

# As implicações didáticas para o ensino secundário que derivam das competências metafonológicas em alunos do ensino superior

Adelina Castelo<sup>1,2</sup>, Maria João Freitas<sup>2,3</sup>

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação de Viseu

<sup>2</sup> Centro de Linguística da Universidade de Lisboa

<sup>3</sup> Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

adelina.castelo@gmail.com

## Abstract:

We identify ten didactic implications to be considered when building activities to promote metaphonological competence in students of basic and secondary education. This identification is based on the results obtained by 36 college students, native speakers of EP, in tasks of metaphonological competence: five tasks on segmental awareness; one on awareness of phonological processes; one on explicit knowledge about phonological processes. Responses to those tasks were analysed in order to provide guidelines for planning educational intervention. The relatively low scores obtained suggest the need to clearly distinguish oral and written systems, promote analysis of linguistic data and teach phonological metalanguage.

**Keywords/Palavras-chave:** phonological awareness/consciência fonológica, explicit phonological knowledge/conhecimento fonológico explícito, mother tongue education/ ensino da língua materna, segments/segmentos, phonological processes/processos fonológicos

## 1. Introdução

No âmbito da Linguística Educacional, tem-se assumido que é relevante promover a competência metalinguística dos alunos e que esta promoção permite a consecução de vários objetivos instrumentais, cognitivos e atitudinais-axiológicos (e.g. Hudson, 1992, 2008; Garrett, 2006; Duarte, 2008). No que diz respeito à componente fonológica dessa competência, alguns trabalhos têm também mostrado como será útil para os alunos dos ensinos básico e secundário a promoção tanto da consciência fonológica como do conhecimento fonológico explícito (e.g. Veloso & Rodrigues, 2002; Castelo, 2012; Freitas *et al.*, 2012), no contexto global da estimulação da competência metalinguística. O *Programa de Português – 10.º, 11.º e 12.º anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos* (2001) prevê o desenvolvimento destas capacidades, ao incluir o estudo dos processos fonológicos e de aspetos prosódicos na componente *Funcionamento da Língua*.

Apesar de tudo isto, os resultados de alguns estudos sobre o português europeu (doravante, PE) revelam que o nível de competência metafonológica dos alunos que concluíram o ensino secundário se encontra, frequentemente, abaixo dos 80% (e.g. Veloso, 2005; Castelo, 2012). Até onde sabemos, não existe investigação sobre como treinar esta competência em alunos destes níveis de escolaridade. Tendo em conta tal panorama, o presente trabalho visa, a partir da observação dos resultados obtidos por alunos do ensino superior em diversas tarefas metafonológicas, identificar algumas implicações didáticas a ter em conta na programação de atividades de desenvolvimento das capacidades em questão.

Para melhor compreender o que se pretende avaliar com as tarefas metafonológicas escolhidas, é importante clarificar os vários níveis de competência metafonológica que consideraremos e os conceitos que utilizaremos para os designar. O quadro 1 constitui uma sistematização de tais informações,

sistematização essa desenvolvida em Castelo (2012) com base nas propostas de autores como Titone (1988, 1998), Gombert (1990), Sim-Sim (1998), Morais (2003), Morais & Kolinsky (2005), Sim-Sim & Micaelo (2006), Duarte (2008), Ellis (2008), Hudson (2008).

	<i>Termos específicos da componente fonológica</i>	<i>Exemplos relativos à componente fonológica</i>
<i>Competência Linguística</i>	1. conhecimento fonológico implícito	compreender e produzir o significante (ao nível fónico) de <i>mesa</i>
<i>Competência Metalinguística</i>	2. consciência fonológica holística	autocorriger uma palavra mal pronunciada; segmentar a palavra <i>mesa</i> em sílabas; identificar palavras semelhantes
	3. consciência fonológica analítica	segmentar a palavra <i>mesa</i> em sons; identificar o último som de <i>mesa</i>
	4. conhecimento fonológico explícito	referir as diferentes propriedades do som [m], relacionando-o eventualmente com [n] e [ɲ]

Quadro 1: Níveis de competência metafonológica e respetivos termos

Enquanto a *competência linguística* corresponde ao conhecimento linguístico que nos permite comunicar sem necessariamente termos consciência do que sabemos, a *competência metalinguística* englobará todos os níveis de conhecimento linguístico que já implicam alguma capacidade de observar a língua como objeto de reflexão – o nível da *consciência linguística holística*, caracterizado pela capacidade de prestar atenção à forma da língua, embora de uma forma superficial e mais global; o nível da *consciência linguística analítica*, correspondendo à habilidade para observar as estruturas linguísticas de um modo mais profundo e para identificar e manipular as diversas unidades que as compõem; o nível do *conhecimento linguístico explícito*, que se verifica quando os falantes conseguem descrever a composição e o funcionamento das estruturas linguísticas. No âmbito da componente fonológica, estes níveis de conhecimento podem ser designados, respetivamente, por *conhecimento fonológico implícito*, *consciência fonológica holística*, *consciência fonológica analítica* e *conhecimento fonológico explícito*. Exemplos de tarefas que demonstram esses níveis são incluídos no quadro 1. Como por vezes se torna difícil reconhecer que nível de consciência fonológica os falantes estão a utilizar no desempenho de uma determinada tarefa, no presente estudo, não se fará a distinção entre consciência fonológica holística e consciência fonológica analítica, sendo os dois níveis referidos através da expressão *consciência fonológica*.

