

Adelina Castelo & Maria João Freitas, U. Lisboa

adelina.castelo@gmail.com

## **Explicitação do conhecimento fonológico: relevante ou irrelevante?**

### **1. Introdução**

Esta comunicação assume como pressuposto que a explicitação do conhecimento linguístico é pertinente pelos motivos sistematizados em Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997: 31). Por um lado, esta explicitação permite alcançar os ‘objectivos cognitivos’ de contribuir para um conhecimento mais aprofundado de um objecto do real que é a língua e de, sempre que é estruturada como uma actividade de descoberta, favorecer o desenvolvimento de capacidades de observação e análise de dados do real e de formulação de generalizações a partir dos mesmos. Por outro lado, o domínio de um conhecimento explícito sobre a língua possibilita a sua utilização com ‘objectivos instrumentais’, constituindo esse conhecimento meio para melhor aprender e usar a sua língua materna e as línguas estrangeiras.

O objectivo deste trabalho consiste em, a partir dos resultados de uma tarefa de conhecimento explícito, reflectir sobre a capacidade de explicitação de conhecimento gramatical relativo a uma componente específica da gramática, o conhecimento fonológico, após a escolaridade Básica e Secundária.

Como conceitos operatórios, e adaptando a proposta de Sim-Sim (2006), distinguimos três níveis de conhecimento e de uso não primário da informação gramatical fonológica: a sensibilidade fonológica; a consciência fonológica; o conhecimento explícito sobre a fonologia. A sensibilidade fonológica constitui uma capacidade básica que permite detectar erros durante o uso da linguagem num contexto comunicativo. A consciência fonológica implica a manipulação da estrutura fonológica da língua fora de um contexto comunicativo. Finalmente, o conhecimento explícito inclui, além das capacidades anteriores, a possibilidade de controlar operações fonológicas mais complexas e verbalizar as propriedades das unidades e processos da fonologia. Este conhecimento, mais abstracto e formal, depende de instrução explícita e está frequentemente associado ao domínio de uma metalinguagem, que permite descrever a estrutura linguística de modo mais simples e preciso.

A reflexão sobre o tópico em discussão neste trabalho é relevante na medida em que, na maioria dos trabalhos científicos, se aborda sobretudo a sensibilidade e a

consciência fonológica nos primeiros anos de escolarização, assumindo-se que as capacidades de identificação de aspectos fonológicos estão instaladas após uma alfabetização bem-sucedida (cf. Scarborough *et al.*, 1998) e que outras competências são mais relevantes nos estádios mais avançados de uso da língua materna (e.g. Gombert, 1990). Os mesmos pressupostos parecem estar presentes na prática pedagógica em Portugal (cf. análise de manuais e dos programas oficiais de Língua Portuguesa em Araújo, 2004). No entanto, existem já vários estudos que questionam estas convicções, ao revelarem instabilidade na identificação de aspectos fonológicos da língua após a alfabetização (e.g. Araújo, 2004; Scarborough *et al.*, 1998).

Com este trabalho, pretende-se avaliar a capacidade para explicitar conhecimento fonológico em função de uma tarefa proposta no estudo, em estudantes com escolaridade Básica e Secundária concluída. Mais especificamente, pretende-se que identifiquem os segmentos que diferem num par de palavras e que explicitem as propriedades dos processos fonológicos que originam essas mudanças.

A nossa primeira hipótese é motivada pelo facto de vários estudos mostrarem que os níveis de desempenho não são totalmente satisfatórios, por exemplo, em tarefas de identificação da sílaba tónica (74% de sucesso com alunos do Ensino Básico e do Secundário, em Araújo (2004), e 75% com jovens adultos, em Castelo (2005)). Em contexto de pós-alfabetização, o desempenho em tarefas de análise e manipulação de segmentos<sup>1</sup> não atingiu os esperados 100% de sucesso. Por exemplo, em Scarborough *et al.* (1998), obteve-se uma média de 81% de respostas correctas em tarefas de contagem e de supressão de segmentos e, em Treiman e Cassar (1997), verificou-se a influência do conhecimento ortográfico na contagem de segmentos por parte de crianças do 1º ano e de universitários. Assim, com base nos dados disponíveis na literatura científica, a primeira hipótese que formulamos é a que a seguir se apresenta.

