



UC/FPCE — 2016

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Consciência Metalinguística em crianças portuguesas com
9 anos de idade: Estudo exploratório com o THAM-2**

Patrícia Moura Gameiro (e-mail: patricia.m.gameiro@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e
Aconselhamento sob a orientação da Professora Doutora Ana Paula
Couceiro Figueira

Consciência Metalinguística em crianças portuguesas com 9 anos de idade: Estudo exploratório com o THAM-2

A consciência metalinguística é definida pela maioria dos autores como a capacidade de refletir e analisar de forma consciente e intencional os componentes estruturais da linguagem. A investigação realizada nas últimas quatro décadas evidencia uma relação entre a consciência metalinguística e a aprendizagem da leitura e da escrita, quer na língua materna quer na língua estrangeira, o que reveste a temática de importância para o contexto pedagógico e educacional.

O presente trabalho tem como principal objetivo contribuir para a adaptação portuguesa do THAM-2 (Figueira & Pinto, n.d.), um instrumento de avaliação das capacidades metalinguísticas, destinado a crianças com idades entre os 9 e os 14 anos. O estudo realizado, de carácter exploratório, tem por base uma amostra de 27 sujeitos portugueses, com 9 anos de idade, sendo que os resultados obtidos permitem analisar a adequação e dificuldade dos itens, procurando-se também observar as limitações inerentes ao teste e ao seu método de aplicação.

Palavras chave: consciência metalinguística, capacidades metalinguísticas, THAM-2, leitura, escrita, consciência metasemântica, consciência metagramatical, consciência metasintática, consciência metafonológica.

Metalinguistic awareness in Portuguese children with 9 years old: Exploratory Study with THAM-2

Metalinguistic awareness is defined by the majority of authors as the capacity to reflect upon and to analyze the structural components of language, in a conscious and intentional way. Investigation in the last four decades shows a relation between metalinguistic awareness and acquisition of reading and writing, equally on first and second languages, which makes this subject important for education and pedagogy.

The main objective of the present work is to contribute to the Portuguese adaptation of THAM-2 (Figueira & Pinto, n.d.), which is an instrument that evaluates metalinguistic abilities, in children between 9 and 14 years old. This study, of an exploratory nature, was conducted on a sample of 27 Portuguese subjects, with 9 years old, and the results obtained allow for conclusions about the adequacy and difficulty of the items, while the analysis also extends to the limitations of the test and its application method.

Keywords: metalinguistic awareness, metalinguistic abilities, THAM-2, reading, writing, metasemantic awareness, metagrammatical awareness, metasyntactic awareness, metaphonological awareness.

Agradecimentos

Primeiramente à mais importante, a minha mãe. O meu pilar e suporte do início ao fim, não me falhaste em nenhum momento. Obrigada por todo o amor, carinho, apoio incondicional e pela verdadeira paciência de santa que tens sempre para mim. Apesar de nem sempre o saber expressar, valorizo tudo o que fizeste e fazes por mim, e tudo farei para que continues a acreditar em mim e a orgulhar-te de quem sou ao longo das nossas vidas. És linda, Nérita!

Ao Wilson, por tantas coisas, à falta de saber por onde começar digo que te adoro. Obrigada por teres cumprido a hercúlea tarefa de leres toda a minha tese, e principalmente por o teres feito com espírito curioso e vontade de aprender, traços que fazem parte da pessoa tão bonita que és. “Tive sorte...”.

À Professora Paula Couceiro por toda a disponibilidade, pelo apoio e pelos momentos de boa-disposição.

Aos meninos e meninas que participaram na investigação, com tanta simpatia e curiosidade, e às suas professoras, pela disponibilidade e amabilidade com que me receberam nas suas aulas. Sem vocês, nada disto seria possível, obrigada!

À Rita, à Ana Inês e à Ana Rita, meninas da cidade, que agora são da capital, obrigada pela amizade, conselhos, gargalhadas e fogo-de-artifício com que marcaram estes anos. Guardo-vos com um carinho enorme no coração e espero poder rever-vos em breve, ou que, pelo menos, a prometida carta acabe por chegar.

À Joana, por ter aceite, ainda que sem grande escolha, ser minha colega de quarto ao longo de três fatídicos anos, e por, também sem outra hipótese, me ter aturado nos piores momentos e me ter aconselhado sempre da forma mais sincera e honesta. Assertividade!

À Desconcertuna, por ser o porto de abrigo mais barulhento e desenfreado, e por me dar a conhecer tantas pessoas bonitas e engraçadas: Davide, Bernardo, Armanda, Zé, Achando e Jô Cartoon, com um destaque especial para a Cris Bento pela pequena revisão, e para a Ju por todo o carinho e apoio. Muito obrigada a todos, são deveras lindos!

Por último, mas não menos importante, antes pelo contrário, à esposa, Sílvia Maria. A companheira desta jornada de seis anos, que podiam ter sido cinco, mas ainda tínhamos tanto para dar, porque não mais um? Foste, e és, a pessoa mais importante que Coimbra me deu, e aquela que julgava nunca vir a encontrar, porque apesar de termos tão pouco em comum, consegues ser, nem sei como, a minha pessoa. Estiveste presente até aos últimos momentos, apoiaste-me, ajudaste em tudo o que pudeste e foste luz e bengala neste longo e tortuoso caminho que é fazer uma tese (Tens de imaginar uma bengala com uma lanterna antiga pendurada para isto fazer sentido). Obrigada por tudo. Amo-te.

Índice

Introdução	1
I - Enquadramento Concetual	2
Concetualização de Consciência Metalinguística	2
Tipos de Habilidades Metalinguísticas.....	3
Emergência e Desenvolvimento da Consciência Metalinguística nas Crianças.....	4
Implicações da Consciência Metalinguística a Nível Educativo	5
Implicações da Consciência Metalinguística na Leitura e na Escrita	5
Implicações da Consciência Metalinguística na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras	6
II – Objetivos	7
III – Metodologia	7
1. Caracterização da Amostra	7
2. Instrumentos	8
2.1 THAM-2.....	8
3. Procedimentos	10
3.1 Procedimentos Estatísticos.....	11
IV – Resultados	11
1. Compreensão	12
2. Sinonímia	13
3. Aceitabilidade.....	14
4. Ambiguidade	16
5. Função Gramatical	16
6. Segmentação Fonémica.....	17
V – Discussão	18
VI – Conclusão	20
Bibliografia	21
Anexos	39

Introdução

Na perspetiva de Pinto, Titone e Trusso (1999), autores da versão original do THAM-2, que se constitui como objeto principal da presente investigação, verifica-se que nas últimas quatro décadas a área da linguística tem vindo a focar-se nos comportamentos reveladores da habilidade em refletir sobre as estruturas e funções da linguagem. Este comportamento tem sido definido sob diversas terminologias, entre as quais as de capacidade (*capacity*), habilidade (*ability*), consciência (*consciousness*) e conhecimento (*awareness*) metalinguístico¹, o que reflete a diversidade de enquadramentos teóricos e empíricos inerentes ao tema (Pinto et al., 1999).

Ainda segundo os mesmos autores (Pinto et al., 1999), o interesse pela consciência metalinguística transcende a área da linguística, sendo também objeto de estudo da psicolinguística desenvolvimental e educacional. As investigações realizadas à luz das diferentes abordagens estudam o desenvolvimento da consciência metalinguística enquanto capacidade cognitiva, levantando possibilidades quanto ao seu impacto a nível educativo (Jessner, 2008). Enquanto capacidade de refletir e elaborar análises sobre a linguagem (Tunmer, Pratt & Herriman, 1984), torna-se expectável que a consciência metalinguística possua uma relação com a aprendizagem da leitura e da escrita, não só da língua materna como de língua estrangeira (Jessner, 2008). Assim, considera-se pertinente o estudo do tema no âmbito da psicologia da educação, pelas suas implicações cognitivas, desenvolvimentais e pedagógicas, principalmente para crianças em idade escolar.

Apesar do interesse do tema ser transversal às várias áreas suprarreferidas, não é possível encontrar no panorama nacional um teste aferido e validado para a população portuguesa, dotado de rigor na avaliação das diversas capacidades metalinguísticas (e.g. Barreira, 2012; Castelo, 2008; Coimbra, 2011; Osório & Antunes, 2009). Como tal, considerou-se relevante realizar um estudo exploratório sobre o Teste de Habilidades Metalinguísticas – 2 (THAM-2) (Pinto et al., 1999), por forma a contribuir para a adaptação portuguesa (Figueira & Pinto, n.d.). O THAM-2 (Figueira & Pinto, n.d.) existente na versão inglesa (Pinto et al., 1999), espanhola (Delgado & Pinto, 2015), italiana (Pinto, Candilera, & Iliceto, 2003) e francesa (Pinto & Euch, 2015), avalia um conjunto diversificado de habilidades metalinguísticas, com critérios bem definidos e rigorosos.

O presente trabalho encontra-se dividido em duas partes distintas, sendo que a primeira corresponde ao breve enquadramento concetual sobre o tema. O enquadramento refere os principais contributos teóricos para o estudo da consciência metalinguística, apresentando definições para os diferentes tipos de capacidades metalinguísticas, e analisando-as a nível desenvolvimental e educativo. A segunda parte apresenta a investigação

¹ O presente trabalho adota a perspetiva dos autores da versão original do THAM-2 (Pinto et al., 1999), segundo a qual os significantes “consciência metalinguística”, “consciência linguística” e “capacidade/habilidade metalinguística” são significadores da mesma capacidade.

empírica, referindo os objetivos definidos, a metodologia utilizada e os resultados obtidos, acompanhados de uma discussão crítica sobre os mesmos e de um levantamento de conclusões sobre o trabalho efetuado.

I - Enquadramento Concetual

Concetualização de Consciência Metalinguística

A noção de consciência metalinguística surge associada a uma multiplicidade de definições e terminologias, que parece ser indicadora da diversidade de abordagens teóricas subjacentes aos vários estudos realizados (Pinto et al., 1999). No entanto, a maioria dos autores (e.g. Campbell & Sais, 1995; Garton & Pratt, 1989; Karmiloff-Smith, Grant, Sims, Jones & Cuckle, 1996; Maluf, 2005; Moraso & Duro, 2004; Nagy & Anderson, 1995; Roth, Speece, Cooper & De La Paz, 1996) elabora concetualizações convergentes com a de Tunmer, Pratt e Herriman (1984), que definem a consciência metalinguística como a habilidade para refletir e manipular as características estruturais da linguagem, tratando-a como um objeto de pensamento em si mesma.

