

ANÁLISE DE ERROS FÓNICOS NO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL – QUELIMANE E MAGANJA DA COSTA

Por: João Samuel¹

Resumo

Constitui objecto de estudo deste artigo a “análise de erros fónicos no ensino secundário geral - Quelimane e Maganja da Costa”. O estudo foi realizado nas escolas secundárias da zona urbana (cidade de Quelimane) e na escola secundária da zona rural (distrito da Maganja da Costa), província da Zambézia, Moçambique. O objectivo geral da pesquisa foi compreender as dificuldades ortográficas presentes nas redacções dos alunos do 2.º ciclo, pertencentes ao Ensino Secundário Geral (11.ª e 12.ª classes), concretamente, os erros fónicos. Optamos por uma abordagem hipotético-dedutiva, que consiste em identificar problemas, lacunas ou contradições no conhecimento prévio ou nas teorias existentes. Recorremos à compreensão e à interpretação, pois estamos perante a modalidade de estudo de caso múltiplo, uma vez que trabalhamos em duas zonas (urbana e rural). Depois do preenchimento das lacunas com as vogais (*e, i, o ou u*) para completar as palavras, verificamos que estamos perante *erros fónicos*, pois, em muitos casos, notamos a alteração do som e da silábica da palavra, há alteração da sua estrutura fónica, assim como da própria sílaba. A ocorrência de alguns erros na grafia das vogais átonas tem a sua origem no facto de estas nem sempre estarem representadas graficamente de forma biunívoca. O preenchimento das lacunas com as consoantes (*r ou rr*) para completar as palavras também se enquadra nos erros fónicos, porque em muitos casos notamos a alteração da estrutura fónica e silábica da palavra, é afectada a grafia de consoantes vibrantes, assim como a estrutura das sílabas. Os erros da grafia das consoantes vibrantes resultam do facto de os sistemas fonológicos das línguas bantu dos alunos inquiridos não incluírem a oposição entre as vibrantes simples e múltiplas, dificultando assim a percepção da distinção entre estes dois tipos de vibrantes do Português.

Palavras-chave: *Português, Ensino Secundário, Erro e Ortografia.*

¹PhD. em Línguas, Culturas e Sociedade, docente afecto à Faculdade de Educação na Universidade Licungo – Quelimane.

Lista de siglas e abreviaturas

Cf.....	Confrontar
ESG.....	Escola Secundária Geral
INE.....	Instituto Nacional de Estatística
INDE.....	Instituto Nacional de Desenvolvimento de
LM.....	Língua Materna/Moçambicana
LP.....	Língua Portuguesa
MINEDH.....	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
PE.....	Português Europeu
PEA.....	Processo de Ensino-Aprendizagem
PEE.....	Plano Estratégico da Educação
PM.....	Português Moçambicano
Prof.....	Professor
RGPH.....	Recenseamento Geral da População e Habitação
SE.....	Saber-escrever
SNE.....	Sistema Nacional de Educação
11. ^a	Décima Primeira
12. ^a	Décima Segunda

1. Introdução

Moçambique é um país multilingue, cujo ensino é feito por meio da Língua Portuguesa, usada como Língua Segunda (L2) pela maioria dos falantes. Tanto quanto se sabe, o Português chegou a Moçambique como Língua colonial, tendo sido usado ao longo de muitos anos como meio oficial de comunicação em domínios burocráticos e institucionais coloniais. Nesta acepção, acabou sendo institucionalizado como único meio de ensino nas escolas.

Os alunos do Ensino Secundário Geral de Moçambique, do segundo ciclo, enfrentam dificuldades ortográficas nas suas escritas como *os erros fónicos*. Portanto, assumimos que é tarefa deste nível de ensino a inserção dos alunos na comunidade por meio de alguma habilitação profissional, pelo uso correcto da ortografia. Assim, o aluno deve ser capaz de superar as dificuldades do seu dia-a-dia através da arte de bem escrever e as necessidades resultantes da carência da escrita.

A pesquisa adopta uma abordagem mista, que inclui elementos qualitativos e quantitativos. As questões de pesquisa foram elaboradas com o objectivo de investigar o fenómeno em sua total complexidade, considerando o contexto natural.

O estudo foi realizado nas escolas secundárias da zona urbana (cidade de Quelimane) e na Escola Secundária Geral da zona rural (Maganja da Costa), na Zambézia. Foi adoptada a técnica de análise de conteúdo, tendo como foco a criação de categorias e subcategorias para examinar os dados.

No que diz respeito aos objectivos, a pesquisa visa, duma forma geral, compreender as dificuldades ortográficas presentes nas redacções dos alunos do 2.º ciclo, pertencentes ao ESG (11.^a e 12.^a classes) e de uma forma específica, identificar as causas de cometimento de erros fónicos; analisar diferentes erros fónicos cometidos pelos alunos; e, recomendar mecanismos que minimizem a ocorrência de erros fónicos.

Existem vários tipos de erros e importa salientar que não há um critério uniforme na classificação dos mesmos, sendo que estes podem ser distribuídos por mais do que uma classe. Portanto, para a nossa pesquisa, analisamos os erros fónicos.

2. O Português em Moçambique

Uma das palavras-chave do nosso trabalho é o “Português”, neste ponto apresentaremos a situação do Português em Moçambique. Importa referenciar que o português é utilizado como idioma de ensino, sendo também considerada a língua oficial e a língua de unidade nacional.

O Português falado em Moçambique segue a Norma europeia, mas os estudos realizados por DIAS (2002) sobre o insucesso escolar no ensino da LP mostraram que os alunos que dominam uma ou duas línguas moçambicanas têm dificuldades na aprendizagem da LP que tem uma variedade diferente da europeia, o que podemos designar como conflito político-linguístico.