Hipótese 1: As informantes revelarão dificuldades em explicitar as propriedades inerentes aos processos fonológicos envolvidos nas tarefas solicitadas.

A segunda hipótese baseia-se em dois factos. O primeiro é o de que vários estudos comprovam a eficácia da promoção da sensibilidade às propriedades do oral sobre o desempenho em tarefas de consciência fonológica; o segundo é o de o

---

<sup>1</sup> Nesta comunicação, usa-se o termo ‘segmento’ para designar o som da fala e a expressão ‘consciência segmental’ para referir o que é frequentemente designado por ‘consciência fonémica’.

conhecimento explícito ser normalmente considerado um efeito do ensino formal (e.g. Titone, 1988; Sim-Sim, 2006). Assim, o desenho experimental (cf. secção 3) foi concebido de forma a avaliar o desempenho no mesmo tipo de tarefa de explicitação antes e após o treino em tarefas de consciência fonológica, de modo a testar a seguinte hipótese:

Hipótese 2: O desempenho das informantes na tarefa de conhecimento explícito, quando realizada após a resolução de tarefas de análise e manipulação segmental, demonstrará uma melhoria ao nível da identificação dos segmentos (consciência fonológica) mas não da explicitação das propriedades dos processos fonológicos (conhecimento explícito).

Nesta comunicação, após a apresentação dos processos fonológicos utilizados para a construção dos estímulos e da metodologia usada na tarefa de conhecimento explícito, reportar-se-ão os resultados obtidos por quinze alunas do Ensino Superior e sistematizar-se-ão as conclusões a que estes resultados nos conduzem.

## 2. Processos fonológicos considerados no estudo: breve descrição<sup>2</sup>

### 2.1. Elevação e recuo das vogais átonas

No Português Europeu, a maioria das vogais átonas sofre um processo de alteração da qualidade vocálica, que consiste na elevação do grau de altura do dorso da língua e, no caso de algumas vogais, também no recuo da raiz da língua. No Quadro 1, representam-se as alterações sofridas pelas vogais durante a activação deste processo.

	Não arredondado		Arredondado
Fechado	i	i	u
Médio	e	e	o
Aberto	ɛ	a	ɔ
	Não recuado	Recuado	

Quadro 1: Elevação e recuo das vogais átonas

<sup>2</sup> Para uma descrição mais detalhada do funcionamento destes processos e apresentação das suas regras formalizadas, veja-se Mateus *et al.* (2003, 2005) e Vigário (2003).

As vogais não recuadas /e/ e /ɛ/ sofrem um processo de elevação e de recuo para [i] (cf. (1)); a vogal /a/ sofre apenas um processo de elevação, sendo realizada como [ɐ] (cf. (2)); as vogais /o/ e /ɔ/ sofrem apenas um processo de elevação para [u] (cf. (3)); as vogais /i/ e /u/ não sofrem qualquer alteração (cf. (4)).

(1)	s[e]da	s[i]doso
	b[ɛ]lo	b[i]leza
(2)	c[a]sa	c[ɐ]sinha
(3)	fl[o]r	fl[u]rista
	r[ɔ]da	r[u]dagem
(4)	f[i]no	f[i]ninho
	m[u]ro	m[u]ralha

Este processo fonológico é, no entanto, bloqueado quando a vogal se encontra em um dos contextos que a seguir se listam:

- (5) vogal em sílaba com Coda lateral (e.g. s[a]lsada e não s[ɐ]lsada);
- (6) vogal nasal (e.g. p[ẽ]teado e não p[ĩ]teado);
- (7) vogal em ditongo decrescente (e.g. b[a]ilado e não b[ɐ]ilado);
- (8) vogal em início absoluto de palavra (e.g. [o]lhar ou [ɔ]lhar e não [u]lhar<sup>3</sup>);
- (9) vogal em sílaba final fechada por consoante soante (e.g. líd[ɛ]r, amáv[ɛ]l, abdóm[ɛ]n e não líd[i]r, amáv[i]l, abdóm[i]n);
- (10) vogal com acento secundário morfológico (e.g. f[ɔ]rtemente e não f[u]rtemente);
- (11) vogal identificada no léxico como excepcional (e.g. inv[a]sor e não inv[ɐ]sor).