Convém salientar igualmente que os vários níveis de conhecimento fonológico podem dizer respeito a diferentes aspetos linguísticos, tais como a unidade *segmento* (unidade discreta mínima da cadeia fónica) ou os *processos fonológicos* (generalizações sobre o funcionamento regular dos segmentos num dado sistema, que integram a gramática da língua), que serão abordados nesta investigação.

Quanto aos processos fonológicos, no âmbito deste estudo serão observados três: a elevação e centralização de vogais átonas, a nasalização e a semivocalização de V1. Apresenta-se uma breve descrição dos mesmos, elaborada com base nas análises propostas em Mateus & Andrade (2000).

O processo de elevação e centralização de vogais átonas origina as mudanças apresentadas no quadro 2.

AS IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO SECUNDÁRIO QUE DERIVAM DAS COMPETÊNCIAS METAFONOLÓGICAS EM ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

[+alto]	i ↑↑ → i	u ↑↑
[-alto, -baixo]	e ↑	o ↑↑
[+baixo]	ε ↑	ɔ ↑
	coronal <sup>1</sup>	dorsal
	não recuado	recuado

Quadro 2: Elevação e recuo das vogais átonas

As vogais Coronais [-altas] sofrem alterações sob os nós Altura e Ponto de Articulação de Vogal – constituindo a elevação um processo lexical e o recuo no Ponto de Articulação de Vogal um processo pós-lexical – o que leva à sua realização como vogal Dorsal [+alta] (cf. (1)); a vogal Dorsal [+baixa] e as vogais Labiais [-altas] sofrem alterações apenas no domínio do nó Altura, tornando-se, respetivamente, [-alta]/[-baixa] (cf. (2)) e [+ alta] (cf. (3))<sup>2</sup>.

- |                  |                      |
|------------------|----------------------|
| (1) mesa [ˈmezɐ] | mesinha [mɨˈziɲɐ]    |
| veste [ˈvɛʃti]   | vestido [vɨˈtidu]    |
| (2) casa [ˈkazɐ] | casinha [kɛˈziɲɐ]    |
| (3) flor [ˈflɔɾ] | florista [fluˈɾistɐ] |
| roda [ˈɾɔdɐ]     | rodagem [ɾuˈdazẽ̃]   |

Quanto à nasalização, esta é descrita como o produto da difusão de um autossegmento nasal no domínio do Núcleo (cf. figura 1 e (4)), funcionando como restrição ao funcionamento regular do vocalismo tónico e átono (cf. (5)) (Mateus & Andrade, 2000).

- (4) canto [ˈkɛ̃tu]  
 irmã [irˈmɛ̃]
- (5) quente / quentinho [ˈkɛ̃ti]/[kɛ̃ˈtɨɲu]  
 pombo / pombal [ˈpõbu]/[põˈbaɫ]

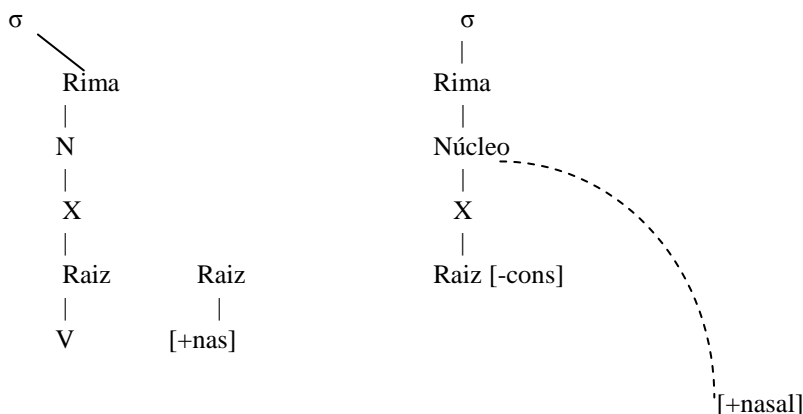


Figura 1: Representação do processo de nasalização, segundo Mateus & Andrade (2000: 131-133; tradução nossa)

<sup>1</sup> Sob o nó Ponto de Articulação de Vogal, os autores distinguem três classes naturais de vogais: [i, e, ε] representadas sem especificação quanto ao Ponto de Articulação de Vogal; [i, e, a] representadas como Dorsais [+recuadas]; e [u, o, ɔ] representadas como Labiais [+arredondadas]. No entanto, seguindo a opção realizada por Freitas (2007), designamos as vogais [i, e, ε] por Coronais para mais facilmente distinguir esta classe natural das Dorsais e das Labiais (na sequência da tradição nos trabalhos sobre aquisição).

<sup>2</sup> As exceções a este processo fonológico não são apresentadas por não serem relevantes no âmbito deste estudo. No entanto, podem ser consultadas em Mateus & Andrade (2000).

A semivocalização, por seu turno, pode decorrer da associação opcional da vogal [+alta] ao Ataque adjacente à esquerda (ocorrendo sobretudo em registo rápido ou coloquial – cf. (6) e figura 2) (Mateus & Andrade, 2000). Este processo é designado por ‘semivocalização de V1’ em Vigário (2003).