Para Tunmer et al. (1984), ser metalinguisticamente consciente não se circunscreve a utilizar a linguagem para produzir e compreender enunciados, bem como ao conhecimento das terminologias associadas à sua descrição, significando antes uma perceção do fluxo de discurso, na sua integridade, enquanto objeto de reflexão.

No que se refere à variedade de abordagens disciplinares, destacam-se os contributos da linguística, da psicolinguística desenvolvimental e da psicolinguística educacional (Pinto et al., 1999), pelo que se considera pertinente realizar uma análise separada das mesmas e do respetivo impacto para o estudo da consciência metalinguística.

A linguística contribuiu com a criação do adjetivo “metalinguístico” e com o respetivo nome “metalinguagem” (Jessner, 2008). No contexto desta abordagem, a metalinguagem é considerada como uma função secundária da linguagem (Jakobson, 1963), sendo definida como a capacidade de pensar abstratamente sobre a linguagem, fazendo uma utilização simultânea da mesma na realização de observações e raciocínios (Benveniste, 1974).

O interesse da linguística na metalinguagem prende-se, sobretudo, com a análise e descrição das unidades linguísticas, o que difere da perspetiva da psicologia, centrada no sujeito humano, e nos processos, habilidades e comportamentos que lhe são inerentes (Jessner, 2008).

A psicolinguística desenvolvimental possui, de entre as três abordagens referidas, o contributo mais importante para o campo da metalinguística a nível empírico (Pinto et al., 1999). De acordo com esta perspetiva, as capacidades metalinguísticas devem ser estudadas sob o ponto de vista dos processos cognitivos subjacentes, considerando-se a metalinguagem como subcampo da metacognição. (Gombert, 1992; Tunmer et al., 1984).

Assim, espera-se que o aparecimento das várias habilidades metalinguísticas reflita uma mudança na capacidade de processamento de informação e, conseqüentemente, nas capacidades cognitivas, inerentes ao

desenvolvimento metacognitivo (Gombert, 1992; Tunmer et al., 1984).

No contexto da abordagem psicolinguística desenvolvimental, considera-se o modelo-RR (Redescritção Representacional), de Karmiloff-Smith (1992), como um dos contributos mais influentes para o campo da metalinguística (Jessner, 2008). O modelo-RR (Karmiloff-Smith, 1992) pretende explicar o aparecimento do acesso consciente ao conhecimento por parte da criança, fazendo distinção entre formas explícitas e implícitas de consciência. Segundo Melogno, Pinto e Levi (2015), esta distinção contribuiu para diferenciar os tipos de comportamentos que correspondem a representações de consciência metalinguística.

A área da psicolinguística educacional, tem mostrado o seu interesse nesta temática, e nas suas implicações a nível educativo, incentivando a realização de estudos para posterior integração dos mesmos nos seus objetivos (Pinto et al., 1999).

Tipos de Habilidades Metalinguísticas

Ao longo da revisão da literatura acerca da consciência metalinguística, é possível encontrar vários termos específicos para referir certos tipos de habilidades metalinguísticas (Barrera & Maluf, 2003; Gombert, 1992; Mota, 2012), que devem ser clarificadas para uma melhor compreensão da temática abordada.

A consciência metalinguística pode ser dividida em seis categorias: consciência metasemântica, consciência metasintática, consciência metafonológica, consciência metalexical, consciência metapragmática e consciência metatextual. (Gombert, 1992; Tunmer & Herriman, 1984).

A consciência metasemântica refere-se à manipulação das unidades linguísticas na construção de significados (Gombert, 1992).

A consciência metasintática envolve a habilidade para refletir, manipular e controlar deliberadamente a sintaxe da língua (Gombert, 1992). Esta definição representa uma tentativa de separar os aspetos sintáticos dos aspetos semânticos, que foi abandonada nas investigações mais recentes, dando lugar a uma nova habilidade metalinguística: a consciência morfológica (Mota, 2012), referenciada por alguns autores como consciência morfossintática (Correa, 2009). A consciência morfológica está relacionada com a capacidade de refletir sobre os morfemas das palavras (Carlisle, 1995).

A consciência metafonológica refere-se à capacidade de refletir sobre os sons que compõem a fala (Cardoso-Martins, 1995).

A consciência metalexical (também referida como consciência da palavra) corresponde à capacidade para analisar individualmente as palavras que constituem a linguagem, incluindo tanto as que possuem função semântica, ou seja, que apresentam significado fora do contexto (e.g. substantivos, adjetivos, verbos), como as palavras com função sintático-relacional (e.g. conjunções, preposições, artigos) (Ehri, 1975).

A consciência metapragmática diz respeito à reflexão sobre as utilizações e funções da linguagem (Gombert, 1992).

A consciência metatextual implica a reflexão intencional sobre a estrutura do texto, os seus componentes e as suas convenções linguísticas e marcadores (e.g.: pontuação) (Spinillo, 2009).

Alguns autores fazem também referência à consciência ortográfica, que corresponde à capacidade de reconhecer as combinações de caracteres e símbolos que podem ser utilizadas para formar palavras numa linguagem (Mather & Goldstein, 2001).

Emergência e Desenvolvimento da Consciência Metalinguística nas Crianças

Como já foi referido anteriormente, a psicolinguística desenvolvimental enfatiza a relação entre o desenvolvimento metalinguístico e o desenvolvimento cognitivo. Nesta perspetiva, Hakes (1980) realizou um estudo pioneiro com crianças entre os quatro e oito anos de idade, com recurso a uma variedade considerável de testes metalinguísticos, dos quais alguns dos subtestes do THAM-2 são baseados (Pinto et al. 1999). Hakes (1980) afirma que as habilidades metalinguísticas surgem posteriormente às habilidades envolvidas na compreensão e produção da linguagem, refletindo mudanças cognitivo-desenvolvimentais.

Segundo Melogno, Pinto e Levi (2015), a maioria dos psicolinguistas desenvolvimentais partilha desta perspetiva, focando-se nas representações mais articuladas das características estruturais da linguagem, evidenciadas entre o período pré-escolar e o ensino primário (Bonnet & Tamine-Gardes, 1984; Gombert, 1992; Karmiloff-Smith, 1992; Tunmer, et al. 1984; Van Kleeck, 1982).

No entanto, alguns autores consideram que o processamento metalinguístico está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da linguagem, surgindo muito mais cedo nas crianças (Birdsong, 1989; Chaney, 1992; Clark, 1978; Clark & Andersen, 1979; Marshall & Marton, 1978). A partir dos dois anos de idade, é possível observar comportamentos de monitorização da própria produção linguística, sob a forma de autocorreções, replanificações do discurso e observações sobre a pronúncia das palavras (Clark & Andersen, 1979). Content (1985) observa também a repetição de exercícios de pronúncia de fonemas, a realização de jogos de rimas e a articulação ritmada de sílabas sem significado. Estes comportamentos podem refletir uma representação inicial de consciência metalinguística, de carácter mais intuitivo e menos controlado (Melogno et al., 2015; Pinto, Iliceto & Melogno, 2012).

Numa perspetiva diferente, Bialystok (1986, 1991) refere que o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas resulta da interação entre dois componentes envolvidos no processamento linguístico – a análise da linguagem e o controlo. A realização de tarefas metalinguísticas requer não só uma análise estrutural do conhecimento linguístico, como também a capacidade de utilizar funções de controlo executivo que permitam aceder e aplicar esse conhecimento. A interação destes componentes evolui gradualmente com a idade e experiência, sendo utilizada em várias tarefas desde cedo pela criança. Assim, pode dizer-se que as habilidades

metalinguísticas resultam das interações entre capacidades cognitivas, metacognitivas e linguísticas.

Apesar da divergência das posições quanto ao desenvolvimento metalinguístico e respetiva interação com o desenvolvimento metacognitivo, ambos possuem impacto relevante a nível educativo, quer sejam considerados separadamente ou em conjunto (Pinto et al., 2012).

Implicações da Consciência Metalinguística a Nível Educativo

Enquanto capacidade de analisar a linguagem a nível explícito, a consciência metalinguística está envolvida no contexto educativo em várias vertentes, tornando-a numa área de interesse para a psicolinguística educacional (Pinto et al. 2012). Com efeito, considera-se a consciência metalinguística como um enquadramento intelectual essencial para uma aprendizagem escolar bem-sucedida, constituindo um objetivo básico a ser atingido no início da escolarização formal (Adams, 1990; Balboni, 1993; Maluf, 2005; Maluf, Zanella, Pagnez & Maldonado, 2006).

Para além disso, as habilidades metalinguísticas estão fortemente envolvidas na aquisição de métodos e técnicas de estudo, que possuem um papel decisivo no sucesso académico. A compreensão textual, a leitura crítica e a capacidade de paráfrase são competências de carácter metalinguístico, que são utilizadas em tarefas como a elaboração de resumos e de apontamentos (Gunning, 2008; Robinson, 1970).

Implicações da Consciência Metalinguística na Leitura e na Escrita

As capacidades metalinguísticas estão, também, relacionadas com uma das tarefas educativas mais importantes: a aprendizagem da leitura e da escrita (Bowey, 2005; Bradley & Bryant, 1983; Capovilla & Capovilla, 2000; Content, 1985; Gombert, 1992; Gombert & Colé, 2000; Martins, 1991; Morais, Alegría & Content, 1987; Plaza & Cohen, 2003, 2004; Rego, 1995; Roazzi & Dowker, 2012; Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988; Urquijo, 2010; Yavas, 1988).

No momento em que a criança inicia o processo de escolarização formal, e, por conseguinte, a alfabetização, já possui à partida um conhecimento linguístico significativo, resultante da utilização da linguagem na sua comunicação quotidiana (e.g. Cohen & Gilabert, 1986; Ferreira & Teberosky, 1979; Formisano & Zucchermaglio, 1992; Goodman, 1990, 1991).

Este conhecimento, expresso em linguagem oral, difere da linguagem escrita, que exige um nível mais elevado de abstração e reflexão cognitiva (Gombert, 1992), pelo que se considera relevante o papel do desenvolvimento metalinguístico na sua aprendizagem (Barrera & Maluf, 2003; Nagy & Anderson, 1995).