---

<sup>3</sup> Note-se que esta forma é possível em alguns dialectos do Português Europeu.

## 2.2. Nasalização

Em Português, as vogais nasais, tanto em posição tónica, como em posição átona, estão sujeitas a um processo fonológico que lhes atribui a propriedade nasal. Como se pode ver em (12), a actuação da nasalização bloqueia o processo de elevação e recuo das vogais átonas.

- (12) p[ẽ]te                      p[ẽ]teado  
t[õ]bo                         t[õ]bar

## 2.3. Semivocalização de vogal

O processo de semivocalização de uma vogal fechada e átona em contexto de hiato é muito frequente na oralidade, corresponde ao seu enfraquecimento (redução da duração do segmento) e constitui um processo opcional na língua (cf. (13)).

- (13) p[i]ar / p[j]ar  
t[u]alha / t[w]alha

Num contexto específico, o de ditongo crescente pós-tónico, a semivocalização de vogal fechada átona tornou-se obrigatória no Português Europeu, como nas palavras<sup>4</sup> de (14).

- (14) vár[j]as                      sumár[j]o

## 3. Metodologia

### 3.1. Sujeitos

As tarefas incluídas neste estudo foram realizadas por quinze estudantes do sexo feminino que frequentavam um dos três primeiros anos de diferentes cursos e em diferentes instituições de Ensino Superior. Estas alunas nunca tinham estudado Fonética ou Fonologia, eram falantes nativas do Português Europeu e tinham idades compreendidas entre 18 e 24 (média de 20,9 anos).

---

<sup>4</sup> As palavras que apresentam esta estrutura são normalmente designadas como ‘falsas esdrúxulas’, uma vez que a vogal acentuada é, efectivamente, a penúltima.

### 3.2. Aplicação do desenho experimental

O desenho experimental foi aplicado individualmente. Solicitou-se a cada uma das informantes que realizasse sete tarefas, pela ordem aqui referida:

- etapa I: uma tarefa de explicitação das diferenças fonéticas entre as palavras de cada par apresentado, num total de sete pares de palavras, solicitando-se a identificação da alteração e a explicitação do motivo da alteração identificada;
- etapa II: cinco tarefas de análise e manipulação segmental (contagem de segmentos, segmentação da palavra em sons, detecção de segmento, supressão de segmento e substituição de segmento);
- etapa III: novamente a tarefa de identificação das diferenças fonéticas entre as palavras em cada par e a explicitação do motivo subjacente à sua ocorrência.

Estas tarefas foram realizadas no mesmo dia e em sequência, seguindo-se a mesma ordem para todas as informantes. A opção por esta ordem de apresentação das tarefas teve como finalidade a de testar a capacidade demonstrada pelas informantes na explicitação das diferenças antes e após uma estimulação da sensibilidade às propriedades fonológicas das palavras, visando-se, assim, avaliar a Hipótese 2.

Nesta comunicação, serão analisados apenas os resultados da tarefa usada nas etapas I e III do estudo<sup>5</sup>. Esta tarefa consistia em identificar o som alterado entre palavras dentro de um par de estímulos (foram apresentados sete pares de palavras) e/ou em explicitar o motivo dessa alteração. Os estímulos foram construídos usando a activação dos processos fonológicos descritos na secção 2.

