de sofri.

ANG_5099_M_MCC_6A_BR_T (1º texto)

Era uma vez uma brucha que tem um seu amigo gatinho mas um certo dia a brucha decidiu durmim um pouco o gatinho chagou ficou muito aborecido porque a sua aminga esta a descança ficou semtado no sufanha de cor verde quanto a brusxiha esta no profunto sono o gatinho estava a puchar a varinha majica de brucha.

Depois de tando tempo a brucha sempre a durmim o gatinho cosegiu a varinha emajica de brucha ele faji algumas coisas as coisas que estava na bangã desapareciu o gatinho esta já muito alegri porque já comsigiu a varinha majica dea brucha ficou a comer as comidas que estavam na banaga e ele comencou a da alguma suriso.

~~ne~~ Mas depois o gatinho pegou uma coisa na mão de cor vermela e o gatinho e de cor amarela os olhos são branco o sua narija eu e de cor vermelha depois de pouco tempo a brucha se espatou do profunto sono e o gatinho ficou muito triste.

ANG_5099_M_MCC_6A_CZ (2º texto)

Na cousinha tem os segintes objeito que esta na cusinha são: Na janela tem os ceus com algumas estralas e lua no bardi de lixo tem ao lado um(~~a~~) rátõ e da um suriso e ao outro lado um jrato a come o quejo na jilaria tem por cina um presente por baixo um canodo na mensa tem uma menina a paga as vela do bolo na mesa tem laranja uma cesta de frutas tem banana uva, abacaxixi, morango e mansão.

Tambem tem uma chavina com chá uma culhe e o garfi faça um prato um (g) frango com algumas coisas que tem no prato.

No fogam tem algumas coisas são: uma (~~garf~~) garafa com cópo o fogam ligado tem algumas gavita tem o forno e o sitiu de lavar a losia e o firmento.

As cores são: amarela, laranja Azul rosa branga vermelha Averde .

ANG_5101_M_MCC_6A_BR_T (1º texto)

Era uma ves, uma bəroxá e un gæto. Abroxó estava deitada ~~æno~~ sofa de car verdi e eu sceu galo de cor amarento con o ceu na ris vermenlho, estava a bo resedo com a broxa que naõ a cordavvo e ele pegou na varinha magica da bruxa e na sala da bruxa tinha uma banca Por saima da banca tinha um telefone e uma garafa de flore ele pegou na varinha magica e fes dezo Parecer u teefone e a garafa de flore viraraõ no aburque e noma garafa de gazsoza e pegou a comer que ficou muito repileto que ate a barenga gritou.

Trim trim fese ate a buxa acordou e ela ficou espantoda.

Uau que linda estoria

ANG_5101_M_MCC_6A_SA (2º texto)

Nasala encontramos os seguentes obgectos que sao:

Um quandoru, comdeæzenho de sol, é uma olradio, uma televizãõ, um globo porcima do essanti, e um saco porcima do baú, martelu, e pregus.

Um sofa, e mufadas, e planta dentro do vazu, um gato a jogar bola, tenho paliãço sentado, e jogo de dados, livros no hchãõ, doas cachas noxãõ uma aberta otro fecehadadas.

Tenhoma mesa que porsima dela contem dinhero, moeda, teæzora lapis de cor, jornas, uma folha condozenho dae buneco e sol.

Najanela tem, uma feitisera avovar coem á sua vasora! e tambem tem uma Isgrega.

O principlal e ó pai a catar com o ceu microfone.

A sala e coberto com cores larangá e amarela

A televizaõ e cor preta, a chobo e cor amarela e azul e larangja, o baõ e prita e branca, o cfacola e cor verde e preto, o martelu e cor laranjá.

ANG_5102_M_MCC_6A_FL (1º texto)

Na floresta encontramos æa Zebre a galinha pintinho ovo o leão Brobeta peixe dragaam a lua flor dia folr caracolia cobra passaros trovoada a Zebra e cor branca e preta flor dirosa e amarelo caracolo a marælo e laranga a galinha cor branca e preta pintiho a marelo a Brobuteta dizroza

cobra e castanha peixe cor dilaraganga dragao e a zsul pedra cor sizento o mar cor a zul o vo cor branca

elefante e um animal que(~~a mata~~) muito mau porque destroi os animais e que estaõ na floresta tambem e um animal muito grande

ANG_5102_M_MCC_6A_BR_T (2º texto)

era uma ves a bruxa a o seu a minho gato a bruxa estava a dormir o gato não gosto que a bruxa dormiu e o gato pego na varinha para fazer magia

a bruxa estava a dormir e o gato estava puchar a varinha

a bruxa estava a dormir a pareceu um amboirge e um sumo na garfa e cumeu. ~~Ho!~~ e aele comeu e fico rebentada e òna bariga espolidio e gritou trum... a ~~tr~~ buxa domiho do

ANG_5103_M_MCC_6A_BR_T (1º texto)