As habilidades metalinguísticas consideradas mais influentes para a aprendizagem da leitura e da escrita são a consciência fonológica (e.g. Bird, Bishop & Freeman, 1995; Ehri et al., 2001; Goswami & Bryant, 1990; Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984; Torgesen, Wagner, & Rashotte,

1994), a consciência ortográfica (e.g. Burgess & Lonigan, 1998; Castles & Coltheart, 2004; Cunningham, Perry & Stanovich, 2001; Gough, Juel & Griffith, 1992) e a consciência morfológica (Apel, Wilson-Fowler, Brimo & Perrin, 2012; Berninger, Abbott, Nagy & Carlisle, 2010; Roman, Kirby, Parrila, Wade-Woolley & Deacon, 2009; Walker & Hauerwas, 2006).

No que se refere especificamente às capacidades de leitura, verifica-se uma correlação entre os resultados nas capacidades metalinguísticas e a compreensão da leitura (Capellini, Santos & Uvo, 2015), considerando-se que esta capacidade pode ser prevista pela consciência metalinguística (Siok & Fletcher, 2001). Para além disso, vários estudos referem também uma correlação significativa entre a consciência metalinguística e a fluência de leitura, nomeadamente ao nível da consciência fonológica (Eldredge, 2005; Taub & Szente, 2012) e da consciência sintática (Mokhtari & Thompson, 2006). Segundo estes autores, as crianças que apresentam resultados altos em tarefas que avaliam as capacidades metalinguísticas referidas possuem também um desempenho elevado na fluência de leitura, considerada como condição essencial para a compreensão da leitura.

Relativamente às competências de composição escrita, López, Haro e Delgado (2011) observaram que estas apresentam uma correlação positiva com a consciência metalinguística. Num estudo realizado com a versão espanhola do THAM-2 (Pinto, Titone, & Gil, 2000) em alunos do ensino básico, os autores concluíram que o nível de desenvolvimento das habilidades metalinguísticas influencia as competências para elaborar textos escritos. Esta influência das capacidades metalinguísticas foi observada tanto a nível global das mesmas, como particularmente para as capacidades de deteção e explicação de ambiguidades, de análise da fragmentação de palavras e da compreensão de relações semântico-gramaticais.

Face a esta multiplicidade de estudos relativamente à relação da consciência metalinguística com a aprendizagem da literacia, torna-se fácil constatar a importância deste tema no contexto educativo. De facto, considera-se que as crianças mais jovens e com mais dificuldades de aprendizagem podem ser aqueles que mais beneficiam de um método de ensino que os torne conscientes da estrutura do seu sistema de escrita e da sua relação com a linguagem oral (Nagy & Anderson, 1995).

Implicações da Consciência Metalinguística na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Para além da influência da consciência metalinguística nos métodos de estudo e na aprendizagem da língua materna, as capacidades metalinguísticas estão também relacionadas com o multilinguismo, de forma reciprocamente benéfica. Por um lado, verifica-se um desenvolvimento metalinguístico mais avançado em indivíduos bilingues (Balkan, 1970; Bialystok 1991; Campbell & Sais, 1995; Cummins, 1978; Cummins & Gulutsan, 1974; Hakuta & Diaz, 1984; Hamers & Blanc, 1989; Jessner, 2006; Lasagabaster, 2005; Reynolds, 1991; Yelland, Pollard & Mercury, 1993); por outro, a consciência metalinguística pode ter impacto na aprendizagem de uma segunda ou terceira língua, sendo considerada como o preditor mais forte de proficiência na

aquisição de línguas estrangeiras (Bialystok, 1988; Falk, Lindqvist & Bardel, 2015; García & Pearson, 1996; Jessner, 2006; Jiménez, Lasagabaster, 1998; Peal & Lambert, 1962; Perales & Cenoz, 2002).

Durante a aprendizagem de uma segunda língua, os alunos com níveis superiores de consciência metalinguística terão maior facilidade em transferir as capacidades e conhecimento da linguagem materna para a língua estrangeira, bem como de detetar sobreposições entre as línguas que facilitam a aprendizagem (Nagy & Anderson, 1995).

Os indivíduos multilingues apresentam também vantagens nas capacidades de tradução, no pensamento divergente, na sensibilidade comunicativa e nas capacidades metapragmáticas, consideradas como integrantes da consciência metalinguística (Jessner, 2006).

A relação entre a aprendizagem de línguas estrangeiras e a consciência metalinguística, evidenciada nos vários estudos supracitados, tem motivado a exploração de novas abordagens na educação multilingue, focadas em aumentar a consciência das outras línguas por parte dos alunos (e.g. Candelier et al., 2004).

II – Objetivos

A presente investigação tem como objetivo principal contribuir para a adaptação portuguesa do teste THAM-2 (Figueira & Pinto, n.d.), mediante a realização de um estudo exploratório sobre o mesmo.

A adaptação transcultural de um instrumento psicológico deve ser constituída pelas seguintes etapas: (1) tradução do instrumento para o novo idioma; (2) realização de síntese das versões reduzidas; (3) avaliação da síntese por juízes *experts*; (4) tradução reversa para o idioma de origem; e (5) estudo-piloto (Hambleton, 2005; Sireci, Yang, Harter & Ehrlich, 2006).

Deste modo, a investigação realizada pretende ser um estudo-piloto do referido instrumento, destinado a verificar a adequação dos itens relativamente ao seu significado e à sua dificuldade de compreensão, assim como do tempo e espaço de administração (Borsa, Damásio & Bandeira, 2012).

III – Metodologia

1. Caracterização da Amostra

A amostra utilizada na presente investigação foi selecionada por método não probabilístico de conveniência (Hill & Hill, 2005; Maroco, 2007), sendo constituída por 27 sujeitos – 16 do género feminino e 11 do género masculino – com 9 anos de idade e com frequência no 4.º ano de escolaridade. Os sujeitos da amostra possuem como língua materna o português, e não apresentam diagnóstico de dificuldades na leitura e escrita, segundo os relatórios elaborados pela psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação.

A recolha de dados foi realizada numa instituição privada do centro do país, em região urbana, com a devida autorização da instituição e dos encarregados de educação dos participantes.

2. Instrumentos

2.1 O THAM-2 (Figueira & Pinto, n.d.)

O THAM-2 (Figueira & Pinto, n.d.) é uma bateria compreensiva de testes, que avalia vários tipos de habilidades metalinguísticas (i.e., metasemânticas, metagramaticais, metasintáticas e metafonológicas), sendo a sua aplicação destinada a crianças entre os 9 e os 14 anos de idade (Figueira & Pinto, n.d.).

O instrumento é constituído por um total de 64 itens, sendo cada um deles composto por dois tipos diferentes de questões, apresentadas de forma sucessiva: questões Linguísticas (L) e questões Metalinguísticas (ML). As questões L pretendem suscitar respostas globais sobre a utilização da linguagem, que requerem o acesso a formas intuitivas e implícitas de consciência linguística. As respostas são avaliadas segundo a dicotomia certo/errado e, portanto, cotadas com 1 ou 0. A pontuação total para a dimensão linguística é obtida através do somatório das pontuações individuais. O teste inclui, ao todo, 94 questões L, sendo que o máximo de pontuação possível de obter para a componente linguística é de 94 (Figueira & Pinto, n.d.).

As questões ML, que sucedem imediatamente as questões L, solicitam uma explicação para a resposta dada anteriormente, exigindo a utilização de processos explícitos, intencionais e analíticos da consciência metalinguística. Assim, são esperadas reflexões elaboradas e completas, que mencionem todos os elementos relevantes do item para a formulação da resposta, bem como a classificação dos mesmos segundo categorias e regras gramaticais (Figueira & Pinto, n.d.).

As respostas ML são avaliadas de forma qualitativa e o desempenho nas mesmas é cotado de acordo com três níveis de processamento linguístico: 0 (Nível pré-analítico, i. e., nenhuma análise ou resposta irrelevante); 1 (Análise pertinente, mas insuficiente) e 2 (Análise pertinente e exaustiva/completa). A avaliação é feita com base em critérios psicolinguísticos específicos, estando previstas as devidas operacionalizações possíveis para cada nível, por forma a minimizar a ambiguidade na avaliação e análise (Figueira & Pinto, n.d.).

Assim, segundo os critérios definidos, uma resposta de nível 0 pode apresentar as seguintes variantes: incapacidade de responder, respostas tautológicas (p.e. “Porque está escrito dessa forma”, “Porque esta é a regra”, “Porque é compreendido assim”), respostas semi-tautológicas (i.e., reelaboração mínima do item) e utilizações das categorias gramaticais de forma errada. Considera-se que este tipo de respostas revela que o sujeito não possui ainda a capacidade de relacionar os índices semânticos e gramaticais nos itens apresentados.

As respostas de nível 1 constituem métodos rudimentares de análise, que incluem, por exemplo, o isolamento de apenas uma pista semântico-gramatical relevante ou uma paráfrase pertinente do item. Perante este tipo de respostas, considera-se que a capacidade de compreensão e análise do estímulo apresentado não está totalmente desenvolvida no sujeito.

As respostas de nível 2 correspondem a métodos sistemáticos de análise, que identificam todos os índices semânticos e gramaticais pertinentes no item. Assim, considera-se que o sujeito é capaz de fazer uma clarificação completa do problema, de forma independente face ao conteúdo linguístico.

A pontuação total para a dimensão metalinguística, à semelhança da componente linguística, é obtida através do somatório das pontuações individuais nas questões ML. O teste possui 62 questões ML na sua totalidade, o que corresponde a uma pontuação máxima potencial de 124 (Figueira & Pinto, n.d.).

Os itens do THAM-2 (Figueira & Pinto, n.d.) estão divididos em seis subtestes, Compreensão, Sinonímia, Aceitabilidade, Ambiguidade, Função Gramatical e Segmentação Fonémica, que permitem avaliar a consciência metalinguística nas vertentes supracitadas.

O primeiro subteste (Compreensão) inclui 6 pares de frases, constituídos por uma frase inicial com uma determinada relação sintática, que é repetida na frase seguinte com alguma variação nos elementos. As questões colocadas procuram avaliar a compreensão das relações entre os aspetos semânticos e gramaticais específicos de cada frase (questão L), procurando-se posteriormente perceber como é que o sujeito obteve aquela conclusão (questão ML) (Figueira & Pinto, n.d.).

O segundo subteste (Sinonímia) apresenta 5 pares de frases sintaticamente diferentes, sendo que quatro deles possuem significado semelhante. O objetivo do sujeito será verificar a presença ou ausência de sinonímia entre cada par de frases (questão L), justificando a sua resposta com recurso aos elementos pertinentes da frase (questão ML) (Figueira & Pinto, n.d.).