Foram dadas instruções relativas à realização das sete tarefas, entre as quais se destaca a primeira: ‘Nas sete tarefas diferentes que irá realizar, deve responder tendo em conta *apenas os sons* que ouve nas palavras apresentadas.’ A instrução específica para a tarefa de explicitação das diferenças (a das etapas I e III) foi a seguinte: ‘Explique, como souber, qual acha que é a diferença entre as duas palavras apresentadas e/ou por que razão as duas palavras são diferentes.’ No início de cada nova tarefa, as informantes liam as instruções e podiam esclarecer dúvidas com a experimentadora.

Durante a realização das tarefas, a experimentadora não comentava as respostas, as informantes podiam ouvir os itens o número de vezes que pretendessem, mudar a

---

<sup>5</sup> Os dados das três etapas do estudo foram já tratados em Castelo (2008). Os resultados relativos às etapas I e III são aqui reavaliados, em função de uma categorização diferente.

resposta a um item anterior da mesma tarefa e usar o tempo que considerassem necessário para responder. As suas respostas foram gravadas.

### 3.3. Estímulos usados no desenho experimental

Os pares de palavras incluídos na tarefa relevante (a das etapas I e III) relacionavam-se de diferentes modos com os vários processos manipulados:

- (a) vogal tónica vs. vogal átona que sofreu o processo de elevação e recuo das vogais átonas (etapa I: *s[e]da / s[i]doso*, *c[a]sa / c[ɐ]sinha*; etapa III: *b[ɛ]lo / b[i]leza*, *n[a]bo / n[ɐ]biça*);
- (b) vogal tónica vs. vogal átona com qualidade vocálica idêntica (etapa I: *s[a]lsa / s[a]lsada*; etapa III: *f[i]no / f[i]ninho*);
- (c) vogal oral vs. vogal nasal (etapa I: *m[u]do / m[ũ]do*, *c[a]to / c[ẽ]to*; etapa III: *f[i]ta / f[ĩ]ta*, *s[e]da / s[ẽ]da*);
- (d) vogal fechada vs. semivogal (etapa I: *c[u]elho / c[w]elho*; etapa III: *p[i]ada / p[j]ada*);
- (e) vogal tónica e semivogal pós-tónica vs. vogal pré-tónica que sofreu o processo de elevação e vogal tónica fechada (etapa I: *v[a]r[j]as / v[ɐ]r[i]as*; etapa III: *sum[a]r[j]o / sum[ɐ]r[i]o*).

Estes pares de palavras foram produzidos por uma falante nativa de Português Europeu, aluna do 3º ano do curso de Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico, de 22 anos de idade, que já tinha estudado Fonética e Fonologia. Essas produções foram gravadas e usadas como estímulos para a realização da tarefa.

### 3.4. Tratamento dos dados

As respostas dadas pelas informantes foram integradas em diferentes categorias, consoante os aspectos a que faziam referência. Apresentam-se essas categorias, por ordem crescente de correcção (isto é, da categoria que está mais afastada da informação solicitada para a categoria que consiste na resposta correcta):

- (a) identidade da palavra (isto é, referência a propriedades estruturais – e.g. “[*coelho / coelho*] são iguais”; “[*salsa / salsada*] são diferentes” – ou de conteúdo semântico – e.g. “a palavra *beleza* tem o *eza* que dá um sentido forte à palavra [...] *belo*”);