Era uma vez a brøuxa e o seu gatinho a b~~r~~uxa ~~e~~stava a dormir lno cadeirão de cor verde e o seu gatinho estava muito triste e o seu gatinho pegou a farinjge da bruxa para fazer uma magia a b~~r~~uxa estava sempre a domir e o gatinho pegou uma garrafa e ~~amburga~~) e o gatinho estava muito alegre. e a bruxa estava sempre a dormir o gatinho estava a acordar a bruxa mais a bruxa estava sempre o gatinho estava a brincar com a bruxa mais a bruxa não Quis acordar o gatinho Quis tirar os anborge na b~~r~~anca para faszer magia e a bruxa acordor e o gatinho comeu o telefone o gatinho pegou a maõ na bochexa o gatinho a ~~abariga~~ estava muito grande o gatinho gritou trim e a farinje da bruxa estava no chão.

ANG_5103_M_MCC_6A_FL (2º texto)

Na filoresta temos passáros voando Zebra leaõ flor caracol galinha ovo borboleta peixe pedra cobra uma trovoada nuves dragão diá.

passáro cor Azul e amarela diá cor amarela nuves cor branca zebra cor branca e preta leão cor amarela e preta borboleta cor dirosa e branca trovoada cor amarela dragaõ cor Azul. flor cor a marela e dirosa e verde galinha cor branca e amarela ovo cor branca pedra cor preta peixe cor dilaranja mar cor Azul cobra cor caistanho.

O elefante

(Θ) eÉ um animal enorme que mata as pessoas e mata os animais. Si entra na floresta os animais e ele é muito mau.

ANG_5106_M_MCC_6A_BR_T (1º texto)

era uma vez uma Brucha que tinha o seu amigo gatinho mais como o gatinho se sentia muito ensolado e não tenha, linguei para se devertir e como o gatinho era branco e o seu nariz era vermelho ele fez o seguinte: pegou na, varinha da bucha, e a banca onde tenha la o lelefone e vassos de de flores ele fez com que o o vasso de flores e de telefone, desaparecesse.

Mais a bucha sempre a dormer no caderão de cor verde apahando a cabeça a mufada e o gatinho, fez-se com que o vasso de flores e o telefone, se vira-se a amburgu e gassosa.

Denovamente ele pois o telefone o vassos, de flures e sego a varinha da bucha e a bucha denova-mente a dormer, o gatinho vez o denovamente e-o pegou e comeu.

Mais tarde ele se sentiu mal a ele estava muito repeileto e a sua laranja estava a samar e a bariga sparou e a bucha se espantou e ficou treste a ver, o seu gatinho a amorer.

Ele foi sabeu de mais

ANG_5106_M_MCC_6A_CB (2º texto)

no quarto de banho temos: o casaco a saia, a lavaderira, um menino que esta (ocupado) apertado, a chinela, o sapato, a tualha, o sabão, o perfume, o espelho, a sanita, o hanlhero, porta, tapete, curtina, um menino a siscovar os dentes, menino no banheiro.

As cores são: Amarela, vermelha, verde, rosa, branca, laranja, azul lilas, preto.

ANG_5107_M_MCC_6A_BR_T (1º texto)

Era uma vez, um gatinho, e um brocha, estava a dorni no seu conderam e tinha um banga tinha um telefoni, um so vafø vazo e neste dia, o gatinho fes um em madge o telefoni e o vazo telefoni dizapareo. E tinha mas outro de gato a marela e o seu narije vermelho, e h tiro o telefone e vazo de filur em pego a sua esma e levo. E serto dia øvenha em mate o telefone eovazo de filur. e meteu o vazo di føelur e o telefone nada nabario e o telefone estava a grita nabariga e a feinticera espado e tinha medo e a lari bariga esparou etc.

ANG_5107_M_MCC_6A_SA (2º texto)

As seguintes grafvoras.

u~~em~~ radio, uma televisão, um sofá, um jogo de dados. Amarela e Azul. preta. Amarela branca e preta um caderam, um loardiho de jardim, um gato o jogo bola Verde vermelha e verde

Amarela vermelha dois Mofada, um martelo com os seus iprego, uma caxa aberta. Vermelha e verde branga um papa camta, e sefoce o meu pai secintia mali um esgreja branga uma mesa com os uma tezura tres lapes um jornal e diero vermelha um bomeco e um feinticera eofe voa com a asua vacora e um quarto com as suas garfe gravoras

ANG_5108_M_MCC_6A_BR_T (1º texto)

Era uma ves uma brucha com o seu gatinho A brucha estava a dormi Num cadeirão de cor verdi e o seu gatinho estava semtado Num cadeirão mais e zolado de lado esteve uma banca em sima da banca estava telefone um vazo gato tiro o pau masico e tras f-formou vazo de floris.