(6) frieza	[fri'eɐ̃] / [frj'eɐ̃]
voador	[vue'dor] / [vwe'dor]
realeza	[rie'leɐ̃] / [rje'leɐ̃]
criança	[kri'ẽsɐ̃] / [krj'ẽsɐ̃]

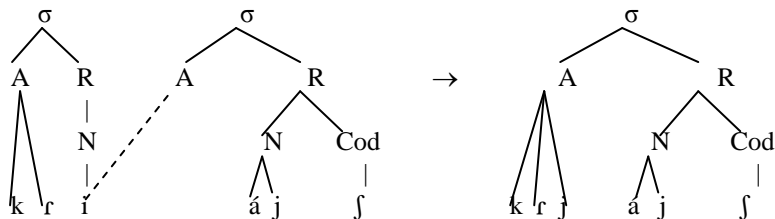


Figura 2: Representação da semivocalização de V1, segundo Mateus & Andrade (2000: 51; tradução nossa)

## 2. Metodologia

No presente estudo, foi utilizada uma amostra de conveniência, constituída por 36 alunos do 1.º ano de diferentes cursos do Ensino Superior, dezanove rapazes e dezassete raparigas, com uma média de idade de 19 anos e 3 meses. Estes informantes eram falantes nativos monolíngues do PE padrão, que nunca tinham estudado fonética ou fonologia além dos tópicos abordados na disciplina de Português nos ensinos básico e secundário e não apresentavam qualquer perturbação cognitiva, linguística, articulatória ou auditiva que pudesse interferir no desempenho das tarefas.

Quanto às tarefas metafonológicas, optou-se pela inclusão de três tarefas que são frequentes na literatura sobre o tema em foco e permitem avaliar a consciência fonológica quanto ao *segmento*: a deteção de intruso no núcleo da primeira sílaba (núcleo doravante referido como N1); a substituição de N1 por [i]; a segmentação de palavra em segmentos, avaliando-se tanto a capacidade de segmentar especificamente o N1 como a proporção de segmentos corretamente isolados no conjunto da palavra (cf., por exemplo, Morais *et al.*, 1986, para a deteção de segmento; Ryder, Tunmer & Greaney, 2008, para a substituição; Wagner, Torgesen & Rashotte, 1999, para a segmentação de palavra).

Para avaliar a consciência fonológica (CF) e o conhecimento fonológico explícito (CFE) relativos aos processos fonológicos presentes na gramática dos falantes, dada a inexistência na literatura de metodologias com estas finalidades, procedeu-se à criação de duas tarefas, no âmbito do estudo de Castelo (2012): a desativação de processos fonológicos e a explicitação das causas de um contraste segmental. Na primeira tarefa, pretendia-se que os informantes, após ouvirem um exemplo de pseudopalavra (e.g. [‘dõbɐ̃]) que é transformada por se desativar o processo fonológico presente em N1 (e.g. [‘dobɐ̃]), fizessem o mesmo tipo de alteração em novas pseudopalavras fornecidas. Na última tarefa, os informantes ouviam um par de palavras que se distinguiam apenas quanto ao N1 (e.g. [‘bobɐ̃] / [‘bõbɐ̃]), contraste associado à ativação ou não de determinado processo fonológico (no exemplo, o processo de nasalização). Numa primeira parte da tarefa, tinham de isolar o contraste segmental (o que corresponde a uma tarefa de consciência fonológica segmental), referindo, por exemplo, que o primeiro som (no exemplo dado, [o]) é alterado para outro som (no exemplo, [õ]). Na segunda parte, deviam explicitar as causas desse contraste segmental, demonstrando assim algum conhecimento explícito sobre o funcionamento do processo em causa. Para o exemplo dado, deveriam referir que há uma nasalização ou que, na vogal da segunda palavra, o ar passa também pelo nariz. No quadro 3, apresentam-se as tarefas metafonológicas usadas no estudo e exemplos de itens incluídos.

AS IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO SECUNDÁRIO QUE DERIVAM DAS COMPETÊNCIAS  
METAFONOLÓGICAS EM ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

<i>Ordem de apresentação</i>	<i>Tarefa</i>	<i>Exemplo (resposta esperada depois de &gt;&gt;)</i>	<i>Nível de conhecimento</i>	<i>Aspeto focalizado</i>
1	Deteção do intruso em N1	['tunɐ] / ['dunɐ] / ['donɐ] >>['donɐ]	CF	segmento
2	Substituição de N1	['mudu] >> ['midu]	CF	segmento
3	Segmentação da palavra	['mudu] >> [m-u-d-u]	CF	segmento
	Segmentação de N1	['mudu] >> [u]	CF	segmento
4	Desativação de processo fonológico (em pseudopalavras)	['dõbɐ] >> ['dobɐ]	CF	processos fonológicos
5 (1.ª parte)	Isolamento de N1s em contraste segmental	['bobɐ] / ['bõbɐ] >> [o] passa a [õ]	CF	segmento
5 (2.ª parte)	Explicitação das causas do contraste segmental <sup>3</sup>	>> nasalização / o ar sai também pelo nariz	CFE	processos fonológicos

Quadro 3: As tarefas metafonológicas usadas no estudo e exemplos de itens

Os resultados obtidos foram analisados quantitativa e qualitativamente. Por um lado, foram atribuídos pontos às respostas corretas, o que permitiu calcular a pontuação alcançada em cada tarefa. Nas tarefas 1, 2, 3 (segmentação de N1) e 4, as respostas foram cotadas com 1 (quando correspondiam totalmente à resposta-alvo) ou com 0 (nos restantes casos). Já nas tarefas 3 (segmentação da palavra) e 5 (1.ª e 2.ª partes), a cotação atribuída às respostas variou entre 0 e 1, consoante a maior ou menor aproximação da resposta-alvo. Por exemplo, na tarefa de segmentação da palavra, o ponto a atribuir era dividido pelo número de segmentos da palavra e a cotação obtida dependia do número de segmentos corretamente identificados: se a palavra tivesse quatro segmentos e o informante isolasse corretamente três, a cotação obtida na resposta seria de 0,75 pontos.