- (b) estrutura morfo-sintáctica (isto é, referência a aspectos morfo-sintácticos – e.g. “*salsa* acho que é um nome, um substantivo; *salsada* é um adjetivo”; “*casa / casinha*: a diferença é o diminutivo; *casa* é normal e *casinha* é o diminutivo”);
- (c) ortografia (e.g. “a diferença entre *cacto* e *canto* é um *C* que é o que dá o *cacto*”);
- (d) segmento(s) incorrecto(s) (isto é, referência a sons não alterados – e.g. “[em *piada / piada*] a diferença é o som [a]”);
- (e) processo(s) incorrecto(s) (e.g. “[em *salsa / salsada*] a segunda é mais acentuada do que a primeira”);
- (f) segmento(s) alterado(s) (isto é, referência a um ou vários sons alterados mas não relacionados com o processo fonológico em causa – e.g. “a diferença entre a palavra *fino* e *fininho* é que a palavra *fininho* tem mais sons do que a palavra *fino*”);
- (g) segmento(s) relevante(s) (isto é, referência a um ou a todos os sons relacionados com o processo fonológico em causa – e.g. “[em *sumário / sumario*] a diferença é o som [a]”; “[em *s[e]da / s[ẽ]da*] a diferença é o som [ẽ]”);
- (h) processo(s) relevante(s) (isto é, referência a propriedades de um ou de todos os processos fonológicos envolvidos nas palavras – e.g. “a diferença entre a palavra *sumário* e a palavra *sumario* é que a sílaba tónica de *sumário* é o [ma] e na palavra *sumario* é o [ri]”; “[em *cacto / canto*] a segunda tem um som mais nasal”).

Algumas das respostas referiam mais do que um factor. Essas respostas foram integradas na categoria mais afastada da resposta correcta (pois revelam um não domínio da capacidade em avaliação). Por exemplo, a resposta “a segunda palavra tem um *N* e a primeira palavra é mais acentuada na primeira sílaba” (para o par *cacto / canto*) foi integrada nas respostas ‘ortografia’, pois considera-se que a categoria ‘ortografia’ está mais afastada da resposta ideal do que a categoria ‘processo incorrecto’. Por este motivo, na apresentação dos resultados, encontramos expressões como ‘Ortografia (e outro)’, sendo que essas expressões indicam a junção de respostas

que referem o factor ‘Ortografia’ com respostas que referem o factor ‘Ortografia’ e outros factores.

Após a categorização das respostas, as ocorrências de cada categoria foram contabilizadas, sendo os resultados apresentados sob a forma de frequências relativas em percentagens. Essas percentagens foram arredondadas às unidades.

#### 4. Descrição e discussão dos resultados

##### 4.1. Resultados globais

Tal como se pode verificar no Quadro 2, considerando a média das duas etapas da tarefa, apenas 40% das respostas obtidas se podem considerar correctas, sendo que este valor inclui (i) respostas em que se identifica o segmento alterado mas o mesmo não se relaciona com o processo fonológico em causa e (ii) respostas totalmente satisfatórias (com a identificação do segmento e/ou do processo fonológico relevante). Entre as respostas consideradas correctas, contam-se mais respostas referindo os processos fonológicos (22% dos 40%) do que referindo os segmentos (18% dos 40%).

	<b>Etapa I (%)</b>	<b>Etapa III (%)</b>	<b>Média das duas etapas (%)</b>	
Respostas não gravadas + Casos em que a informante disse não saber a resposta	3	2	3	3
Identidade da palavra (e outro)	16	7	12	33
Estrutura morfo-sintáctica (e outro)	8	3	5	
Ortografia (e outro)	19	13	16	
Segmentos incorrectos (e outro)	1	6	3	24
Processos incorrectos (e outro)	21	21	21	
Segmentos alterados	5	5	5	40
Segmentos relevantes (e outro)	5	21	13	
Processos relevantes	22	22	22	
<b>Total</b>	100	100	100	100

Quadro 2: Percentagem de referência a diferentes aspectos na explicitação das diferenças entre as palavras dentro de cada par.

Embora a maioria das respostas faça referência a aspectos sonoros (64% do total de respostas dadas), é de salientar que em 33% das respostas são referidos outros aspectos, como a ortografia, referida em 16% das respostas, e a identidade das palavras, mencionada em 12% das respostas.

O baixo nível de desempenho das informantes – com apenas 40% de respostas correctas – e o facto de muitas respostas fazerem referência a factores não fonológicos permitem-nos confirmar a Hipótese 1: as informantes revelaram realmente dificuldades em explicitar as propriedades inerentes aos processos fonológicos envolvidos nas tarefas solicitadas. Este facto vai ao encontro dos resultados apresentados em trabalhos anteriores (cf. Araújo, 2004; Castelo, 2005; Scarborough *et al.*, 1998; Treiman e Cassar, 1997).