ANG_5108_M_MCC_6A_CZ (2º texto)

Na florenta em comramos As aArvoris os passarnho a Zebra a ounça o dragão a cobra a galinha o peixe num rio de lado tem uma pedra floris de Rosa brubuleta pintos com a sua mãe dois avo caracohli o sol tuovoada Numveis de chuva e Elefanti não estava na floresta As coris que existem são verde banca azul

ANG_5109_M_MCC_6A_BR_T (1º texto)

Era uma vez uma buxa quee linha um amigo gatego, e num serto dia a bruxa estava a dormi num caderão de cor verde, e o gato estava muito inzolado porque a bruxa estava a dormi, e o gato dice: vou robar a tua varinha majica e o gato tira, a bruxa sempre a dormir, o gato mete a varinha no chão, pega o vaso de flor e o telefone, o gato pensou o que faria com as coisas e o que acontece? mete novamente o telefon-e e o vaso na banca e pego nova mente a varinha e transforma o vaso em pão com frango, e o vaso eem uma garrafa de gasosa, e mete novamente a varinha no chão, e come as coisas que transformo em comida, o gato ficou muito impantorrado e a barriga, espulidiu, e a bruxa acordou ficou muito dessmoralizada e a história acabou fim.

ANG_5109_M_MCC_6A_SA (2º texto)

Na sala encontramos os seguinte bjectos: A rádio a televisão, um globo, um sofá, uma mezinha, um gato a jogar bola, diênheiro, um palhaso, jornal, lápis de cor, pregos, um jogu de dados, martelo, uma caixa aberta, tezora, livros, mufadas, um bau, um Saco de dinheiro, um vaso de planta, um quadro de pintura com desenho de sol, uma bruxa a voar, e uma ijgreja. e um senhor com microfone na mão.

E encontramos as seguintes cor: cor amarelo, vermelho, azul, verde, preto, rosa, branco, sizento, castanho, e azul escura e cor laranja.

Eu imagino, se fosse meu esta a iloquece por que isso não é posesivel.

ANG_5110_M_MCC_6A_FL (2º texto)

O que se encontra ~~na~~ nessa floreista são passaru zebra leão as nuves o sol as gotinhas de agua
~~o~~ peixe dragam saliva um Rio uma cobra boboleta filores galinha pentos ovos um
monte de ~~o~~ areia caracoli trovoadas pau elefanti

As ~~o~~ cor A marela a zul braca a malrela a marela braca e preta a marila preta B sinzenta
Quando O elefanti a parece nessa filoreista os animas asustam outros morrem

ANG_5114_M_MCC_6A_BR_T (1º texto)

Era uma vez uma brocha e um amiginho gato O gato sempre que o gato ia a casa dela senpre
Encontrava a dormer e o gato sentia ~~o~~ enzolada Porque a procha sempre dormia entam já que
o gato viu isso dessedio faser uma amiga o gato pega uma varinha e depois Quando gato foi a
casa Da brocha encontra por cima do banco uma gasosa E um amborgi e o telefone estava
dontro do pão E o gato comeu a comida e a barriga rebentou A brocha ficou a sostada.

ANG_5114_M_MCC_6A_SA (2º texto)

Ná nossa sala encontra-se muitos objectos que são (~~Arádio~~) Rádio baêu onde encontramos o
saco de dinhero Martelo prego jogo de dado uma mesa onde encontramos jornal denheiro
tazora lapa de cor um Pape de desenho de scua e um boneco livros Palhaco um gato uma planta
um caderam Fronhas uma brocha um Igreja tejela quadro

As cores que encontramos sao: Azul sisenta vermelha laranja preta verde o Banco
rosa amarela

O pai que esta nas sala sefossi O meu pai diconsederava ou tralava ele como um ~~Ru~~
Maloco

ANG_5116_M_MCC_6A_BR_T (1º texto)

Era uma vez uma procha com o seu amiginho gatinho no caderão cori verdi ela estava a dormi
e o gatinho estava ensolado i o gatinho ei tiro o seu fez a sua magia o seu Telefoni disapareseu
da panca ~~deu~~ serto e feco mouto alegri que pego a fvaria de sua amiginha feetisera e feis a sua
magia de nomete o telefoni novamete e fez de nome o telefoni a flor como o seu pvaso de uma
felori verou uma casasa e o telefoni verou bolo.

e abrocha que estava a dormi asustou a bariga do gatinho rebeteu e o lelefoni chanmou.

ANG_5116_M_MCC_6A_SA (2º texto)

Nesta seginte grafora esto aver nas gravor esto aver televesor Rádio Kaderañ mbologo Martelu
Dados levro jornal tezora gato bau planta Prego uma brocha um Kdro boneco lapisera mesa
Amarela (¢) vermelia aszul branca Preta Delaraja dirroza Verdi sezeta
Este sioire se fosi meu pai lendava de lonco porque esta desperciu o seu cabelu amesa esta
dizaromada asala esta dizaromada que não da levala teu amigo nei namorada.
Como ja lencontrar comicrofoni era de lendar de malogo.