Por outro lado, a observação das respostas dos sujeitos levou à identificação de tipos principais de resposta, sendo posteriormente todas as respostas categorizadas de acordo com esses tipos de resposta. Por exemplo, como se verificaram muitas respostas em que eram nomeadas as letras ou isoladas as sílabas de uma palavra, constituiu-se os tipos de resposta “grafema(s)” e “sílabas” para a tarefa de Segmentação de N1. As categorias de resposta definidas surgem nos quadros que, na secção 3, apresentam dados sobre “Tipos de resposta”.

### 3. Resultados e implicações didáticas

Considerando que o objetivo deste estudo consiste em identificar as implicações didáticas dos resultados obtidos por alunos do ensino superior em tarefas metafonológicas, no presente texto destacar-se-ão apenas alguns dos resultados em causa, ao que se seguirá a enunciação da implicação didática que permitem sustentar.

O primeiro facto a salientar consiste na pontuação obtida no desempenho das várias tarefas levadas a efeito pelos alunos do 1.º ano do ensino superior. Se esta for comparada com as que foram alcançadas por grupos de alunos com menos anos de escolaridade, apresentadas em Castelo (2012) e registadas no quadro 4, verifica-se que não é muito superior à dos outros grupos com escolaridade de níveis mais baixos, revelando-se até inferior em algumas tarefas, como as de segmentação de N1, isolamento de N1s e desativação de processo fonológico.

<sup>3</sup> Os alunos só resolveram cinco tarefas. No entanto, os resultados de duas delas são analisados duas vezes: os resultados da tarefa de segmentação são observados quanto à segmentação de N1 e quanto à segmentação total; os da tarefa de explicitação são estudados relativamente à realização da primeira parte da tarefa (o isolamento de N1s) e à realização da segunda parte (a explicitação do processo fonológico propriamente dita). Para facilitar a referência às várias análises, doravante cada uma das análises será tratada como se fosse uma tarefa independente, como se tivessem sido resolvidas sete tarefas.

Tarefas	5.º ano	7.º ano	10.º ano	1.º ano do ensino superior
Deteção de N1	76%	81%	93%	90%
Substituição de N1	43%	50%	52%	50%
Segmentação de N1	54%	63%	69%	61%
Segmentação da Palavra	58%	65%	79%	73%
Desativação de Processo Fonológico	41%	48%	61%	60%
Isolamento de N1s	--	--	34%	24%
Explicitação de Processo Fonológico	--	--	7%	11%

Quadro 4: Comparação do desempenho metafonológico dos alunos do 1.º ano do ensino superior com outros grupos escolares avaliados em Castelo (2012)<sup>4</sup>

Tendo em conta os resultados mencionados, não se pode pressupor que haja uma forte evolução da competência ao longo da escolaridade nem associar claramente a uma etapa escolar determinados níveis de desempenho metafonológico. De facto, a ausência de uma progressão evidente indicia a existência de alunos de anos escolares inferiores com uma competência semelhante ou até superior à de alunos mais escolarizados. Ao preparar atividades de promoção da competência metafonológica, o professor deve, pois, ter este aspeto em conta, definindo as atividades adequadas com base no nível de desempenho metafonológico dos alunos e não no seu nível de escolaridade.

Numa análise qualitativa das respostas dadas pelos alunos em várias tarefas, constata-se frequentemente a interferência do conhecimento ortográfico. Por exemplo, nas respostas dadas na tarefa de explicitação (cf. quadro 5), os informantes referem frequentemente aspetos ortográficos como causa do contraste segmental.

<sup>4</sup> As cores visam sublinhar o nível de performance: muito baixo (< 30%) a vermelho; baixo (30%-49%) a laranja; médio (50%-74%) a amarelo; alto (75%-89%) a verde; muito alto (90%-100%) a azul.

AS IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO SECUNDÁRIO QUE DERIVAM DAS COMPETÊNCIAS METAFONOLÓGICAS EM ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

		ocorrências	%
Nasalização	ortografia	18	25%
	identidade da palavra	1	1%
	aspeto fonológico irrelevante (AFI)	6	8%
	aspeto fonológico relevante (AFR)	6	8%
	AFR + ortografia	16	22%
	AFI + ortografia	2	3%
	Outros	1	1%
	resposta omitida	22	31%
	Total	72	100%
Elevação e centralização de vogais átonas	ortografia	8	22%
	aspeto fonológico irrelevante (AFI)	5	14%
	aspeto fonológico relevante (AFR)	3	8%
	AFR + ortografia	0	0%
	AFI + ortografia	3	8%
	Outros	4	11%
	resposta omitida	13	36%
	Total	36	100%
Semivocalização de V1	ortografia	1	0%
	identidade da palavra	2	6%
	aspeto fonológico irrelevante (AFI)	6	17%
	aspeto fonológico relevante (AFR)	2	6%
	AFR + ortografia	1	3%
	resposta omitida	24	67%
	Total	36	100%

Quadro 5: Tipos de resposta dados na tarefa de explicitação de processo fonológico

Mais especificamente, no caso de palavras que contrastam quanto à ativação ou não de nasalização no N1 (e.g. [‘bobɐ] / [‘bõbɐ]):

- 25% das respostas atribuem essa diferença apenas à ortografia (exemplo de resposta para *boba/bomba*: ‘o [O]<sup>5</sup> muda porque há um [M] a seguir ao segundo [O]’);
- 22% das respostas mencionam aspetos ortográficos juntamente com aspetos fonológicos relevantes (exemplo de resposta para *boba/bomba*: ‘O [o] passa para [õ] porque a seguir vem o [M], que é uma consoante nasalada’);
- 3% referem aspetos ortográficos e aspetos fonológicos irrelevantes.