A observação do Quadro 2 permite-nos ainda descrever a evolução verificada da etapa I para a etapa III do desenho experimental. Por um lado, na etapa III foram referidos menos frequentemente factores não sonoros: a referência à ortografia diminuiu de 19% para 13%, a referência à estrutura morfo-sintáctica passou de 8% para 3% e a atribuição das diferenças à identidade das palavras diminuiu de 16% para 7%. Este facto revela já uma melhoria no desempenho das informantes, que passam a centrar a sua atenção nos aspectos relevantes para o desempenho da tarefa.

Por outro lado, houve um aumento das respostas mencionando aspectos fonológicos. Este aumento manifestou-se tanto na identificação de propriedades sonoras irrelevantes (subindo de 22% na etapa I para 27% na III) como na de aspectos fonológicos relevantes (com um aumento de 32% na primeira etapa para 48%). A percentagem de respostas correctas identificando os segmentos relevantes aumentou de 5% para 21%, enquanto a percentagem de respostas correctas em que se explicitavam propriedades dos processos fonológicos envolvidos se manteve nos 22%, o que mostra que o desempenho das informantes melhorou apenas no que diz respeito à identificação dos segmentos. Esta melhoria não se verificou, no entanto, nos resultados das palavras envolvendo a semivocalização de vogal, nos quais o número de segmentos relevantes identificados foi o mesmo nas etapas I e III.

Estes resultados levam-nos a confirmar parcialmente a Hipótese 2, já que as respostas das informantes revelam uma melhoria na capacidade de identificar os segmentos relacionados com os processos de nasalização e de elevação e recuo das vogais átonas mas não na de explicitar propriedades dos processos fonológicos. A resolução de tarefas de análise e manipulação segmental parece, pois, ter actuado como promotora da sensibilidade às propriedades do oral, tendo como efeito um aumento do nível de consciência fonológica. O facto de não se verificarem melhorias na capacidade

de explicitar propriedades dos processos fonológicos reforça a ideia, presente na literatura científica, de que o conhecimento fonológico explícito depende do ensino formal (e.g. Titone, 1988; Sim-Sim, 2006). Não se verificando esse ensino, as actividades de promoção da sensibilidade às propriedades fonológicas não são suficientes para provocar estimular esse conhecimento explícito.

#### 4.2. Resultados relativos a cada processo fonológico

Através do Quadro 3, podemos identificar a percentagem de ocorrência dos diferentes tipos de resposta para cada processo fonológico manipulado.

	Elevação e recuo das vogais átonas			Nasali-zação (%)	Semivoca-lização de vogal (%)
	Actuação do processo (%)	Não actuação do processo (%)	Média dos 2 casos (%)		
Respostas não gravadas + Casos em que a informante disse não saber a resposta	2	7	4	2	2
Identidade da palavra (e outro)	11	17	14	7	13
Estrutura morfo-sintáctica (e outro)	9	10	9	0	2
Ortografia (e outro)	12	3	8	35	10
Segmentos incorrectos (e outro)	3	3	3	5	12
Processos incorrectos (e outro)	13	27	20	20	43
Segmentos alterados	7	13	10	0	0
Segmentos relevantes (e outro)	13	0	7	23	3
Processos relevantes	30	20	25	8	15
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Quadro 3: Percentagem de tipos de resposta para cada processo fonológico manipulado.

Nos pares de palavras relacionados com a actuação ou não do processo de elevação e recuo das vogais átonas (cf. coluna ‘média dos 2 casos’), encontramos 31% de referências a aspectos não fonológicos (14% de respostas referindo a identidade da palavra, 9% mencionando a estrutura morfo-sintáctica e 8% referindo a ortografia), 23% de referências a aspectos sonoros inadequados e 42% de respostas que podem ser consideradas correctas. É interessante verificar que, ao contrário do que acontece com o processo de nasalização, a maioria das respostas correctas (25% dos 42%) consiste na explicitação de propriedades do processo fonológico em causa. As respostas relativas aos pares de palavras nos quais não actua a redução vocálica revelam uma maior

dificuldade em contexto de explicitação das diferenças, uma vez que se verificam já 30% de referências a aspectos sonoros inadequados e apenas 33% de respostas correctas.