É normal que os alunos e professores estejam à margem da norma europeia nas suas abordagens feitas em LP numa determinada sala de aulas. Com isso, SANTOS (2010, pp. 98-99), ao fazer referência à institucionalização do Português, advoga que “a Língua Portuguesa (LP) é a língua oficial de Moçambique. A legislação moçambicana estabelece o Português como língua oficial de comunicação, instrução e prestígio, *status* que essa língua já possuía desde a era colonial.

No entanto, a FRELIMO decidiu escolher o Português como Língua Oficial durante a época de combate contra o opressor Português. Neste período, as comunicações internas dentro da Frelimo eram disseminadas em Português, que era o principal meio de unificar uma população multiétnica e multilíngue.

O Governo colonial tinha apreço pelos habitantes das províncias ultramarinas que se expressavam fluentemente na LP. O ensino da língua era proporcionado tanto pelas escolas públicas quanto pelas Missões Católicas. O objectivo da Igreja Católica Romana era a civilização dos povos indígenas da vasta área colonial e a sua integração fraterna no organismo político, social e económico do povo português (THAMAZ, 2002, p. 318) apud SANTOS (2010).

De acordo com esta fonte, para a prossecução deste objectivo, as missões católicas seriam protegidas por lei.

Em 1941, no dia 05 do mês de Abril, foi publicado o Estatuto Missionário, documento que definia com maior clareza a função desempenhada pela Igreja no ensino. Segundo este Estatuto, cabia à Igreja Católica velar pelo ensino indígena. Um documento que rege este ensino foi publicado em

1946. O objectivo deste documento visava usar a LP para nacionalizar e civilizar o nativo (SANTOS, 2010).

São exemplos de violência simbólica, respectivamente, o culto da assimilação da Língua Portuguesa, como língua privilegiada, e o culto da LP, como língua de Unidade Nacional.

A influência do Estado sobre a escola levou o filósofo francês LOUIS ALTHUSSER (1918 - 1990) a afirmar que a escola é uma das mais importantes máquinas ideológicas e opressoras do Estado.

Apesar de Althusser ter mencionado a escola capitalista, é difícil encontrar algum Estado que não aproveite o potencial da escola em conjunto com a sociedade para desenvolver uma consciência individual e colectiva de pertencimento nacional. Neste sentido, foi acompanhado o objectivo com o uso do Português.

De acordo com GONÇALVES (2010), o Português tem sido a língua dominante em Moçambique desde os tempos coloniais até os dias actuais. Inicialmente, era a língua do colonizador e, após a independência, foi adoptada pelo grupo governante.

Na actualidade, a literatura escrita em Moçambique é predominantemente em Português. No entanto, optar por escrever em Português é a primeira escolha e, possivelmente, a mais crucial, mas isso não implica obrigatoriamente na mesma maneira de utilização desse idioma. De modo geral, é possível identificar duas tendências principais: há um grupo de escritores que optam pelo uso normativo do Português, ou seja, eles parecem não adoptar em seus textos as alterações à norma europeia que podem ser observadas no discurso quotidiano; o outro grupo é formado por escritores que retomam o uso “desviante” do Português Moderno.

Uma área em que se evidencia o processo de difusão do Português é a área da educação. A política do novo país independente estabeleceu o português não só como a língua oficial, mas igualmente como a única língua de ensino. A LP deveria ser utilizada como uma forma de unificação nacional, e para alcançar esse objectivo, foram adoptadas medidas que facilitariam a implementação dessa decisão política. Em relação à quantidade de falantes da LP, podemos observar nos dados do INE uma tendência para o aumento no número de pessoas que falam esse idioma, conforme evidenciado no primeiro RGPH realizado em 1980, 1.2% dos indivíduos possuíam a LP como LM e como língua oral.

No RGPH de 1997 verificou-se que, entre uma população de cerca de 12.536.800 habitantes, 6,5% têm o Português como sua LM e 33% são capazes de se comunicar em Português. Neste Censo, os dados revelam também que a maior parte das pessoas utiliza suas linguagens maternas como meio de comunicação diária, usufruindo do conforto de suas residências. Para essa população, as línguas maternas coincidem com as línguas bantu.

Já os dados do 3.º RGPH realizado em 2007 indicam que 10,7% da população total (20.579.265) tem a LP como LM e 39,7% fala a LP.

Os dados do 4.º RGPH, realizado em 2017 indicam que 25,6% da população total (27.909.798) tem a LP como LM e 37,3% fala a LP.

É importante perceber, de acordo com estes dados estatísticos dos censos, que entre 1980, 1997, 2007 e 2017 o número de falantes da LP aumenta em cerca de 20,7 %; o que faz perceber que as novas gerações se preocupam mais em ensinar e aprender a LP.

É importante destacar que houve um considerável aumento da percentagem de moçambicanos que utilizam a LP como língua materna ao longo desse período. No ano de 1980, somente 1,2% da população era considerada parte desse grupo específico. Entretanto, ao avançar para o ano de 2007, essa taxa saltou para 10,7%, atingindo o ápice de 14,9% em 2017. A partir dos dados apresentados, podemos notar um aumento significativo no número de indivíduos que têm a LP como língua materna.

3. Ensino Secundário Geral em Moçambique

Com base numa lei, Moçambique implementou o Sistema Nacional de Educação em 1983 e havendo necessidade de se proceder à revisão desta lei, em 2018 surge outra lei que preconiza o novo regime jurídico do SNE (Sistema Nacional de Educação), usado em todas as instituições públicas, comunitárias e privadas de ensino com o intuito de expandir este processo para todas as pessoas.