No caso de palavras cuja diferença reside na ativação ou não da elevação e centralização de vogais átonas (item usado: [‘perɐ] / [pi‘radɐ]), a referência a aspetos ortográficos ocorre em 30% das respostas:

- 22% de respostas mencionando apenas a ortografia;
- 8% de respostas incluindo aspetos fonológicos irrelevantes e ortografia.

Já no item relacionado com a semivocalização de V1 (i.e. [bu‘atu] / [‘bwatu]), apenas uma em 36 respostas refere o conhecimento ortográfico, o que se pode associar ao facto de as palavras terem a mesma forma ortográfica (cf. *boato*). No entanto, é de salientar que é no caso de palavras com a mesma forma ortográfica que o número de respostas omitidas é mais elevado (67% do total de respostas para o contraste [bu‘atu] / [‘bwatu] correspondente à forma ortográfica *boato* vs. 31% para os contrastes *boba/bomba* e *ruivo/muito*, 36% para o contraste *pera/perada*). Tal sugere que, perante a impossibilidade

<sup>5</sup> Adotou-se a convenção de usar letras maiúsculas para transcrever a nomeação de uma letra realizada pelo informante, no lugar do isolamento do segmento pretendido.

de recorrer à informação ortográfica, os informantes não são capazes de encontrar diferenças entre as palavras.

Os resultados acima indiciam, pois, que os alunos do 1.º ano do ensino superior têm dificuldade em ignorar a forma ortográfica e refletir apenas sobre a forma fónica das palavras, refletindo sobre o sistema sonoro da língua quase exclusivamente com base em conhecimentos ortográficos. Assim sendo, será conveniente que, ao trabalhar a competência metafonológica, o professor comece por ajudar os alunos a distinguirem o sistema sonoro do sistema ortográfico, sublinhando que se trata de dois sistemas diferentes, embora inter-relacionados.

Considerando ainda uma análise mais detalhada dos tipos de respostas dadas, é possível reconhecer uma dificuldade ligeiramente maior em isolar N1s que nunca correspondam a palavras na língua (por exemplo, enquanto o segmento [u] corresponde a palavras da língua tais como o nome da letra <u> e determinante artigo definido *o*, o segmento [e] não corresponde a uma palavra autónoma no português). Tal é visível nas respostas dadas em alguns itens da tarefa de segmentação de N1 (cf. quadro 6).

		ocorrências	%
<i>mudo</i>	alvo	34	94%
	grafema(s)	0	0%
	sílaba	2	6%
	outros	0	0%
	Total	36	100%
<i>tema</i>	alvo	28	78%
	grafema(s)	2	6%
	Sílaba	1	3%
	outros	5	14%
	Total	36	100%

Quadro 6: Respostas dadas em alguns itens de Segmentação de N1

Por exemplo, na segmentação do N1 de *mudo*, item incluindo um N1 que ocorre frequentemente isolado (e.g. como determinante artigo definido) e que corresponde à designação de um grafema, a proporção de respostas corretas é muito superior à verificada para o item *tema*. Para este último, existem algumas respostas que consistem na nomeação do grafema e outras que correspondem ao isolamento de sons frequentemente representados por esse grafema (e.g. entre as respostas categorizadas como *outros*, com uma proporção de 14%, ocorrem várias produções de [i], segmento muitas vezes representado pelo <e> do item). Esta maior dificuldade em articular segmentos que não correspondem a palavras independentes da língua leva-nos a considerar uma terceira implicação didática: a necessidade de desenvolver a capacidade de identificação e articulação isolada de segmentos. Se esta habilidade for treinada, deixará de se verificar o facto de uma dificuldade de isolamento de segmentos que não correspondem a palavras da língua originar a diminuição da taxa de sucesso de alunos que mostram ter percebido bem a tarefa e serem capazes de a realizar com segmentos que ocorrem isoladamente na língua, enquanto unidades lexicais.

Um outro facto apontado pelos dados consiste na relativa facilidade de promoção da sensibilidade fonética dos alunos. Se se tiver em conta que quase todos os alunos afirmaram nunca terem realizado tais tipos de tarefas, são de realçar os níveis de sucesso médios, bons ou muito bons baseados apenas na explicação da tarefa e no *feedback* corretivo nos itens de treino, tendo ocorrido, assim, uma aprendizagem rápida das tarefas. Por exemplo, nos itens de treino da tarefa de segmentação, muitas respostas incluíam soletração (e.g. [D-O-N-A]) mas, após as correções da experimentadora, os informantes começaram a identificar os segmentos fonéticos (e.g. [d-o-n-ɐ]) e acabaram por apresentar uma taxa média de acertos de 73%. Esta relativa facilidade de promoção da sensibilidade fonética dos alunos leva-nos à seguinte implicação didática: não é necessário investir demasiado tempo na promoção da sensibilidade fonética básica.

Se se observar os resultados obtidos em função do processo fonológico ativo no N1, também é possível identificar uma implicação didática dos mesmos. Concretamente, ao analisar-se a média de



AS IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO SECUNDÁRIO QUE DERIVAM DAS COMPETÊNCIAS  
METAFONOLÓGICAS EM ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

pontos alcançados na tarefa de explicitação do processo fonológico (cf. quadro 7), verifica-se que esta é bastante mais elevada nos itens associados à nasalização do que nos correspondentes à elevação e centralização de vogais átonas e à semivocalização de V1.