As diferenças existentes entre palavras com e sem nasalização da vogal tónica parecem ser mais difíceis de explicitar, uma vez que a causa da diferença é atribuída em 42% das respostas a aspectos não fonológicos e existem apenas 31% de respostas que podem ser consideradas correctas (havendo somente 8% de respostas que explicitam propriedades do processo fonológico em causa). É interessante sublinhar que 35% das respostas fazem referência à ortografia. Como, neste caso, a ortografia indica claramente a qualidade vocálica (cf. utilização da letra <n> depois da vogal nasal, no caso dos exemplos dados), as informantes identificam essa pista facilitadora e recorrem a ela, relegando para segundo plano a identificação dos segmentos propriamente ditos.

As respostas obtidas para os pares de palavras envolvendo a semivocalização de vogal sugerem que este processo é ainda mais difícil de explicitar do que o processo de elevação e recuo das vogais átonas ou o da nasalização. De facto, em 55% das respostas a causa das diferenças é atribuída a aspectos sonoros irrelevantes e apenas 18% das respostas podem ser consideradas correctas. Provavelmente por envolver a distinção entre vogal e semivogal, as informantes raramente identificaram o segmento relevante (apenas 3% das respostas) e mostraram uma maior capacidade de explicitar uma das propriedades relacionadas com o processo (15% das respostas): a maior velocidade na articulação da palavra.

Assim, estes resultados manifestam não só que as informantes têm muita dificuldade em explicitar as propriedades dos processos fonológicos considerados, mas também que há processos mais complexos para efeitos de explicitação. A semivocalização de vogal (com 18% de respostas correctas) parece constituir o processo que suscita maiores dificuldades na tarefa de explicitação. A nasalização (com 31% de respostas adequadas) parece estar associada a uma maior facilidade em identificar o segmento alterado do que em verbalizar as propriedades do processo. Finalmente, a elevação e recuo das vogais átonas (42% de respostas correctas) parece constituir o processo cujas características são mais facilmente identificáveis pelas informantes.

## 5. Considerações finais

Os resultados obtidos na tarefa de explicitação das diferenças entre pares de palavras envolvendo diferentes processos fonológicos levaram-nos à confirmação total da Hipótese 1 e parcial da Hipótese 2.

A primeira hipótese assumia que as informantes revelariam dificuldades na explicitação das propriedades dos processos fonológicos relevantes, facto foi confirmado pela ocorrência de um nível de sucesso na tarefa de apenas 40% (mesmo tendo sido consideradas como correctas respostas que referem vagamente os aspectos em causa e não incluem uma terminologia específica). A mesma hipótese mostra-se ainda reforçada pelo facto de as respostas das informantes mencionarem frequentemente aspectos não fonológicos, como a ortografia, a estrutura morfo-sintáctica e a identidade da palavra. A referência a estes aspectos pode indiciar uma tendência para recorrer aos aspectos mais trabalhados no ensino e uma dificuldade em realizar tarefas que impliquem dirigir a atenção para os aspectos fónicos da língua.

A segunda hipótese é parcialmente confirmada, uma vez que, após actividades que promovem a sensibilidade às propriedades do oral, as informantes não revelaram qualquer melhoria na explicitação das propriedades dos processos fonológicos mas manifestaram uma maior facilidade em identificar os segmentos relevantes em dois dos processos trabalhados. Esta hipótese é apenas parcialmente confirmada, já que a melhoria na identificação dos segmentos relevantes só se verificou nos processos da nasalização e da elevação e recuo das vogais átonas (mas não no processo de semivocalização de vogal).