Por seu turno, o PEE (Plano Estratégico da Educação) de dois mil e vinte a dois mil e vinte e nove, toma em consideração a expansão do ensino secundário para todos os quadrantes do país, de modo a tornar fácil a conclusão deste nível por todos os alunos.

A agenda 20-25 tem como finalidade de desenvolvimento cognitivo do aluno em várias vertentes do saber. Esta finalidade consiste em massificar o ESG de alta qualidade para garantir o mercado de trabalho nos jovens, tendo como alinhamento o PEE. Para a sua concretização deve-se garantir a conclusão do Ensino Secundário, com maior atenção para os alunos portadores de alguma deficiência.

O ES em Moçambique tem desafios de se enquadrar nos parâmetros de ensino a nível mundial, em geral e a nível regional, em particular através do uso do currículo abrangente.

Nesta conformidade, é necessário que o ES gradue jovens com conhecimentos sólidos, relevantes e o *saber fazer* necessário para a sua integração social.

Em Moçambique, o ESG tem objectivos que se subscrevem em:

- Desenvolver a aprendizagem do aluno em várias áreas;
- Desenvolver o raciocínio lógico;
- Posicionar o aluno como agente transformador a nível mundial;
- Habilitar para o futuro trabalho;
- Comunicar por escrito e oralmente em LP, Inglês e Francês, assim como em escrita

hebraica.

4. O Erro

De acordo com GOMES e CAVACAS (2005), a afirmativa de que errar é de facto humano é verdadeira, tanto mais que “a língua escrita, por forçosamente limitada, não dispõe de sinais correspondentes a todos os índices fonéticos, semânticos e expressivos; por isso, socorre-se de vários apoios. Utiliza particularmente sublinhados, maiúsculas, itálicos, aspas, parêntesis, travessões, pontos de suspensão, de interrogação e de exclamação”.

Considera-se Erro a um juízo, um julgamento ou uma posição sem concordar com o facto real apresentado. É o desvio do caminho ou meio considerado certo, apropriado ou bom. Na perspectiva de GALISON e COST (1993), o erro diz respeito a várias anomalias, enganos ou desvios com relação à uma certa norma ou consideração enganosa que resulta duma determinada compreensão considerada deficiente num assunto ou tema.

O domínio e extensão tratam muito bem todos os aspectos de identificação de erros, pois a quantidade de contexto linguístico chama-se domínio e com base nele, o aluno tem a liberdade de reconstruir a frase correctamente.

Podemos diferenciar os erros de *erros de produção* e *erros de compreensão*, mas como qualquer aprendizagem, também a escrita requer treino para consolidar e desenvolver competências específicas. Um dos elementos-chave no desenvolvimento do conhecimento complexo necessário para escrever é praticá-lo. Em outras palavras, esta habilidade não pode ser adquirida a menos que os alunos a pratiquem regularmente durante o dia escolar. A tarefa dos professores é verificar a aprendizagem alcançada, levando em consideração as diferenças individuais, comentando e corrigindo os textos produzidos pelos alunos (FERRIS, 2007).

Com relação às estratégias para aprimorar a habilidade de escrever, ao conceder oportunidades de praticar a escrita na sala de aula, o professor possibilita ao aluno a oportunidade de experimentar a reprodução de modelos que foram previamente analisados ou aplicá-los em contextos inéditos. Quando se trata de desenvolver a escrita, ao proporcionar oportunidades de praticar a escrita em sala de aula, o professor possibilita que o aluno possa explorar a reprodução de modelos que foram analisados, ou aplicá-los em contextos diferentes. Como o erro é um resultado natural do processo de aprendizagem, é importante abordá-lo ao longo de toda a jornada académica. Com relação aos diversos equívocos que podem surgir durante essa etapa, e independentemente da discussão sobre se devemos ou não os corrigir, eles são uma realidade à medida que aprendemos e ensinamos uma determinada língua.

A correcção na sala pode ser considerada desnecessária e fora de moda por alguns linguistas, no entanto, é uma realidade importante e urgente que demanda a atenção dos professores. Porém, vale ressaltar que a detecção de equívocos se baseia sempre em uma norma, a qual é a variante padrão, conhecida como linguagem formal de ensino.

Como a aquisição de habilidades de escrita leva tempo e ocorre em etapas, os erros costumam ser um reflexo desse processo. Isso significa que, no ensino da escrita, é necessário prestar especial atenção aos padrões de correcção de erros, a algumas características linguísticas e discursivas, ao feedback sistemático de correcção adaptado ao perfil linguístico dos alunos e ao ensino sensível às necessidades dos alunos.

Portanto, o erro não pode ser ignorado pelas razões e considerações expostas, mas também requer um tratamento especial no processo de aprendizagem. Contudo, nem todas as falhas pertencem à mesma área e nem todas estão no mesmo nível.

É de extrema importância que façamos uma análise pedagógica das estratégias que nós, professores, podemos adoptar para avaliar a importância dos erros cometidos pelos alunos e decidir quais aspectos devem ser destacados no texto produzido pelo estudante.

O erro precisa ser abordado durante as aulas de LP, especificamente no contexto da produção de texto, de modo a eliminar a conotação negativa que ainda possui nos dias actuais. Ao apontar um erro, discuti-lo e propor sua correcção, abre-se a oportunidade de aprimorar o trabalho realizado e criar uma verdadeira situação de aprendizagem.