O terceiro subteste (Aceitabilidade) é composto por 13 itens, sendo que cada um possui uma frase escrita de forma incorreta, à exceção do item 3.12. Os primeiros cinco itens apresentam frases com anomalias de carácter semântico, que desrespeitam as regras de compatibilidade lexical. Os itens seguintes incluem frases incorretas do ponto de vista morfossintático, sendo pedido ao sujeito que identifique o erro e que proponha uma possível correção (questões L), justificando a sua proposta (Questões ML) (Figueira & Pinto, n.d.).

O quarto subteste (Ambiguidade) é composto por 7 itens, nos quais são apresentados conjuntos de frases com ambiguidades semânticas e com ambiguidades estruturais. As ambiguidades semânticas são apresentadas sob a forma de palavras polissémicas, questionando-se o sujeito sobre os significados encontrados para a palavra (Questão L) e sobre o impacto dos mesmos na modificação da frase (Questão ML). As ambiguidades estruturais dizem respeito à possibilidade de uma mesma palavra ou grupo de palavras poder referir-se ao sujeito ou ao objeto de uma frase, modificando a sua estrutura sintática. Assim, é pedido ao sujeito que efetue essa distinção (questão L), justificando posteriormente a sua escolha (Questão ML) (Figueira & Pinto, n.d.).

O quinto subteste (Função Gramatical) inclui 12 itens que avaliam os conhecimentos do sujeito relativamente às funções gramaticais das palavras e

respetivo impacto no significado da frase. Os primeiros seis itens avaliam o conhecimento das funções de sujeito, predicado e objeto, enquanto os seguintes avaliam a compreensão de determinados advérbios e orações subordinadas. Neste subteste, perante as frases apresentadas, pretende-se que o sujeito analise a ação e o papel desempenhado por uma determinada função gramatical (Questão L), refletindo posteriormente sobre a sua própria análise (Questão ML) (Figueira & Pinto, n.d.).

O sexto subteste (Segmentação Fonémica) é constituído por 21 itens, divididos em quatro partes: Semelhanças e diferenças fonético-fonológicas entre pares de palavras; Divisão métrica silábica; Repetição de sons; e Formação de palavras. A primeira parte pretende avaliar a capacidade para isolar fonemas semelhantes e díspares (Questão L), bem como a compreensão da mudança que ocorre na passagem de fonema para morfema (Questão ML). A segunda parte envolve a separação silábica de palavras, não possuindo questões de carácter metalinguístico. A terceira parte avalia a identificação de fonemas repetidos numa palavra, não apresentando novamente questões ML. A quarta parte refere-se à formação de palavras compostas por um fonema inicial variável e um fragmento de palavra fixo (Questão L), sendo pedido ao sujeito que classifique gramaticalmente as palavras criadas (Questão ML). Deste modo, é possível verificar se a capacidade em compreender distinções fonético-fonológicas é reforçada pela habilidade em observar oposições semânticas entre palavras. Para além disso, algumas das palavras podem pertencer a mais do que uma categoria gramatical, o que permite também aceder à capacidade do sujeito em recategorizar o mesmo estímulo de formas diferentes (Figueira & Pinto, n.d.).

Relativamente aos procedimentos de administração, o THAM-2 (Figueira & Pinto, n.d.) é um teste em formato escrito, que pode ser aplicado a nível individual ou em grupos. No início de cada subteste, deverá ser apresentado o item-exemplo oralmente, envolvendo o(s) sujeito(s) numa breve interrogação que deverá culminar quando a tarefa for compreendida. A realização do teste será feita mediante o preenchimento de um protocolo, com espaços em branco para cada resposta L e ML de cada item. O tempo de aplicação não é relevante a nível avaliativo, mas deverá ser limitado para cada subteste. Assim, os subtestes Compreensão, Ambiguidade, Aceitabilidade, Segmentação Fonémica possuem um limite de tempo de 50 minutos, enquanto os subtestes Sinonímia e Função Gramatical apresentam um limite de 30 minutos (Figueira & Pinto, n.d.).

3. Procedimentos

Para a realização desta investigação, foi aplicado o instrumento THAM-2 (Figueira & Pinto, n.d.) na sua totalidade, de forma escrita e em grupos, na amostra supracitada.

Inicialmente, foi solicitada autorização junto da direção da instituição, que foi concedida no início de janeiro de 2016. Seguidamente, foram enviados os pedidos de autorização aos encarregados de educação (*cf.* Anexo B), acompanhados do consentimento informado assinado pela diretora geral da instituição e pela psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação (*cf.* Anexo

A). Após recolha das autorizações devidamente assinadas, as sessões de aplicação do instrumento foram agendadas junto das professoras dos alunos, optando-se, assim, por aplicar o teste durante as aulas de português, entre fevereiro e março de 2016.

O THAM-2 (Figueira & Pinto, n.d.) foi aplicado em grupos, a duas turmas do 4.º ano, em várias sessões, que duraram entre uma 1 hora e 1 hora e 30 minutos cada. Antes da aplicação de cada subteste, os objetivos do mesmo foram explicados, após discussão grupal do item-exemplo. Todos os subtestes foram iniciados depois de ser assegurada a compreensão total do exercício por parte de todos os alunos. Os itens-exemplo e respetivas respostas foram escritas no quadro da sala de aula, e puderam ser consultadas durante todo o tempo de realização de cada subteste.

O subteste seguinte foi iniciado apenas quando todos os alunos já haviam completado o subteste anterior, de modo a que todos pudessem participar na discussão grupal do item-exemplo, assegurando, assim, condições de equidade para a compreensão dos exercícios.

Os limites de tempo associados a cada subteste da versão original do THAM-2 (Figueira & Pinto, n.d.) não foram transmitidos aos sujeitos, assim como também não foram aplicados de forma rigorosa, dado que não se considerou relevante para o estudo realizado.

Ao longo de todo o processo de recolha e tratamento dos dados, foram garantidas as condições de anonimato e confidencialidade de todos os participantes, respeitando os princípios éticos subjacentes à realização de investigações.

3.1 Procedimentos Estatísticos

A investigação realizada teve por base um estudo exploratório com o THAM-2 (Figueira & Pinto, n.d.), no qual foi efetuada uma análise das estatísticas descritivas (média, desvio-padrão, máximo e mínimo) das componentes linguística e metalinguística, separadamente. Para além do estudo dos somatórios totais obtidos no teste, considerou-se pertinente analisar os somatórios L e ML registados em cada subteste, dado que cada um avalia tipos de habilidades metalinguísticas diferentes. Os estudos descritivos dos subtestes incluíram análises das médias e desvios-padrão das pontuações obtidas em cada questão L e ML, por forma a fazer observações quanto à adequação e dificuldade dos itens.

A fiabilidade do instrumento utilizado foi verificada através do alfa de *Cronbach*, considerando-se para fins de interpretação o valor de 0,7 como mínimo aceitável para uma investigação preliminar (Nunnally, 1978).

As análises supramencionadas foram realizadas na sua totalidade com recurso à versão 23.0 do *software* de análise e tratamento estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

IV – Resultados

Ao analisar os dados recolhidos com a aplicação do teste THAM-2 (Figueira & Pinto, n.d.), verifica-se uma média geral de $M=79,93$ e um desvio-padrão de $DP=5,47$ para o somatório total das questões L. O máximo de

acertos realizados foi de 88 e o mínimo foi de 66, para um total de 94 questões (cf. Tabela 1). A consistência interna da componente linguística, obtida através do alfa de *Cronbach*, apresenta um valor de $\alpha = 0,74$, situando-se acima do mínimo considerado aceitável.

Os resultados nas questões ML registam uma média geral de $M=45,56$ e um desvio-padrão de $DP=9,67$. Para um total de 124 pontos possíveis, observa-se um máximo de pontuação de 62 e um mínimo de 23 (cf. Tabela 1). A nível de consistência interna, a componente metalinguística do THAM-2 (Figueira & Pinto, n.d.) apresenta um alfa de *Cronbach* de $\alpha = 0,76$, considerado aceitável.

A aplicação do teste demorou, ao todo, cerca de 4 horas em cada turma. Cada subteste foi realizado em intervalos de tempo diferentes: o subteste Compreensão foi terminado em cerca de 50 minutos; o subteste Sinonímia em cerca de 30 minutos; o subteste Aceitabilidade em cerca de 1 hora; o subteste Ambiguidade em cerca de 30 minutos; o subteste Função Gramatical em cerca de 40 minutos; e o subteste Segmentação Fonémica em cerca de 30 minutos.

Seguidamente, serão apresentados os resultados obtidos em cada subteste do THAM-2 (Figueira & Pinto, n.d.), tanto a nível dos somatórios totais como das pontuações item-a-item relevantes.

Tabela 1. Análise descritiva do THAM-2

	Mínimo	Máximo	Máximo potencial	Média	Desvio-Padrão
Questões L	66	88	94	79,93	5,47
Questões ML	23	62	124	46,56	9,67

1. Compreensão

No subteste Compreensão, verifica-se uma média geral de $M=13,04$ de acertos nas questões L, nas 15 questões apresentadas, e um desvio padrão de $DP=1,50$. O máximo de acertos realizados foi de 15, sendo que o mínimo foi de 10 (cf. Tabela 2).

Observando as médias de respostas de cada item (cf. Anexo C), verifica-se que as questões 1.2.A_L, 1.2.B_L, 1.3.A_L, 1.3.B_L, 1.4.A_L e 1.4.C_L foram acertadas por todos os sujeitos da amostra ($M=1$; $DP=0$), o que pode revelar a elevada facilidade dos exercícios apresentados, apontando para um fraco poder discriminativo das questões. Por outro lado, a questão 1.6.A_L apresenta uma média de acertos de $M=0,22$ com um desvio-padrão de $DP=0,42$, o que mostra que a questão foi realizada com dificuldade acentuada pela maioria dos sujeitos. O item 1.6 apresenta a frase “Demorei 1 hora para percorrer dois quilómetros” e questiona “Porque demorou tanto tempo?” (1.6.A_L). As respostas mais frequentes variam entre “Porque percorreu dois quilómetros” e “Porque dois quilómetros demoram muito”. Os critérios de cotação referem que uma resposta de nível 2 deverá incluir uma reelaboração completa do item, mencionando que um carro, normalmente, não demorará tanto tempo a percorrer dois quilómetros, podendo o atraso ser causado pelo tráfego. Assim, constata-se que os sujeitos da amostra analisada poderão não possuir, na sua maioria, conhecimentos suficientes para elaborar um raciocínio correto para este item.