	<b>estímulos usados</b>	<b>Média de pontos em %</b>
<i>Nasalização</i>	<i>ruivo [uj] / muito [ũ]; boba [o] / bomba [õ]</i>	17%
<i>Elevação e centralização de vogais átonas</i>	<i>pera [e] / perada [i]</i>	4%
<i>Semivocalização de V1</i>	<i>boato [ua] / boato [wa]</i>	6%

Quadro 7: Média de pontos na tarefa de explicitação de processo fonológico

Esta maior facilidade em explicitar o funcionamento do processo de *nasalização* não é atribuível às pistas ortográficas (já que se constata um pior desempenho no item com pistas ortográficas da nasalização na periferia direita – cf. 12% de sucesso para o item *bomba/boba* – do que no item com pistas ortográficas menos óbvias – cf. 21% de sucesso para o item *ruivo/muito*); pelo contrário, é atribuível à alteração apenas no valor do traço [nasal]. O desempenho dos informantes mostra-se, pois, também condicionado pelos processos fonológicos ativos nos itens utilizados. Por este motivo, será necessário que, ao promover a competência metafonológica, se estimule esta capacidade relativa à identificação de contrastes segmentais inerentes aos processos fonológicos. Só assim se garantirá que os alunos desenvolvam mesmo as capacidades metafonológicas para analisar estímulos com diferentes propriedades linguísticas.

A comparação dos níveis de sucesso registados em diferentes tarefas permite-nos também chegar a diversas implicações didáticas. O quadro 8 inclui os dados que facilitam a comparação desses níveis de sucesso: as pontuações médias nas tarefas e a proporção de respostas corretas nos itens relativos a *elevação e centralização de vogais átonas*. É de notar que esta última medida foi incluída por se revelar também muito informativa: como os itens com vogais nasais integrados na tarefa de substituição se revelaram particularmente “problemáticos”, a comparação dos resultados obtidos nos itens associados apenas à *elevação e centralização de vogais átonas* faculta uma melhor compreensão do grau de dificuldade das tarefas, ao considerar somente estímulos com vogais orais. Por outro lado, a existência de um item trissilábico associado à *elevação e centralização de vogais átonas* na tarefa de deteção de N1 mostrou-se igualmente problemática, provavelmente devido ao seu próprio formato trissilábico. Por esse motivo, também deve ser pouco valorizada a relevância do resultado obtido nos itens associados a este processo fonológico na tarefa de deteção de N1 para a avaliação do grau de dificuldade das tarefas.

Tarefas	Pontuações médias nas tarefas	Proporção de respostas corretas nos itens relativos a elevação e centralização de vogais átonas
Deteção de N1	90%	78%
Substituição de N1	50%	97%
Segmentação de N1	61%	72%
Segmentação de Palavra	73%	73%
Desativação de Processo Fonológico	60%	54%
Isolamento de N1s	24%	22%
Explicitação de Processo Fonológico	11%	4%

Quadro 8: Comparação das taxas de sucesso obtidas nas diferentes tarefas, tendo em conta a pontuação média nas tarefas e a proporção de respostas corretas nos itens relativos a elevação e centralização de vogais átonas

Da análise do quadro 8, e tendo em conta as considerações acima realizadas, é possível prever que:

- as tarefas mais fáceis serão as de deteção de N1 (uma tarefa que pode ser incluída num grupo mais geral de tarefas de identificação – cf. sistematização dos tipos de tarefas de avaliação da consciência fonológica proposta em Castelo, 2012) e de substituição (uma tarefa integrável no grupo das de manipulação), por serem as que apresentam taxas de sucesso muito elevadas quando não se consideram os itens acima indicados como “problemáticos”;
- as tarefas de segmentação de N1 e de palavra apresentarão um nível intermédio de dificuldade, entre as tarefas de consciência segmental, sendo a segmentação do núcleo ligeiramente mais difícil do que a de todos os segmentos da palavra;
- a tarefa de isolamento de N1s constituirá a prova de consciência segmental mais difícil;
- a tarefa de desativação (a única tarefa que pretende avaliar a consciência de processos fonológicos) mostrará um nível de dificuldade superior ao da grande maioria das tarefas de consciência segmental;
- a avaliação do conhecimento explícito dos processos fonológicos (efetuada a partir de uma única tarefa) revelar-se-á a mais difícil de todas as tarefas de competência metafonológica consideradas neste estudo.

Os resultados acima apresentados permitem-nos chegar a três implicações didáticas relativas à hierarquização das atividades de promoção da competência metafonológica. Por um lado, no âmbito da promoção da consciência segmental, será conveniente começar pela estimulação da manipulação e da identificação de segmentos, relegando o treino da segmentação de segmentos para uma segunda fase, dada a maior dificuldade deste tipo de tarefas. Por outro lado, os melhores resultados na maioria das tarefas de consciência segmental (com a única exceção do isolamento de N1s) sublinham a importância de só se promover a consciência dos processos fonológicos quando já existir um bom nível de consciência segmental. Finalmente, o facto de o desempenho alcançado na tarefa de consciência dos processos fonológicos ser apenas médio e o de o desempenho na de explicitação dos mesmos ser muito baixo mostram a necessidade de se trabalhar bem a consciência fonológica de uma estrutura como pré-requisito para se explorar o conhecimento fonológico explícito sobre a mesma, visível em tarefas de um nível de dificuldade muito elevado.