4.1. Erros Ortográficos

Nem sempre existe uma correspondência directa entre as letras e os sons, razão pela qual surgem vários erros de ortografia na LP. Isto é, um determinado som pode ser apresentado por um conjunto de letras e uma determinada letra pode representar vários sons.

GONÇALVES (2010) afiança que por mais que os erros de ortografia sejam uma área do PEA da LP, actualmente com poucos estudos, alguns estudos estão disponíveis sobre esta problemática em diferentes variedades desta língua, como o PE, PB e PM. Os estudos realizados sobre o PM debruçam-se sobre a população de diversos níveis de ensino (primário, secundário e universitário), apresentando uma caracterização dos diferentes tipos de erros de ortografia, alguns desses estudos procuram estabelecer os motivos desse problema.

GOMES e CAVACAS (2005) salientam que é no campo básico da ortografia que os deslizes ocorrem com frequência e são sobretudo gerados pelas seguintes causas:

- a) deficiente domínio da fonética (marcas regionais, incerteza nos grupos fonéticos, homófonas) com reflexo numa escrita oralizante;
- b) deficientes conhecimentos de etimologia e de formação vocabular; falsas analogias;
- c) deficientes conhecimentos de morfologia (flexão verbal e pronominal, verbos irregulares, uso da maiúscula);
- d) acentuação gráfica minimizada; uso do hífen.

Reduzindo à expressão mais simples essas quatro áreas, vemos que a ortografia, a forma escrita correcta, deriva do equilíbrio entre o uso e a etimologia com predomínio deste. Mas o encontro, dir-se-á automático, das formas correctas assenta na força de certos factores de suporte.

E, o *automatismo da escrita*, por vezes fruto de anos de trabalho, é o índice decisivo do domínio da ortografia e um bom apoio do domínio da leitura. Por isso, a alteração da norma ortográfica sempre gera ondas de choque e perturbações pessoais (e também sociais) gravosas.

Existem vários tipos de erros e importa salientar que não há um critério uniforme na classificação dos mesmos, sendo que estes podem ser distribuídos por mais do que uma classe. Portanto, para o nosso artigo, vamos analisar os *erros fónicos*. Para GONÇALVES (2010, p. 56), “Os casos em que ocorre mudança na estrutura fonética e silábica da palavra foram classificados como Erros

Fónicos”. Existem casos classificados como 'vogais átonas' que abrangem erros na representação de vogais orais e nasais por meio de diferentes grafemas [i], [i̇], [u], [e], [ẽ] e [ĩ], e da semivogal [j].

Para a análise dos erros fónicos, submetemos os alunos das Escolas Secundárias Gerais Patrice Lumumba, 25 de Setembro Eduardo Mondlane, Coalane, Sangariveira e Maganja da Costa aos exercícios de preenchimento de lacunas para completar as palavras e as frases, usando as vogais e as consoantes:

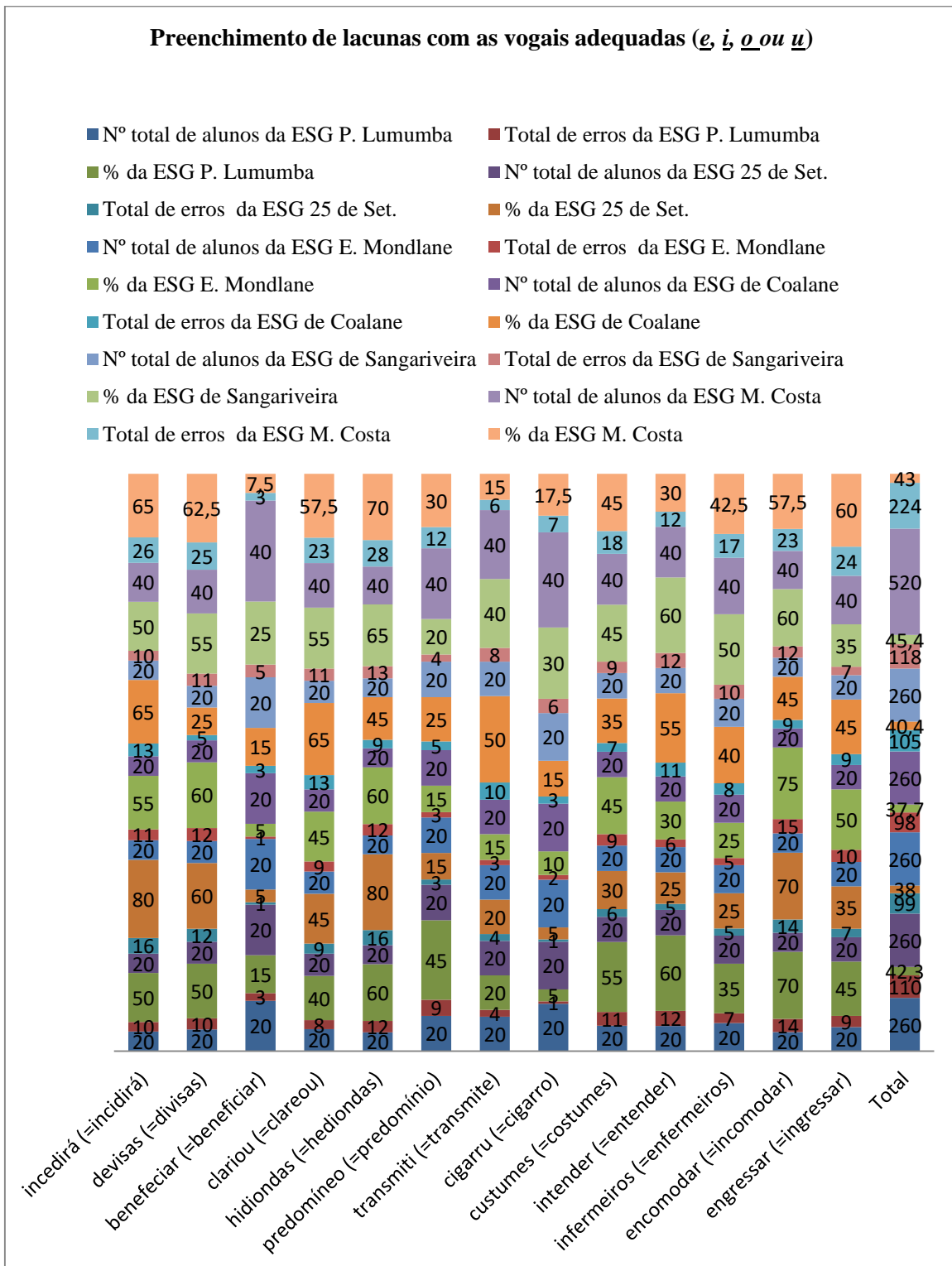
a) Complete as lacunas com vogais adequadas (e, i, o ou u):