Nas questões ML, registou-se uma média geral de $M=13,44$ de pontuação e um desvio-padrão de $DP=5,15$, nas 16 questões apresentadas. Tendo em conta que a pontuação máxima que seria possível obter nesta prova é de 32, verifica-se que nenhum sujeito alcançou este desempenho, dado que o máximo de pontuação atingida foi de 23, e o mínimo foi de 0 (*cf.* Tabela 2). É possível observar também que pelo menos um dos sujeitos errou a prova na sua totalidade.

Relativamente às médias das respostas aos itens (*cf.* Anexo C), observam-se médias de pontuações relativamente baixas para as questões 1.2.C_ML ($M=0,48$; $DP=0,58$), 1.3.C_ML ($M=0,33$; $DP=0,48$) e 1.5.A_ML ($M=0,44$; $DP=0,51$), o que reflete a dificuldade acentuada das mesmas para os sujeitos da amostra analisada. Nas questões 1.2.C_ML e 1.3.C_ML observam-se frequentemente respostas tautológicas (e.g. “Olhei para a frase para ter a certeza”), e respostas semi-tautológicas, com repetições de partes da frase sem nenhuma elaboração. Assim, pode colocar-se a hipótese de que os sujeitos da amostra não possuem conhecimentos suficientes para responder corretamente a estas questões. No caso da questão 1.5.A_ML, as respostas cotadas com 0 pontos variam entre repetições de partes da frase não pertinentes, tentativas de utilização da resposta do item-exemplo de forma incorreta, e respostas como “vi na frase” ou “não sei”. Importa ainda referir que este item suscitou dúvidas em alguns dos sujeitos, que referiram ter dificuldade em compreender a tarefa pedida. O item apresenta a frase “«Que tempo!» O teu irmão não sai de casa” e questiona “Porque é que o teu irmão não sai de casa?” (1.5.A_L) e “O que é que te faz ter a certeza da tua resposta?” (1.5.A_ML). Assim, propõe-se que a frase apresentada seja revista de modo a que se torne mais clara e coerente.

Tabela 2. Análise descritiva do subteste Compreensão

	Mínimo	Máximo	Máximo potencial	Média	Desvio- Padrão
Questões L	10	15	15	13,04	1,50
Questões ML	0	23	32	13,44	5,15

2. Sinonímia

No subteste Sinonímia, observa-se uma média geral de $M=4,74$ de acertos nas questões L, com um desvio-padrão de $DP=0,45$. Nesta prova verifica-se que o máximo de acertos realizados foi de 5 e o mínimo foi de 4, para um total de 5 questões, o que reflete a facilidade acentuada das questões L do subteste (*cf.* Tabela 3). De facto, a questão 2.2_L foi acertada pela totalidade dos sujeitos ($M=1$; $DP=0$), o que aponta para um fraco poder discriminativo da mesma (*cf.* Anexo D).

No que se refere às questões ML, registou-se uma média geral de $M=2,81$, com um desvio-padrão de $DP=1,71$, para um total de 10 pontos possíveis. O máximo de pontuação obtida foi de 6, e o mínimo foi de 0 (*cf.* Tabela 3). Assim, verifica-se que nenhum sujeito alcançou o máximo de pontuação possível, para além de que pelo menos um sujeito obteve 0 pontos nas questões ML.

À exceção do item 2.1, todas as questões ML apresentam médias de pontuação bastante baixas ($M(2.2_ML)=0,37$; $DP(2.2_ML)=0,49$; $M(2.3_ML)=0,41$; $DP(2.3_ML)=0,50$; $M(2.4_ML)=0,41$; $DP(2.4_ML)=0,57$; $M(2.5_ML)=0,44$; $DP(2.5_ML)=0,58$), o que revela que os sujeitos realizaram as questões metalinguísticas da prova com elevada dificuldade (*cf.* Anexo D). Este aspeto pode estar relacionado com o facto de as questões mencionadas envolverem a elaboração de respostas diferentes do item-exemplo, sendo que os sujeitos parecem não ser capazes de chegar à elaboração correta por si próprios.

Tabela 3. Análise descritiva do subteste Sinonímia

	Mínimo	Máximo	Máximo potencial	Média	Desvio-Padrão
Questões L	4	5	5	4,74	0,45
Questões ML	0	6	10	2,81	1,71

3. Aceitabilidade

Na prova Aceitabilidade, verificou-se uma média geral de $M=22,63$ de acertos nas questões L e um desvio-padrão de $DP=1,84$. Num total de 28 questões, registou-se um mínimo de acertos de 20 e um máximo de acertos de 26 (*cf.* Tabela 4). Apesar de nenhum sujeito ter obtido a pontuação máxima geral nas questões L, verifica-se que as questões 3.1.A_L, 3.2.A_L, 3.4.A_L, 3.5.A_L, 3.5.B_L, 3.6.A_L, 3.6.B_L e 3.8_L foram acertadas pela totalidade dos sujeitos ($M=1$, $DP=0$), o que denota a facilidade elevada dos mesmos, apontando para um fraco poder discriminativo (*cf.* Anexo E).

Por outro lado, observa-se que, no item 3.10, a questão L1 foi acertada por apenas dois sujeitos, sendo que as questões L2 e L3 não foram respondidas corretamente por nenhum dos sujeitos da amostra (*cf.* Anexo E). O item 3.10 apresenta a frase “A criança não lava a cara” e questiona “Esta frase pode ser dita assim? Sim ou não?” (L1), “Se está errado, onde está o erro?” (L2) e “Se achas que está errado, o que se deve corrigir/como se pode corrigir?” (L3). A frase é considerada incorreta pelo facto da pessoa a quem a ação se refere estar ausente. Assim, pode-se deduzir que as duas respostas corretas em L1 foram dadas aleatoriamente, pois os sujeitos apenas referem que a frase está errada, sem serem capazes de identificar o erro. Perante estes dados, realça-se a importância da revisão do item 3.10, dado que o erro presente na frase pode ser considerado pouco evidente, nomeadamente para a faixa etária estudada.

Nos itens ML, registou-se uma média geral de $M=6,85$ e um desvio-padrão de $DP=3,73$. O máximo de pontuação obtida foi de 14 e o mínimo foi de 0, para um total de 26 pontos possíveis (*cf.* Tabela 4). Relativamente às médias de pontuações em cada questão (*cf.* Anexo E), verificam-se médias bastante baixas para as questões 3.2.B_ML ($M=0,41$; $DP=0,64$), 3.3.B_ML ($M=0,11$; $DP=0,32$), 3.5.B_ML ($M=0,33$; $DP=0,62$), 3.8_ML ($M=0,44$; $DP=0,51$) e 3.13_ML ($M=0,48$; $DP=0,64$). A questão 3.2.B_ML pede uma explicação para o facto de a frase “A rapariga acariciou” estar incorreta, pretendendo-se que o sujeito refira que a ação não está completa. A maioria das respostas cotadas com 0 estão associadas à incapacidade dos sujeitos em detetar a incorreção presente na frase. Nos casos em que a incorreção é

apontada, a justificação é muitas vezes feita com base em elementos pouco pertinentes da frase (e.g. sujeito), o que evidencia a falta de conhecimentos prévios dos sujeitos quanto aos complementos direto e indireto.

As questões 3.3.B_ML, 3.5.B_ML e 3.8_ML estão associadas a itens com frases incoerentes do ponto de vista semântico (“A professora espirrou um carro”, “A professora lê uma galinha”, “O tubarão estava a nadar na areia”), sendo pedido aos sujeitos que refiram o porquê de a frase estar incorreta. A maioria dos sujeitos elabora respostas semi-tautológicas (e.g. “A professora não pode espirrar um carro”; “A professora não pode ler uma galinha”; “O tubarão não pode nadar na areia”), não fazendo referência explícita a traços ou características gerais dos itens (e.g. “espirrar é um verbo intransitivo”, “a galinha é um animal”, “não se pode nadar na areia porque não tem água”). Assim, pode deduzir-se que os sujeitos da amostra estudada não possuem conhecimentos que lhes possibilitem a elaboração de respostas mais estruturadas.

A questão 3.13_ML insere-se no item 3.13, que apresenta a frase “Um cavalos galopam alegremente”, questionando se a frase está correta (3.13_L1), onde está o erro (3.13_L2), o que deve ser corrigido (3.13_L3) e porque deve ser corrigido dessa forma (3.13_ML). A maioria das respostas cotadas com 0 incluem respostas como “Porque a frase assim fica correta” e “Porque tem cavalos”, não fazendo menção aos conceitos de pluralidade e singularidade. Dada a relativa facilidade do item em questão e dos conteúdos abordados, deduz-se que as respostas dadas possam ser justificadas com base na fadiga sentida pelos sujeitos, por este ser o último item do subteste mais longo.

Para além disso, verifica-se que nas questões 3.10_ML e 3.12_ML, todos os sujeitos obtiveram 0 pontos. A questão 3.10_ML surge no seguimento das questões L do item 3.10 (“A criança não lava a cara”), nas quais também se registaram pontuações nulas para a esmagadora maioria dos sujeitos. Deste modo, reforça-se a necessidade de revisão do item em questão. Relativamente à questão 3.12_ML, a pontuação nula geral deve-se a um erro na formulação da questão, transcrito da versão original do teste. O item apresenta a única frase correta do subteste: “A família faz uma festa”, questionando posteriormente “Esta frase pode ser dita assim? Está correta ou não?” (3.1_L1), “Se está errado, qual é o erro/onde está o erro?” (3.1_L2), “Se achas que está errado, o que corrigias/como pode ser corrigido?” (3.1_L3) e “Porque deveria ser assim?” (3.10_ML). Nos critérios, prevê-se que o sujeito explique na questão 3.10_ML porque é que a frase está correta do ponto de vista semântico. No entanto, a forma como a questão está colocada no protocolo escrito impossibilita a extração deste tipo de resposta. Assim, sugere-se que sejam feitas as devidas correções no item 3.10, para que em estudos futuros seja possível obter resultados para esta questão.