Observando os dois tipos de resposta em causa (identificação do segmento alterado; explicitação de propriedades do processo), verifica-se que manifestam níveis de conhecimento e uso não primário da informação gramatical fonológica distintos. A identificação do segmento alterado constitui uma manifestação de consciência fonológica, uma vez que consiste na detecção do segmento alterado na segunda palavra do par, uma tarefa de análise da estrutura fonológica de um enunciado fora de um contexto comunicativo; a explicitação de propriedades dos processos fonológicos relevantes, por seu turno, já evidencia algum conhecimento fonológico explícito, uma vez que consiste na verbalização de características das unidades e processos da fonologia.

A confirmação parcial da Hipótese 2 vai ao encontro dos resultados obtidos em muitos outros estudos (e.g. estudos referidos em Adams *et al.* (2006) e Castles e Coltheart (2004)), sugerindo que as actividades de sensibilização aos sons da fala têm efeitos positivos no desempenho de tarefas de consciência fonológica. Pelo contrário, o facto de não se ter verificado um melhor desempenho na explicitação das propriedades dos processos fonológicos na etapa III mostra que as actividades de sensibilização aos sons da fala não são suficientes para desenvolver o conhecimento fonológico explícito e que este exige um ensino formal. Estes resultados fornecem, portanto, um contributo inicial para sustentar empiricamente a distinção entre o nível de consciência fonológica e o nível de conhecimento fonológico explícito.

Tanto a confirmação total da Hipótese 1 como a confirmação parcial da Hipótese 2 mostram que a identificação de aspectos fonológicos não fica instalada após uma alfabetização bem-sucedida. De facto, o nível de sucesso revelado pelas informantes, alunas do Ensino Superior, na identificação dos segmentos alterados e na explicitação das características dos processos fonológicos está bastante afastado dos 100%. Estes resultados mostram, portanto, a relevância de, ao longo da escolaridade Básica e Secundária, se promover quer a consciência fonológica quer a explicitação do conhecimento fonológico, adequada a cada nível de escolaridade.

### **Referências bibliográficas**

- Adams, Marylin Jager, Barbara R. Foorman, Ingvar Lundberg e Terri Beeler (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed [1ª ed., 1998; ed. com adaptação à língua portuguesa de Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa].
- Araújo, Isabel (2004). *A Percepção do Acento em Português: Descrição, Implicações e Aplicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Tese de Mestrado, FLUL.
- Castelo, Adelina (2005). The Perception of Word Primary Stress by European Portuguese Speakers. In Sónia Frota, Marina Vigário e Maria João Freitas (orgs.). *Prosodies (Selected papers from the Phonetics and Phonology in Iberia Conference, 2003)*. Berlim, Nova Iorque: Mouton de Gruyter.

- Castelo, Adelina (2008). “Níveis de consciência fonológica em estudantes do Ensino Superior: um estudo-piloto”. In Ana Lúcia Santos e Sónia Frota (orgs.), *Actas do XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, pp. 105-118.
- Castles, Anne e Max Coltheart (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, pp. 77-111.
- Gombert, Jean-Emile (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Mateus, Maria Helena *et al.* (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Mateus, Maria Helena, Isabel Falé e Maria João Freitas (2005). *Fonética e Fonologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Scarborough, Hollis, Linnea Ehri, Richard Olson e Anne Fowler (1998). The fate of phonemic awareness beyond the elementary school years. *Scientific Studies of Reading*, 2, pp. 115–142.
- Sim-Sim, Inês (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Asa.
- Sim-Sim, Inês, Inês Duarte e Maria José Ferraz (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação–DEB.
- Titone, Renzo (1988). A crucial psycholinguistic prerequisite to reading: Children’s metalinguistic awareness. *Revista Portuguesa de Educação*, nº1(1), pp. 61-71.
- Treiman, Rebecca e Marie Cassar (1997). Can children and adults focus on sound as opposed to spelling in a phoneme counting task? *Developmental Psychology*, 33, pp. 771-780.
- Vigário, Marina (2003). *The Prosodic Word in European Portuguese*. Berlim, Nova Iorque: Mouton de Gruyter.