i) inc__dirá, **ii)** d__visas, **iii)** benef__ciar, **iv)** clar__ou, **v)** h__diondas, **vi)** predomín__o, **vii)** transmit__, **viii)** cigarr__, **ix)** c__stumes, **x)** __ntender, **xi)** __nfermeiros, **xii)** __ncomodar, **xiii)** __ngressar.

Casos do corpus	ESG Geral Patrice Lumumba			ESG 25 de Setembro			ESG Eduardo Mondlane			ESG de Coalane			ESG Sangariveira			ESG Maganja da Costa		
	Nº total de alunos	Total de erros	%	Nº total de alunos	Total de erros	%	Nº total de alunos	Total de erros	%	Nº total de alunos	Total de erros	%	Nº total de alunos	Total de erros	%	Nº total de alunos	Total de erros	%
incidirá (=incidirá)	20	10	50	20	16	80	20	11	55	20	13	65	20	10	50	40	26	65
devisas (=divisas)	20	10	50	20	12	60	20	12	60	20	5	25	20	11	55	40	25	62,5
benefeciar (=beneficiar)	20	3	15	20	1	5	20	1	5	20	3	15	20	5	25	40	3	7,5
clariou (=clareou)	20	8	40	20	9	45	20	9	45	20	13	65	20	11	55	40	23	57,5
hídiondas (=hediondas)	20	12	60	20	16	80	20	12	60	20	9	45	20	13	65	40	28	70
predomíneo (=predomínio)	20	9	45	20	3	15	20	3	15	20	5	25	20	4	20	40	12	30
transmiti (=transmite)	20	4	20	20	4	20	20	3	15	20	10	50	20	8	40	40	6	15
cigarru (=cigarro)	20	1	5	20	1	5	20	2	10	20	3	15	20	6	30	40	7	17,5
custumes (=costumes)	20	11	55	20	6	30	20	9	45	20	7	35	20	9	45	40	18	45
intender (=entender)	20	12	60	20	5	25	20	6	30	20	11	55	20	12	60	40	12	30
infermeiros (=enfermeiros)	20	7	35	20	5	25	20	5	25	20	8	40	20	10	50	40	17	42,5
encomodar (=incomodar)	20	14	70	20	14	70	20	15	75	20	9	45	20	12	60	40	23	57,5
engressar (=ingressar)	20	9	45	20	7	35	20	10	50	20	9	45	20	7	35	40	24	60
Total	260	110	42,3	260	99	38	260	98	37,7	260	105	40,4	260	118	45,4	520	224	43

Tabela 8: Preenchimento de lacunas com as vogais adequadas (e, i, o ou u)

Gráfico 8:



Os dados acima referidos mostram que, na maior parte dos casos, é afectada a forma de escrita das vogais (atonas, nasais e orais). Há dificuldades no emprego das letras /e/ e /i/, como evidenciam as altas percentagens de erros cometidos nas seguintes palavras: (i) *incedirá* (= *incidirá*): a ESG Patrice Lumumba apresenta 50% de erros, a ESG 25 de Setembro apresenta 80% de erros, a ESG Eduardo Mondlane apresenta 55% de erros, a ESG de Coalane tem 65% de erros, a ESG de Sangariveira apresenta 50% de erros e a ESG Maganja da Costa apresenta 65% de erros; (ii) *devisas* (= *divisas*): a ESG Patrice Lumumba apresenta 50% de erros, a ESG 25 de Setembro apresenta 60% de erros, a ESG Eduardo Mondlane apresenta 60% de erros, a ESG de Coalane tem 25% de erros, a ESG de Sangariveira apresenta 55% de erros e a ESG Maganja da Costa apresenta 62.5% de erros; (iii) *encomodar* (= *incomodar*): a ESG Patrice Lumumba apresenta 70% de erros, a ESG 25 de Setembro também apresenta 70% de erros, a ESG Eduardo Mondlane apresenta 75% de erros, a ESG de Coalane tem 45% de erros, a ESG de Sangariveira apresenta 60% de erros e a ESG Maganja da Costa apresenta 57.5% de erros.