Tabela 4. Análise descritiva do subteste Aceitabilidade

	Mínimo	Máximo	Máximo Potencial	Média	Desvio-Padrão
Questões L	20	26	28	22,63	1,84
Questões ML	0	14	26	6,85	3,73

4. Ambiguidade

No subteste Ambiguidade, regista-se uma média geral de $M=5,26$ e um desvio-padrão de $DP=1,16$ para as questões L. Para uma pontuação máxima possível de 7, observa-se um máximo de acertos de 7 e um mínimo de 2 (cf. Tabela 5). Na análise dos itens (cf. Anexo F), verifica-se que a questão 4.2.B_L foi acertada por todos os sujeitos da amostra ($M=1$; $DP=0$), o que sugere um fraco poder discriminativo aliado a uma facilidade elevada. Por outro lado, a questão 4.2.A_L registou uma média de $M=0,15$ e um desvio-padrão de $DP=0,36$. O item apresenta a frase “A Avó está no retrato. O retrato da avó está acabado agora.” e questiona “O que significa “O retrato da avó”? É um retrato com a avó ou é um retrato pintado pela avó?” (4.2.A_L). Os critérios referem como resposta correta “É o retrato feito pela avó.”, contudo, a maioria dos sujeitos respondeu “É um retrato com a avó”. A análise do item e dos critérios de correção sugerem a necessidade de revisão total dos mesmos, dado que tanto a apresentação do item parece confusa, como os próprios critérios parecem não estar corretos.

Nas questões ML, observa-se uma média geral de $M=3,33$ e um desvio-padrão de $DP=2,27$. O máximo de pontuação obtida foi de 9 e o mínimo foi de 0, para uma pontuação máxima possível de 14 (cf. Tabela 5). As últimas quatro questões apresentam médias particularmente baixas ($M(4.2.A_ML)=0,04$, $DP(4.2.A_ML)=0,19$; $M(4.2.B_ML)=0,19$, $DP(4.2.B_ML)=0,48$; $M(4.2.C_ML)=0,15$, $DP(4.2.C_ML)=0,46$; $M(4.2.D_ML)=0,19$, $DP(4.2.D_ML)=0,48$) (cf. Anexo F).

Relativamente à questão 4.2.A_ML, a razão para as pontuações maioritariamente nulas deverá estar relacionada com os problemas supramencionados sobre o item. Quanto às demais questões, estas apresentam respostas cotadas com zero pontos, que incluem repetições de partes da frase em elaboração e reelaborações da resposta dada na questão L antecedente, o que evidencia a falta de capacidades dos sujeitos para a elaboração de reflexões consideradas corretas.

Tabela 5. Análise descritiva do subteste Ambiguidade

	Mínimo	Máximo	Máximo Potencial	Média	Desvio-Padrão
Questões L	2	7	7	5,26	1,16
Questões ML	0	9	14	3,33	2,27

5. Função Gramatical

O subteste Função Gramatical apresenta uma média geral de $M=5,81$ e um desvio-padrão de $DP=0,40$ para as Questões L. O máximo de acertos foi de 6 e o mínimo foi de 5, para um total de 6 questões (cf. Tabela 6). As questões apresentam médias de respostas bastante elevadas, sendo que três delas (5.1_L, 5.3_L e 5.6_L) foram acertadas por todos os sujeitos ($M=1$; $DP=0$) (cf. Anexo G). Estes resultados mostram que a componente linguística da prova foi realizada com bastante facilidade, podendo considerar-se as três questões mencionadas como pouco discriminativas.

No que se refere às questões ML, observa-se uma média geral de $M=5,59$ e um desvio-padrão de $DP=2,29$, para um total de 24 pontos possíveis. O máximo de pontuação obtida foi de 11, e o mínimo foi de 2 (cf. Tabela 6).

O valor baixo da média geral é corroborado por médias com valores muito próximos de zero para a maioria das questões, o que evidencia a elevada dificuldade desta componente da prova para a amostra estudada (cf. Anexo G). As respostas cotadas com zero variam entre respostas tautológicas, com reelaborações mínimas do item, e pseudoanálises da gramática, o que poderá sinalizar a falta de conhecimentos dos sujeitos da amostra para responder às questões.

Tabela 6. Análise descritiva do subteste Função Gramatical

	Mínimo	Máximo	Máximo Potencial	Média	Desvio-Padrão
Questões L	5	6	6	5,81	0,40
Questões ML	2	11	24	5,59	2,29

6. Segmentação Fonémica

No subteste Segmentação Fonémica, observa-se uma média geral de $M=28,44$ e um desvio-padrão de $DP=3,75$ para as questões L. O máximo de acertos foi de 33 e o mínimo foi de 21, para um total de 33 questões (cf. Tabela 7). As médias de cada questão apresentam valores bastante elevados, o que evidencia a facilidade da prova para a amostra analisada (cf. Anexo H). A prova Divisão métrica silábica apresenta valores particularmente altos, sendo que a primeira metade das questões foi acertada pela totalidade dos sujeitos ($M=1$; $DP=0$). Estes resultados são também verificáveis nos itens L1_6.3.1, L1_6.3.4, e L1_6.4.3, da prova Formação de Palavras. Deste modo, é possível verificar a elevada facilidade dos itens referidos para a amostra estudada, apontando para um baixo poder discriminativo.

Nas questões ML, regista-se uma média geral de $M=14,52$ e um desvio-padrão de $DP=2,01$. O máximo de pontuação obtida foi de 18 e o mínimo foi de 10, para um máximo de 18 pontos possíveis. (cf. Tabela 7). Perante estes dados, observa-se que esta é a única prova em que um ou mais sujeitos são capazes de atingir o máximo de pontuação possível nas questões ML. Com efeito, a questão 6.4.1_ML é acertada por todos os sujeitos ($M=1$; $DP=0$), o que pode ser revelador de um fraco poder discriminativo (cf. Anexo H). Estes valores sugerem que as competências metalinguísticas avaliadas por este subteste (metafonológicas) parecem ser as que se encontram mais desenvolvidas e evoluídas nos sujeitos da amostra estudada.

Tabela 7. Análise descritiva do subteste Segmentação Fonémica

	Mínimo	Máximo	Máximo Potencial	Média	Desvio-Padrão
Questões L	21	33	33	28,44	3,75
Questões ML	10	18	18	14,52	2,01

V – Discussão

Atualmente, não é possível encontrar um instrumento adaptado para a população portuguesa que disponha de um espectro avaliativo de habilidades metalinguísticas tão vasto como o do teste THAM-2 (Figueira & Pinto, n.d.). Deste modo, considerou-se pertinente realizar um estudo exploratório, por forma a contribuir para a adaptação portuguesa do instrumento.

A análise dos resultados permite verificar que a componente linguística do THAM-2 (Figueira & Pinto, n.d.) foi realizada com maior facilidade por parte dos sujeitos da amostra, quanto comparada com a componente metalinguística. De certa forma, esta discrepância é esperada, dado que a elaboração de respostas para este tipo de questões não exige uma análise tão complexa como as questões ML. Por outro lado, torna-se pouco útil aplicar questões que são acertadas pela totalidade de uma amostra, pois tal evidencia um fraco poder discriminativo. Para além disso, se o número de acertos verificados nas questões L para a idade base de aplicação (9 anos) é já tão elevado, supõe-se que aumentará ao ser aplicado às idades seguintes. Assim, propõe-se que seja realizada uma revisão das questões L, nomeadamente das questões referidas como tendo $M=1$ e $DP=0$ (cf. Anexos C, D, E, F, G e H), de modo a aumentar o seu poder discriminativo e a sua utilidade de aplicação.

No que respeita à cotação das questões L, considera-se que a dicotomia certo/errado pode ser demasiado penalizadora em certas tarefas, nomeadamente no caso da prova Semelhanças e diferenças fonético-fonológicas entre pares de palavras (Itens 6.1.1, 6.1.2, 6.1.3, 6.1.4, 6.1.5 e 6.1.6). Para obter 1 ponto na questão L de cada item, é necessário identificar não só o que torna as palavras semelhantes, como também o que as torna diferentes. Deste modo, propõe-se que as semelhanças e diferenças entre palavras sejam avaliadas separadamente, cada uma para 1 ponto, aumentando-se a pontuação total possível.

Relativamente à componente metalinguística, a análise da média dos somatórios totais mostra um valor que pode ser considerado expectável, tendo em conta que a idade dos sujeitos (9 anos) corresponde à idade base de aplicação deste instrumento. A maioria dos sujeitos mostra muitas dificuldades em elaborar raciocínios diferentes do item-exemplo, notando-se uma certa dependência do modelo de resposta dado no início de cada subteste.

No que se refere aos resultados de cada item, é importante analisar especificamente os itens supramencionados como problemáticos. No subteste Compreensão, o item 1.5.A apresenta a frase «“Que tempo!” O teu irmão não sai de casa», que suscitou dúvidas quanto à sua interpretação nos sujeitos da amostra, o que se refletiu em pontuações baixas (cf. Anexo C). O item pretende que o sujeito compreenda a relação entre a expressão “Que tempo!” e o facto de o irmão não sair de casa, devido às condições meteorológicas. Assim, sugere-se que a frase do item seja reformulada para, por exemplo, «“Que tempo!” - disse eu. O meu irmão não sai de casa». Desta forma, torna-se mais clara a sequência entre o diálogo exposto e a consequência apresentada para o mesmo.

No subteste Aceitabilidade, o item 3.10 (“A criança não lava a cara”) apresentou também pontuações consideravelmente baixas, tanto nas questões L como na questão ML (*cf.* Anexo E), colocando-se a hipótese de que o erro presente na frase seja pouco evidente. O item pretende avaliar os conhecimentos dos sujeitos relativamente a ações que recaem sobre outro elemento. Deste modo, sugere-se que a frase do item seja alterada para, por exemplo, “A criança lava na banheira”. Nesta situação, não é referido o sujeito ou o objeto a que a ação “lavar” se dirige. Assim, esta alteração pode facilitar a obtenção de respostas que permitam avaliar os conhecimentos dos sujeitos relativamente a este aspeto.

No subteste Ambiguidade, verificam-se também resultados muito baixos para o item 4.2.A (“A avó está no retrato. O retrato da avó está acabado agora.”) (*cf.* Anexo F). A questão L que lhe corresponde («O que significa “O retrato da avó.”? É um retrato com a avó ou é um retrato pintado pela avó?») apresenta como critério de correção a seguinte resposta: “É o retrato feito pela avó”. Contudo, a frase “A avó está no retrato”, parece significar que é a avó que está a ser retratada, e não o contrário. Para além disso, a forma como a questão está colocada pode gerar alguma ambiguidade na sua interpretação, visto que “É um retrato com a avó” pode não significar claramente que a avó está a ser retratada. Assim, sugere-se que a questão seja reformulada para “A avó pinta o retrato ou a avó é retratada?”, sendo a resposta correta alterada para “A avó é retratada”.