Os níveis de desempenho observados nas duas tarefas que implicavam alguma reflexão sobre os dados linguísticos apresentados – as de desativação e de explicitação de processo fonológico (cf. dados apresentados no quadro 8) – indiciam a escassa capacidade de reflexão autónoma sobre os dados linguísticos por parte dos alunos. De facto, os alunos não obtiveram bons níveis de desempenho nas tarefas, embora tivessem boas condições para que tal acontecesse, já que o não condicionamento do tempo a utilizar na tarefa e o fornecimento de exemplos visavam permitir a reflexão dos alunos sobre os dados, de modo a alcançarem respostas adequadas. Estes resultados sugerem a necessidade de realizar

AS IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO SECUNDÁRIO QUE DERIVAM DAS COMPETÊNCIAS  
METAFONOLÓGICAS EM ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

com os alunos mais atividades metalinguísticas, que proporcionem o treino do pensamento analítico e o ensino do método científico. Segundo vários investigadores no âmbito da linguística educacional (e.g. Duarte, 2008; Hudson, 2008; Honda, O'Neill & Pippin, 2010), as atividades de descoberta facilitam a consecução de tal objetivo. Assim sendo, uma nona implicação didática destes resultados consiste na importância de realizar atividades de descoberta com o objetivo de promover a reflexão autónoma.

Finalmente, uma análise qualitativa das respostas registadas na tarefa de explicitação das causas dos contrastes segmentais sustenta a proposta de uma última implicação didática. Para isso será importante observar alguns exemplos de respostas dadas pelos alunos na tarefa, o que se encontram no quadro 9.

(i) 'há uma alteração do som [o] para [ô] e a razão é a introdução do [M]' (resposta para <i>boba / bomba</i> ; informante 1ºFI-10)
(ii) 'o que muda na primeira sílaba é o [E] porque na 1ª palavra tem um acento circunflexo de "pera" e na 2ª não tem nada' (resposta para <i>pera / perada</i> ; informante 1ºMI-01)
(iii) '[e] e [pî]; eu acho que talvez seja por causa que uma tem 2 tempos e a outra tem três' (resposta para <i>pera / perada</i> ; informante 1ºFI-04)
(iv) '[u'a] para ['wa]; parece que o [a] ganha força, parece que a palavra é dita mais rápido; não sei bem explicar porquê' (resposta para <i>b[u]ato / b[w]ato</i> ; informante 1ºFI-02)

Quadro 9: Alguns exemplos de respostas dadas pelos alunos na tarefa de explicitação das causas do contraste segmental

Ao observarem-se respostas como as acima transcritas, constata-se que os alunos usam uma estratégia ortográfica para dar conta das diferenças entre os estímulos apresentados (cf. quadro 5 e observações feitas acima a propósito do mesmo), não dominando uma metalinguagem básica para designar estruturas linguísticas, recorrendo frequentemente a termos associados ao sistema escrito. Consequentemente, os resultados sustentam a proposta de uma décima implicação didática: é necessário ensinar uma metalinguagem básica que permita descrever os aspetos fonológicos.

O quadro 10 sistematiza as dez implicações didáticas identificadas neste estudo a partir dos resultados em tarefas metafonológicas por parte de alunos do 1.º ano do ensino superior.

1	Definir as atividades adequadas para a promoção da competência metafonológica com base no nível de desempenho metafonológico dos alunos e não no seu nível de escolaridade
2	Iniciar a promoção da competência metafonológica com o reforço da distinção entre sistema sonoro e sistema ortográfico, sublinhando que constituem sistemas diferentes embora inter-relacionados
3	Promover a capacidade de identificar e articular isoladamente segmentos que não correspondam a palavras da língua
4	Não atribuir demasiado tempo ao desenvolvimento da sensibilidade fonética básica, dada a rapidez com que esta é promovida através de <i>feedbacks</i> corretivos
5	Promover a competência metafonológica em contexto de ativação de diferentes processos fonológicos
6	Considerar que as tarefas de manipulação e de identificação são mais fáceis do que as de segmentação, no âmbito do trabalho sobre a unidade <i>segmento</i> , por parte de alunos com o processo de alfabetização consolidado
7	Promover a CF segmental antes da CF dos processos fonológicos
8	Promover a CF de uma estrutura como pré-requisito para a exploração do CFE sobre ela
9	Colmatar a falta de capacidade de reflexão autónoma sobre dados linguísticos com o recurso a atividades de descoberta
10	Ensinar uma metalinguagem básica que permita descrever os aspetos fonológicos

Quadro 10: As dez implicações didáticas identificadas a partir do desempenho em tarefas metafonológicas por parte de alunos do 1.º ano do ensino superior

Estas implicações didáticas – relacionadas quer com os aspetos a reforçar no treino metafonológico, quer com a hierarquização das atividades a realizar – poderão orientar o professor na programação das suas atividades de promoção de competência metafonológica para alunos dos ensinos básico e secundário.

#### 4. Considerações finais

No presente estudo, a observação dos resultados obtidos por alunos do 1.º ano do ensino superior mostrou, mais uma vez, um nível insatisfatório de competência metafonológica no final da escolaridade secundária. Além disso, permitiu-nos identificar dez implicações didáticas que devem ser tidas em consideração quando o professor programa as sequências de promoção da competência metafonológica. Dessas implicações devem destacar-se: (i) a ausência de progressão no nível metafonológico associada ao aumento do número de anos de escolaridade, (ii) a necessidade de distinguir o sistema oral do sistema escrito (e.g. Duarte, 2000; Hudson, 2008; Silva *et al.*, 2011; Freitas *et al.*, 2012), (iii) a importância de hierarquizar as atividades de promoção metafonológica e de construir atividades de descoberta e (iv) a conveniência de ensinar uma metalinguagem que permita a descrição dos aspetos fonológicos (e.g. Veloso & Rodrigues, 2002).