A ocorrência de alguns erros na grafia das vogais átonas tem a sua origem no facto de estas nem sempre estarem representadas graficamente de forma biunívoca (cf. Duarte, 2000, p. 218). Por exemplo, o grafema <e> pode representar, entre outras, as vogais [e] e [i] e a semivogal [j], podendo ser a causa da grafia incorrecta de palavras como *hidiondas* (= *hediondas*), *clariou* (= *clareou*) e *predomíneo* (= *predomínio*). Paralelamente, os erros na representação gráfica das vogais [e] e [i] reflectem a forma como estas são pronunciadas pelos falantes. Portanto, na primeira palavra referenciada ‘*hidiondas* (= *hediondas*)’, a ESG Patrice Lumumba apresenta 60% de erros, a ESG 25 de Setembro apresenta 80% de erros, a ESG Eduardo Mondlane apresenta 60% de erros, a ESG de Coalane tem 45% de erros, a ESG de Sangariveira apresenta 65% de erros e a ESG Maganja da Costa apresenta 70% de erros; na segunda palavra ‘*clariou* (= *clareou*)’ a ESG Patrice Lumumba apresenta 40% de erros, a ESG 25 de Setembro apresenta 45% de erros, a ESG Eduardo Mondlane também apresenta 45% de erros, a ESG de Coalane tem 65% de erros, a ESG de Sangariveira apresenta 55% de erros e a ESG Maganja da Costa apresenta 57.5% de erros; e, na palavra *predomíneo* (= *predomínio*) a ESG Patrice Lumumba apresenta 45% de erros, a ESG 25 de Setembro apresenta 15% de erros, a ESG Eduardo Mondlane também apresenta 15% de erros, a ESG de Coalane tem 25% de erros, a ESG de Sangariveira apresenta 20% de erros e a ESG Maganja da Costa apresenta 30% de erros.

Depois do preenchimento das lacunas com as vogais (e, i, o ou u) para completar as palavras, verificamos que estamos perante *erros fónicos*, pois, em muitos casos, notamos a alteração do som e da silábica da palavra. Incluímos nesta categoria de erros os casos em que é afectada a grafia de vogais átonas e nasais, assim como a estrutura das sílabas.

Os casos classificados como ‘vogais átonas’ incluem erros na representação por diferentes grafemas das vogais orais e nasais [i], [u], [e], [ē] e [ĩ], e das semivogais [j].

No preenchimento das lacunas com vogais adequadas (e, i, o ou u) na tabela 1, verificamos erros fónicos porque em muitos casos a palavra apresenta a alteração da sua estrutura fónica, assim como da própria sílaba. As vogais átonas, nasais e orais sofrem uma perturbação em relação à sua configuração. Portanto, os alunos cometeram mais erros na palavra *encomodar* (=incomodar), como ilustram as seguintes percentagens: a ESG Patrice Lumumba apresenta 70% de erros, a ESG 25 de Setembro também apresenta 70% de erros, ESG Eduardo Mondlane apresenta 75% de erros, a ESG de Coalane apresenta 45% de erros, a ESG de Sangariveira apresenta 60% de erros e a ESG Maganja da Costa apresenta 57.5% de erros. Ao invés, os alunos cometeram menos erros na palavra *cigarru* (=cigarro), como ilustram as baixas percentagens: a ESG Patrice Lumumba apresenta 5% de erros, a ESG 25 de Setembro também apresenta 5% de erros, a ESG Eduardo Mondlane apresenta 10% de erros, a ESG de Coalane apresenta 15% de erros, a ESG de Sangariveira apresenta 30% de erros e a ESG Maganja da Costa apresenta 17.5% de erros.

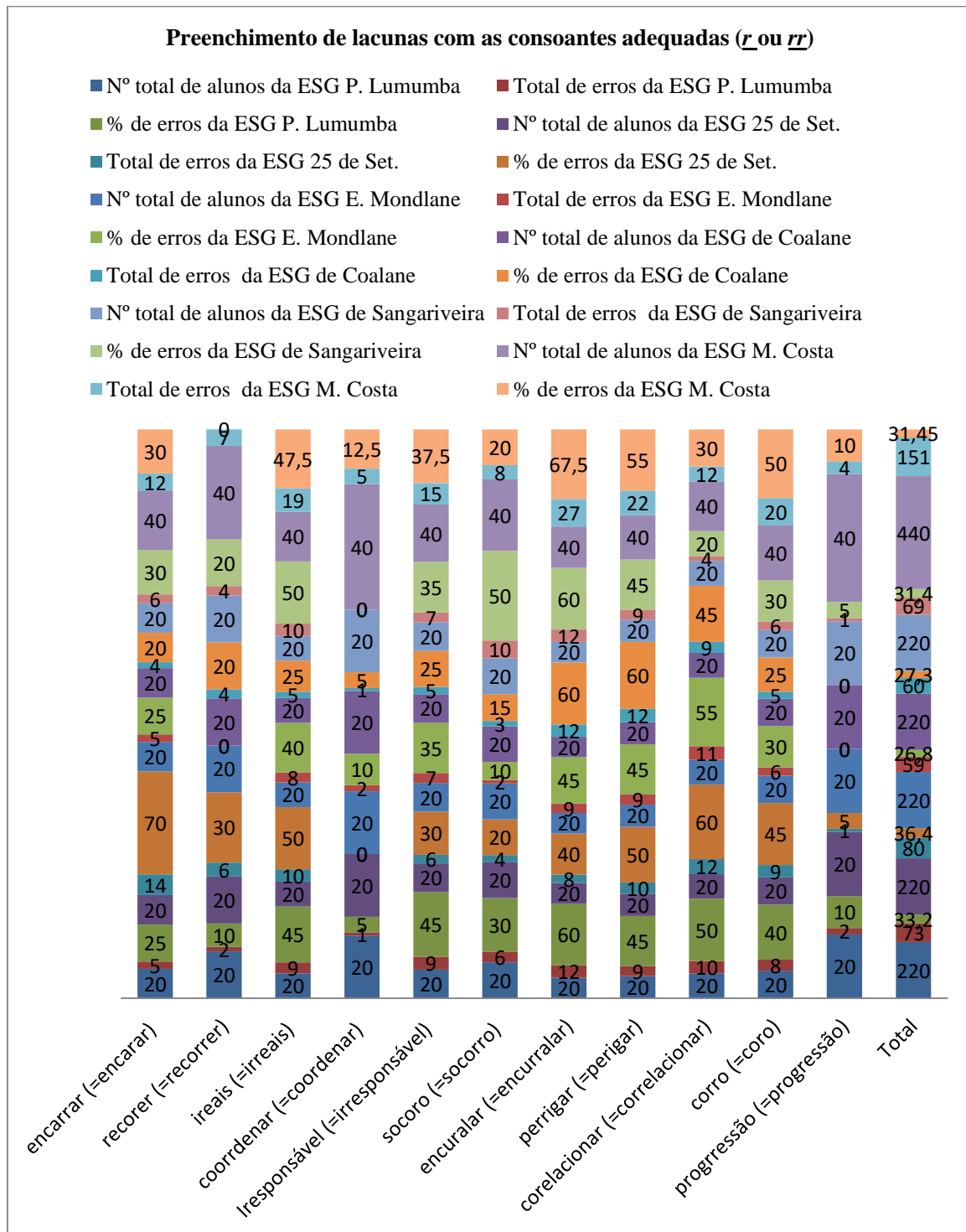
b) Complete as lacunas com as consoantes adequadas (r ou rr):