O subteste Função Gramatical apresenta também resultados muito baixos na componente metalinguística (*cf.* Anexo G). Estes resultados podem estar relacionados com o facto do programa e metas curriculares de português para o 4.º ano de escolaridade não incluírem o ensino do complemento direto e indireto (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015), o que faz com que os sujeitos da amostra não possuam, ainda, conhecimento suficiente para elaborar análises que preencham os critérios necessários para obter a pontuação mais elevada. Assim, sugere-se que a aplicação do subteste para esta idade seja repensada, sendo que a solução poderá passar por uma reelaboração dos critérios de avaliação ou pela reformulação do item-exemplo, de modo a que os sujeitos consigam compreender da melhor forma o conceito de objeto a nível sintático.

Importa realçar que as propostas de alterações supracitadas devem ser revistas e analisadas por especialistas da área da linguística e da psicolinguística, devido à especificidade dos conteúdos que são avaliados pelo teste.

No que se refere ao método de aplicação, de carácter grupal, observou-se que apesar de facilitar a recolha de dados, acaba por dificultar a monitorização de respostas pouco cuidadas (e.g. “É assim porque está escrito na frase”), que refletem atitudes de cansaço e desinteresse dos sujeitos, e que não permitem aceder às suas verdadeiras capacidades. Neste contexto de aplicação, torna-se difícil ter perceção destas situações, e motivar os sujeitos para que melhorem os seus desempenhos.

É relevante também referir que este tipo de respostas, marcadas pela falta de empenho, pode estar relacionado com a extensão do teste, bem como

com o formato de resposta escrita e elaborada, pouco atrativa e cansativa para crianças com 9 anos de idade. No contexto específico da aplicação do teste realizada nesta investigação, foi notória a falta de entusiasmo por parte dos sujeitos, que acabaram por encarar o THAM-2 (Figueira & Pinto, n.d.) como um longo teste de português, sem a bonificação da nota final. Se, por um lado, a diversidade de capacidades metalinguísticas avaliadas é uma característica distintiva e vantajosa do THAM-2 (Figueira & Pinto, n.d.), por outro torna-se difícil obter desempenhos que não sejam afetados pela fadiga e desinteresse dos sujeitos, perante um teste tão longo. Assim, sugere-se que a aplicação do teste seja realizada de modo individual, e acompanhada pela leitura dos itens, de modo a dinamizar o processo, motivando-se o sujeito a elaborar respostas que reflitam a totalidade dos seus conhecimentos.

VI – Conclusão

O estudo da consciência metalinguística, enquanto atividade de reflexão consciente sobre a linguagem, é uma tarefa complexa pela subjetividade dos processos que lhe subjazem. Assim, a avaliação deste construto e a construção de instrumentos para esse fim é um trabalho difícil, que deverá ter em conta as exigências cognitivas das tarefas, as unidades linguísticas a ser avaliadas e as especificidades da língua em questão (Mota, 2012).

Neste contexto, o THAM-2 (Figueira & Pinto, n.d.) apresenta-se como uma medida fiável da consciência metalinguística, fazendo uma avaliação aprofundada de vários construtos bem definidos, a partir de tarefas que diferem na sua complexidade e dificuldade. A diversidade de capacidades metalinguísticas avaliadas poderá constituir uma vantagem da utilização do instrumento em investigações sobre o tema, e sobre a sua relação com a aprendizagem da leitura e da escrita.

O estudo realizado pretende contribuir para a aferição portuguesa do THAM-2 (Figueira & Pinto, n.d.), nomeadamente a nível de adequação dos itens e respetivo grau de dificuldade para a idade estudada. A amostra utilizada é constituída por sujeitos com a idade base de aplicação do teste (9 anos), sendo que a interpretação dos resultados deve ser realizada tendo em conta este aspeto.

Reconhece-se como principal limitação do presente estudo a amostra utilizada, que se considera como pouco representativa da população portuguesa. Para além do tamanho reduzido da amostra (N=27), esta é constituída exclusivamente por sujeitos de meio urbano, com frequência numa instituição de ensino privado. Consideram-se também relevantes o contexto de aplicação e extensão do teste como limitações, na medida em representam possíveis entraves na obtenção de respostas completas e plausíveis.

É importante realçar que a aplicação do teste e respetiva análise dos resultados, realizadas nesta investigação, constituem-se como um primeiro ensaio da utilização do instrumento. Assim, considera-se que os resultados verificados não devem ser desvalorizados, pois permitem fazer observações quanto ao poder discriminativo, dificuldade e adequação de determinados itens. No entanto, enfatiza-se a necessidade de realizar estudos futuros para

validar e corroborar os resultados obtidos, com amostras mais representativas, tanto no número de sujeitos como na heterogeneidade das suas características demográficas (incluindo, por exemplo, sujeitos de meios rurais e com frequência no ensino público), por forma a enriquecer a aferição portuguesa do THAM-2 (Figueira & Pinto, n.d.).

Bibliografia

- Adams, C. (1990). Syntactic comprehension in children with expressive language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 25(2), 149-171. DOI: 10.3109/13682829009011971
- Apel, K., Wilson-Fowler, E. B., Brimo, D., & Perrin, N. A. (2012). Metalinguistic contributions to reading and spelling in second and third grade students. *Reading and Writing*, 25(6), 1283-1305. DOI: 10.1007/s11145-011-9317-8
- Balboni, P. E. (1993). Language awareness in the national curriculum for language education in Italy. *Language Awareness*, 2(4), 187-193. DOI: 10.1080/09658416.1993.9959833
- Balkan, L. (1970). *Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles*. (Vol. 3). Brussels: AIMAV.
- Barreira, L. F. L. (2012). *Consciência fonológica e ensino da leitura—integração das TIC no desenvolvimento de habilidades metalinguísticas* (Dissertação de doutoramento, Escola Superior de Educação, Bragança). DOI: <http://hdl.handle.net/10198/7952>
- Barrera, S. D., & Maluf, M. R. (2003). Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16(3), 491-502. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v16n3/v16n3a08.pdf>
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*. (Vol. 2). Paris: Gallimard. Retrieved from <http://mapage.noos.fr/masdar/benveniste.pdf>
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Nagy, W., & Carlisle, J. (2010). Growth in phonological, orthographic, and morphological awareness in grades 1 to 6. *Journal of psycholinguistic research*, 39(2), 141-163. doi:10.1007/s10936-009-9130-6.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child development*, 57(2), 498-510. DOI: 10.2307/1130604

- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental psychology*, 24(4), 560. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.560>
- Bialystok, E. (1991). *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bird, J., Bishop, D. V., & Freeman, N. H. (1995). Phonological awareness and literacy development in children with expressive phonological impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(2), 446-462. doi:10.1044/jshr.3802.446
- Birdsong, D. (1989). *Metalinguistic Performance and Interlinguistic Competence*. Heidelberg: Springer
- Bonnet, C., & Tamine-Gardes, J. (1984). *Quand l'enfant parle du langage*. Paris: Édition Mardaga.
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(53), 423-432. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300014>
- Bowey, J. A. (2005). Grammatical sensitivity: Its origins and potential contribution to early word reading skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90(4), 318-343. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2004.12.002>
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301(5899), 419-421. DOI: <http://dx.doi.org/10.1038/301419a0>
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Burgess, S. R., & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70(2), 117-141. DOI: <http://dx.doi.org/10.1006/jecp.1998.2450>
- Campbell, R., & Sais, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13(1), 61-68. DOI: 10.1111/j.2044-835X.1995.tb00664.x
- Candelier, M. (Ed.), Andrade, A.I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Murkowska, A., Noguerol, A., Oomen-Welke, I., Perregaux, C.,

- Saudan, V., & Zielinska, J. (2004). *Janua Linguarum – The Gateway to Languages. The Introduction of Language Awareness in the Curriculum: Awakening of Languages*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from <http://archive.ecml.at/documents/pub121E2004Candelier.pdf>
- Capellini, S. A., Santos, B., & Uvo, M. F. C. (2015). Metalinguistic Skills, Reading and Reading Comprehension Performance of Students of the 5th Grade. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1346-1350. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.757
- Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2000). *Problemas de leitura e escrita*. São Paulo: Memnon.
- Cardoso-Martins, C. (1995). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Castelo, A. (2008). Níveis de consciência fonológica em estudantes do Ensino Superior: um estudo-piloto. In *Textos Selecionados do XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 105-118). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística. Retrieved from <http://www.apl.org.pt/docs/23-textos-selecionados/8-Castelo.pdf>
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91(1), 77-111. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0010-0277\(03\)00164-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0010-0277(03)00164-1)
- Chaney, C. (1992). Language development, metalinguistic skills, and print awareness in 3-year-old children. *Applied Psycholinguistics*, 13(4), 485-514. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716400005774>
- Clark, E. V. (1978). Awareness of language: Some evidence from what children say and do. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds.), *The child's conception of language* (pp. 17-43). Berlin: Springer-Verlag.
- Clark, E. V., & Andersen, E. S. (1979) Spontaneous repairs: Awareness in the process of acquiring language. *Papers & Reports on Child Language Development [Stanford University]*, 16, 1-12. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED177875.pdf>
- Cohen, R., & Gilabert, H. (1986). *Découverte et apprentissage du langage écrit avant six ans: un pari pour la réussite au cours préparatoire*.

Paris: Presses universitaires de France.

- Coimbra, M. D. N. C. T. (2011). *O círculo da escrita: o texto argumentativo e a consciência (meta) linguística no ensino secundário* (Tese de doutoramento, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa).
- Content, A. (1985). Le développement de l'habileté d'analyse phonétique de la parole. *L'Annee psychologique*, 85(1), 73-99. DOI: 10.3406/psy.1985.29069
- Correa, J. (2009). Habilidades metalinguísticas relacionadas à sintaxe e à morfologia. In M. Mota, *Desenvolvimento metalinguístico: Questões contemporâneas* (pp. 55-76). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of cross-cultural psychology*, 9(2), 131-149. doi: 10.1177/002202217892001
- Cummins, J., & Gulutsan, M. (1974). Some effects of bilingualism on cognitive functioning. In S. Carey (Ed.), *Bilingualism, Biculturalism and Education* (pp. 129-136). Edmonton: University of Alberta Press.
- Cunningham, A. E., Perry, K. E., & Stanovich, K. E. (2001). Converging evidence for the concept of orthographic processing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14(5), 549-568. DOI: 10.1023/A:1011100226798
- Delgado, P. N., & Pinto, M. A. (2015). *THAM-2. Test de habilidades metalinguísticas n.º 2 (9-14 años)*. Roma: Sapienza Università Editrice.
- Eldredge, J. L. (2005). Foundations of fluency: An exploration. *Reading Psychology*, 26(2), 161-181. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02702710590930519>
- Ehri, L. C. (1975). *Word consciousness in readers and prereaders*. *Journal of Educational Psychology*, 67(2), 204. DOI: <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0076942>
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading research quarterly*, 36(3), 250-287. DOI: 10.1598/RRQ.36.3.2
- Falk, Y., Lindqvist, C., & Bardel, C. (2015). The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state.