O nível insatisfatório de competência metafonológica leva-nos ainda a sublinhar a importância da investigação para a promoção do trabalho sobre língua materna na sala de aula. Os resultados alcançados por meio desse trabalho – tais como as implicações didáticas apresentadas neste estudo – podem ser, posteriormente, utilizados na construção de atividades didáticas que facilitem o desempenho das competências almejadas. Como exemplo desse tipo de trabalho, podemos referir as 31 atividades propostas em Castelo (2012) para desenvolver a competência metafonológica sobre o sistema não consonântico do PE. A elaboração dessas atividades baseou-se nas implicações didáticas identificadas no presente trabalho.

#### Referências

- Castelo, Adelina (2012) *Competência Metafonológica e Sistema Não Consonântico no Português Europeu: Descrição, Implicações e Aplicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Dissertação de doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Duarte, Inês (2000) *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, Inês (2008) *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Ellis, Rod (2008) Explicit Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition. In Bernard Spolsky e Francis M. Hult (orgs.) *The Handbook of Educational Linguistics*. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing, pp. 437-455.
- Freitas, Maria João (2007) On the Effect of (Morpho)Phonological Complexity in the Early Acquisition of Unstressed Vowels in European Portuguese. In Pilar Prieto, Joan Mascaró e Maria-Josep Solé (orgs.) *Segmental and prosodic issues in Romance phonology*. Amesterdão, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 179-197.
- Freitas, Maria João, Celeste Rodrigues, Teresa Costa & Adelina Castelo (2012) *Os sons que estão nas palavras. Descrição e Implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Colibri/APP.
- Garrett, Peter (2006) Language Education: Language Awareness. In E. K Brown e Anne Anderson (orgs.) *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Amesterdão/Londres: Elsevier, pp. 480-483 [2ª ed].
- Gombert, Jean-Émile (1990) *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Honda, Maya, Wayne O'Neil & David Pippin (2010) On promoting linguistics literacy: bringing language science to the English classroom. In Kristin Denham e Anne Lobeck (orgs.) *Linguistics at school: language awareness in primary and secondary education*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 175-188.
- Hudson, Richard (1992) *Teaching Grammar. A Guide for the National Curriculum*. Oxford: Blackwell.
- Hudson, Richard (2008) Linguistic Theory. In Bernard Spolsky e Francis M. Hult (orgs.) *The Handbook of Educational Linguistics*. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing, pp. 53-65.

AS IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO SECUNDÁRIO QUE DERIVAM DAS COMPETÊNCIAS METAFONOLÓGICAS EM ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

- Mateus, Maria Helena & Ernesto d' Andrade (2000) *The Phonology of Portuguese*. Oxford: OUP.
- Morais, José (2003) Levels of phonological representation in skilled reading and in learning to read. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, pp. 123–151.
- Morais, José & Régine Kolinsky (2005) Literacy and cognitive change. In Margaret Snowling e Charles Hulme (orgs.) *The Science of Reading: a handbook*. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing, pp. 188-203.
- Morais, José, Paul Bertelson, Leonor Cary & Jesús Alegria (1986) Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24, pp. 45-64.
- Programa de Português – 10.º, 11.º e 12.º anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos (2001) Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário. Programa elaborado por João Seixas, José Pascoal, Maria da Conceição Coelho, Maria Joana Campos, Maria José Grosso e Maria de la Salette Loureiro.
- Ryder, Janice F., William E. Tunmer & Keith T. Greaney (2008) Explicit instruction in phonemic awareness and phonemically based decoding skills as an intervention strategy for struggling readers in whole language classrooms. *Reading and Writing*, 21, pp. 349–369.
- Silva, Fátima, Fernanda Viegas, Isabel Margarida Duarte & João Veloso (2011) *Guião de implementação do programa de português do EB - Oral*. Lisboa: DGIDC.
- Sim-Sim, Inês (1998) *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, Inês & Manuela Micaelo (2006) Determinantes da compreensão de leitura. In Inês Sim-Sim (coord.), pp. 35-62.
- Titone, Renzo (1988) A crucial psycholinguistic prerequisite to reading: Children's metalinguistic awareness. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(1), pp. 61-71.
- Titone, Renzo (1998) Loquor, ergo sum: from communicative competence through bilingualism to metalinguistic/ metacognitive development. *Letras de Hoje*, 33(4), pp. 165-185.
- Veloso, João (2005) Orthographic knowledge, the “Visual Identity Effect” and phonemic transcription. Preliminary results from a study with Portuguese subjects. *Cadernos do CLUP*, 10.
- Veloso, João & Alexandra Soares Rodrigues (2002) A presença da fonética e da fonologia no ensino do Português (ensino básico e secundário): Algumas considerações preliminares. In Isabel Margarida Duarte, Joaquim Barbosa, Sérgio Matos e Thomas Hüsgen (orgs.) *Actas do Encontro Comemorativo dos 25 Anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto*. Porto: CLUP, vol. 1, pp. 231-246.
- Vigário, Marina (2003) *The Prosodic Word in European Portuguese*. Berlim, Nova Iorque: Mouton de Gruyter.
- Wagner, R. K., J. K. Torgesen & C. A. Rashotte (1999) *The comprehensive test of phonological processing*. Austin: Pro-Ed.