i) enca__ar, ii) reco__er, iii) i__eais, iv) coo__denar, v) i__esponsável, vi) soco__o, vii) encu__alar, viii) pe__igar ix) __esponsável, x) co__elacionar, xi) co__o, xii) prog__essão

Casos do corpus	ESG Geral Patrice Lumumba			ESG 25 de Setembro			ESG Eduardo Mondlane			ESG de Coalane			ESG de Sangariveira			ESG Maganja da Costa		
	Nº total de alunos	Total de erros	%	Nº total de alunos	Total de erros	%	Nº total de alunos	Total de erros	%	Nº total de alunos	Total de erros	%	Nº total de alunos	Total de erros	%	Nº total de alunos	Total de erros	%
encarrar (=encarar)	20	5	25	20	14	70	20	5	25	20	4	20	20	6	30	40	12	30
recorer (=recorrer)	20	2	10	20	6	30	20	0	0	20	4	20	20	4	20	40	7	17,5
ireais (=irreais)	20	9	45	20	10	50	20	8	40	20	5	25	20	10	50	40	19	47,5
coorrdonar (=coordenar)	20	1	5	20	0	0	20	2	10	20	1	5	20	0	0	40	5	12,5
Iresponsável (=irresponsável)	20	9	45	20	6	30	20	7	35	20	5	25	20	7	35	40	15	37,5
socoro (=socorro)	20	6	30	20	4	20	20	2	10	20	3	15	20	10	50	40	8	20
encuralar (=encurralar)	20	12	60	20	8	40	20	9	45	20	12	60	20	12	60	40	27	67,5
perrigar (=perigar)	20	9	45	20	10	50	20	9	45	20	12	60	20	9	45	40	22	55
corelacionar (=correlacionar)	20	10	50	20	12	60	20	11	55	20	9	45	20	4	20	40	12	30
corro (=coro)	20	8	40	20	9	45	20	6	30	20	5	25	20	6	30	40	20	50
progrressão (=progressão)	20	2	10	20	1	5	20	0	0	20	0	0	20	1	5	40	4	10
Total	220	73	33,2	220	80	36,4	220	59	26,8	220	60	27,3	220	69	31,4	440	151	31,45

Tabela 9: Preenchimento de lacunas com as consoantes adequadas (r ou rr)

Gráfico 9:



Fonte: autor da tese

Relativamente à primeira palavra *perrigar* (=perigar), a ESG Patrice Lumumba apresenta 45% de erros, a ESG 25 de Setembro apresenta 50% de erros, a ESG Eduardo Mondlane apresenta 45% de erros, a ESG de Coalane tem 60% de erros, a ESG de Sangariveira apresenta 45% de erros e a ESG Maganja da Costa apresenta 55% de erros. Na palavra *encarrar* (=encarar), a ESG Patrice Lumumba apresenta 25% de erros, a ESG 25 de Setembro apresenta 70% de erros, a ESG Eduardo Mondlane apresenta 25% de erros, a ESG de Coalane tem 20% de erros, a ESG de Sangariveira apresenta 30% de erros e a ESG Maganja da Costa apresenta 30% de erros.

Os erros da grafia das consoantes vibrantes resultam do facto de os sistemas fonológicos das línguas bantu dos alunos inquiridos não incluírem a oposição entre as vibrantes simples e múltiplas, dificultando assim a percepção da distinção entre estes dois tipos de vibrantes do Português.

O preenchimento das lacunas com as consoantes (*r* ou *rr*) para completar as palavras também se enquadra nos erros fónicos, porque em muitos casos notamos a alteração da estrutura fónica e silábica da palavra, é afectada a grafia de consoantes vibrantes, assim como a estrutura das sílabas.

Os erros incluídos na subcategoria ‘consoantes vibrantes’ envolvem a grafia da vibrante simples [r] com <rr> (*perrigar* (=perigar)) e a grafia da vibrante dupla [R] com um <r> apenas (*encarrar* (=encarar)).

Os alunos cometeram mais erros na palavra *encurular* (=encurrular), segundo as percentagens que se seguem: ESG Patrice Lumumba com 60% de erros, ESG 25 de Setembro com 40% de erros, ESG Eduardo Mondlane com 45% de erros, ESG de Coalane com 60% de erros, ESG de Sangariveira também com 60% de erros e a ESG Maganja da Costa com 67.5% de erros. Os alunos cometeram menos erros na palavra *progrressão* (=progressão), como demonstram as baixas percentagens: ESG Patrice Lumumba com 10% de erros, ESG 25 de Setembro com 5% de erros, ESG Eduardo Mondlane com 0% de erros, ESG de Coalane também com 0% de erros, ESG de Sangariveira com 5% de erros e a ESG Maganja da Costa com 10% de erros.

Conclusões

A nossa pesquisa teve enfoque na *análise de erros fónicos no ensino secundário geral - Quelimane e Maganja da Costa*. Nota-se que a aprendizagem da ortografia é um processo complexo, cujo resultado depende de vários factores. Por um lado, vimos que o avanço da escolaridade produz uma tendência geral para uma melhoria na capacidade de seguir a norma. Isto é, o tempo de contacto vivido com a escrita constitui, em princípio, uma oportunidade para o aluno se apropriar da norma ortográfica.

Os inquéritos realizados trouxeram um dado fundamental: as ideias que o aluno formula sobre a ortografia e sobre a importância de escrever correctamente dependem do modo como ele vivencia o ensino-aprendizagem da ortografia na escola.

A nossa pesquisa foi qualitativa com recurso a dados quantitativos, cujo método de abordagem é hipotético-dedutivo. Temos quantificação tanto nos métodos de colecta de dados quanto no seu processamento através de técnicas estatísticas, das mais simples às mais complexas.

A pesquisa decorreu nas escolas secundárias da Zambézia, concretamente, em cinco (5) escolas da cidade de Quelimane (ESG Patrice Lumumba, ESG 25 de Setembro, ESG Eduardo Mondlane, ESG de Coalane, ESG de Sangariveira) e em uma (1) escola da Maganja da Costa (ESG Maganja da Costa).

Utilizamos o inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados e por se tratar do estudo de caso que privilegia amostra intencional, já que a escolha das escolas esteve condicionada ao facto de leccionarem o nível médio.

No preenchimento das lacunas com as vogais (*e, i, o ou u*) os alunos cometeram mais erros na palavra *encomodar* (=incomodar) e cometeram menos erros na palavra *cigarru* (=cigarro). Estamos perante erros fónicos e a ocorrência desses erros na grafia das vogais átonas tem a sua origem no facto de graficamente não estarem representados numa forma biunívoca (cf. Duarte, 2000, p. 218).

No preenchimento das lacunas com as consoantes (*r ou rr*) os alunos cometeram mais erros na palavra *encuralar* (=encurralar) e cometeram menos erros na palavra *progrressão* (=progressão). Trata-se também de erros fónicos em que os erros da grafia das consoantes vibrantes resultam do

facto de os sistemas fonológicos das línguas bantu dos alunos inquiridos não incluírem a oposição entre as vibrantes simples e múltiplas, dificultando assim a percepção da distinção entre estes dois tipos de vibrantes do Português.

As causas que fazem com que os alunos cometam erros fónicos subscrevem-se em: a) o papel dos factores fonético-fonológicos, que se manifestam na transferência da fala para a escrita, *isto é, essas palavras nem sempre são representadas graficamente de forma biunívoca: incidirá (=incidirá), divisas (=divisas), encomodar (=incomodar), principalmente nos* alunos que não têm o Português como língua materna, que não têm o Português como língua corrente, que não tiveram contacto com Português em casa; b) o facto de os sistemas fonológicos das línguas bantu dos alunos inquiridos (principalmente na zona rural) não incluírem, nas consoantes vibrantes, a oposição entre as vibrantes simples [r] e múltiplas [R], dificultando assim a percepção da distinção entre estes dois tipos de vibrantes do Português: *perrigar (=perigar).*

Para minimizar os erros fónicos, será necessário o envolvimento de vários intervenientes, nomeadamente, professores de Português em exercício no Ensino Secundário Geral, Instituições de Formação de Professores (Universidades moçambicanas), técnicos do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação e técnicos da Direcção Nacional do Ensino Secundário no Ministério de Educação. Esses intervenientes, com base na informação das necessidades e das dificuldades que os professores em exercício fornecerão, deverão desenhar e ministrar cursos de capacitação periódicas para os professores em exercício, com metodologias e estratégias de abordagem da ortografia.

Ao invés de se concentrar em punir os erros através da retirada de “pontos” dos alunos que os cometem os erros fónicos, é crucial pensar em um novo método de ensino: um método que considere a ortografia como um assunto para reflexão.

Referência Bibliográfica

- DIAS, H. (2002). *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar: Em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora*. Maputo: Promédia
- DUARTE, I. (2000). *Língua Portuguesa – Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- FERRIS, D. (2007). *preparing teachers to respond to student writing*. *Journal of second Language Writing* 165-193. Retrieved from: doi: 10.1016/j.jslw.2007.07.003.
- GALISON, R. & COST, S. (1993). *Dicionário das Didácticas das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- GOMES, A. & CAVACAS, F. (2005). *Escrever Direito – Ortografia* (1ª ed.). Lisboa: Clássica Editora.
- GONÇALVES, P. (2010). *O Português Escrito por estudantes Universitários: Descrição Linguística e Estratégias Didácticas*. 1ª ed. Maputo, Texto editores.
- SANTOS, N. R. (2010). *Estruturadores do Discurso na Aula de Português em Moçambique* - Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.