Bilingualism: Language and cognition, 18(02), 227-235. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728913000552>

- Ferreiro, E., & Teberosky, A. A. (1979). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Ed. Artmed.
- Figueira, A. P. C. & Pinto, A. (n.d.). *THAM-2 – Teste de Habilidades Metalinguísticas n.º 2* (Versão de Investigação não publicada).
- Formisano, M., & Zuccheromaglio, C. (1992). *Guida alla lingua scritta*. Roma: Editori Riuniti.
- Garton, A., & Pratt, C. (1989). *Learning to be Literate. The development of Spoken & Written Language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gombert, J. E., & Colé, P. (2000). Chapitre 4. Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In M. Kail & M. Fayol, *L'acquisition du langage* (Vol. 2, Chap. 4, pp. 117-150). Paris: Presses Universitaires de France.
- Goodman, Y. (Ed.) (1990). *How children construct literacy*. Newark, DE: International Reading Association.
- Goodman, Y. (Ed.) (1991). *Las raíces de la alfabetización*. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 29-42. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.1992.10822331>
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. New York, NY: Psychology Press Ltd.
- Gough, P. B., Juel, C., & Griffith, P. L. (1992). Reading, spelling, and the orthographic decipher. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 35–48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gunning, T. G. (2008). *Creating Literacy Instruction for All Students* (6.^a ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hakes, D. T. (1980). *The development of metalinguistic abilities in children* (Vol. 9). Berlin: Springer-Verlag
- Hakuta, K., & Diaz, R. M. (1984). *The relationship between bilingualism and cognitive ability: A critical discussion and some new longitudinal data*. In K. E. Nelson (Ed.), *Children's language* (Vol. 5, pp. 319-344). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda, & C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 3-38). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Hamers, J. & Blanc, M. (1989). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, U. (2008). Language awareness in multilinguals: Theoretical trends. In *Encyclopedia of language and education* (pp. 2103-2115). New York: Springer US.
- Jiménez, R. T., García, G. E., & Pearson, P. D. (1996). The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 90-112. DOI: 10.1598/RRQ.31.1.5
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Learning, development, and conceptual change. Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press. Retrieved from [http://infantcognitiongroup.com/Portals/1/KarmiloffSmith\(1992\).pdf](http://infantcognitiongroup.com/Portals/1/KarmiloffSmith(1992).pdf)
- Karmiloff-Smith, A., Grant, J., Sims, K., Jones, M. C., & Cuckle, P. (1996). Rethinking metalinguistic awareness: representing and accessing knowledge about what counts as a word. *Cognition*, 58(2), 197-219. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277\(95\)00680-X](http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277(95)00680-X)
- Lasagabaster, D. (1998). Metalinguistic awareness and the learning of English as an L3. *Atlantis*, 20(2), 69-79. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/55077.pdf>
- Lasagabaster, D. (2005). La presencia de tres lenguas en el currículo: multilingüismo en los contextos canadiense y español. *Revista de educación*, 337, 405-426. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1271393&orden=116326&info=link>

- López, A. R., Haro, E. F., & Delgado, M. P. N. (2011). Aprendizaje de la lengua, adquisición de habilidades lingüísticas y enseñanza de la composición escrita en educación primaria: resultados de un estudio experimental. *Investigación en la Escuela*, 73, 77-94. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3651165&orden=1&info=link>
- Maluf, M. R. (2005). Ciência da leitura e alfabetização infantil: um enfoque metalingüístico. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 2(5), 55-62. Retrieved from: <http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/handle/987654321/278642>
- Maluf, M. R., Zanella, M. S., Pagnez, M., & Maldonado, K. S. (2006). Habilidades metalingüísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. *Boletim de Psicologia*, 56(124), 67-92. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432006000100006&lng=pt&tlng=pt
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Marshall, J. C., & Morton, J. (1978). On the mechanisms of EMMA. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds.), *The child's conception of language* (pp. 225-239). Berlin: Springer-Verlag.
- Martins, C. C. (1991). A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. *Cadernos de Pesquisa*, 76, 41-49. Retrieved from <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/download/1053/1061>
- Mather, N., & Goldstein, S. (2001). *Learning disabilities and challenging behaviors: A guide to intervention and classroom management*. Baltimore: Brookes.
- Mokhtari, K., & Thompson, H. B. (2006). How problems of reading fluency and comprehension are related to difficulties in syntactic awareness skills among fifth graders. *Literacy Research and Instruction*, 46(1), 73-94. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/19388070609558461>
- Melogno, S., Pinto, M. A., & Levi, G. (2015). Profile of the linguistic and metalinguistic abilities of a gifted child with autism spectrum disorder: A case study. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(1), 113-126. doi: <http://dx.doi.org/10.1097/00004583-199209000-00023>

- Morais, J., Alegria, J., & Content, A. (1987). The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de psychologie cognitive*, 7(5), 415-438. Retrieved from <http://www.academia.edu/download/37906632/9fcfd51274d96a8983.pdf>
- Moraso, M. C., & Duro, E. (2004). *Nutrición, desarrollo y alfabetización*. Buenos Aires: UNICEF. Retrieved from http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_NAD1.pdf
- Mota, M. M. P. E. D. (2012). Considerações metodológicas e conceituais sobre a construção de instrumentos de avaliação das habilidades metalinguísticas. *Avaliação Psicológica*, 11(1), 77-82. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712012000100008&lng=pt&tlng=pt.
- Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1995). *Metalinguistic awareness and literacy acquisition in different languages*. Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Osório, P., & Antunes, P. (2009). Para uma delimitação epistemológica do conceito de consciência metalinguística: um estudo de Linguística Aplicada. *Revista de Letras*, 2(8), 91-107. Retrieved from http://www.utad.pt/vpt/area2/investigar/cel/revistadeletras/documents/revista_8.2009_capa_final.pdf#page=92
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: general and applied*, 76(27), 1-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/h0093840>
- Perales, J., & Cenoz, J. (2002). The effect of individual and contextual factors in adult second-language acquisition in the Basque country. *Language Culture and Curriculum*, 15(1), 1-15. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07908310208666629>
- Pinto, M. A., Candilera, G., & Iliceto, P. (2003). *Tam-2. Test di abilità metalinguistiche n.2 (9- 14 anni). La valutazione dello sviluppo metalinguistico tra scuola elementare e scuola media*. Manuale di istruzioni. Roma: Scione Editore.
- Pinto, M. A. & Euch, S. E. (2015). *La Conscience Métalinguistique – Théorie, développement et instruments de mesure*. Québec: Presses de l'Université Laval.

- Pinto, M. A., Iliceto, P., & Melogno, S. (2012). Argumentative abilities in metacognition and in metalinguistics: a study on university students. *European journal of psychology of education*, 27(1), 35-58. DOI: 10.1007/s10212-011-0064-7
- Pinto, M. A., Titone, R. & Gil, M. D. G. (2000). *La consciencia metalingüística. Teoría, desarrollo e instrumentos de medición*. Pisa-Roma: Istituti Editoriali Poligrafici Internazionali
- Pinto, M. A., Titone, R. & Trusso, F. (1999). *Metalinguistic Awareness – Theory, Development and Measurement Instruments*. Roma: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.
- Plaza, M., & Cohen, H. (2003). The interaction between phonological processing, syntactic awareness, and naming speed in the reading and spelling performance of first-grade children. *Brain and cognition*, 53(2), 287-292. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0278-2626\(03\)00128-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0278-2626(03)00128-3)
- Plaza, M., & Cohen, H. (2004). Predictive influence of phonological processing, morphological/syntactic skill, and naming speed on spelling performance. *Brain and Cognition*, 55(2), 368-373. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.bandc.2004.02.076>
- Rego, L. L. B. (1995). Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: Papel desempenhado por fatores metalingüísticos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(1), 51-60. Retrieved from <https://revistaptp.unb.br/index.php/ptp/article/viewFile/1568/516>
- Reynolds, A. G. (1991). The cognitive consequences of bilingualism. In A.G. Reynolds (Ed.), *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning: The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert* (pp. 145-182). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Roazzi, A., & Dowker, A. (2012). Consciência fonológica, rima e aprendizagem a leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5(1), 31-55. Retrieved from <https://revistaptp.unb.br/index.php/ptp/article/download/1337/352>
- Robinson, F. P. (1970). *Effective Study* (4th ed.). New York: Harper & Row.
- Roman, A. A., Kirby, J. R., Parrila, R. K., Wade-Woolley, L., & Deacon, S. H. (2009). Toward a comprehensive view of the skills involved in word reading in grades 4, 6, and 8. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102(1), 96–113. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2008.01.004>

- Roth, F. P., Speece, D. L., Cooper, D. H., & De La Paz, S. (1996). Unresolved Mysteries How do Metalinguistic and Narrative Skills Connect with early Reading? *The Journal of Special Education*, 30(3), 257-277. DOI: 10.1177/002246699603000303
- Siok, W. T., & Fletcher, P. (2001). The role of phonological awareness and visual-orthographic skills in Chinese reading acquisition. *Developmental psychology*, 37(6), 886. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.37.6.886>
- Sireci, S. G., Yang, Y., Harter, J., & Ehrlich, E. J. (2006). Evaluating guidelines for test adaptations: A methodological analysis of translation quality. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(5), 557-567. doi:10.1177/0022022106290478
- Spinillo, A. (2009) A consciência metatextual. In M. Mota (Org.), *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas* (pp. 77-113). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Cramer, B. B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of experimental child psychology*, 38(2), 175-190. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/0022-0965\(84\)90120-6](http://dx.doi.org/10.1016/0022-0965(84)90120-6)
- Taub, G. E., & Szente, J. (2012). The impact of rapid automatized naming and phonological awareness on the reading fluency of a minority student population. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(4), 359-370. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2012.712084>
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal studies and phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27(5), 276-286 DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/002221949402700503>
- Tunmer, W. E., Herriman, M. L., & Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 3(2), 134-158. DOI: 10.2307/747799
- Tunmer, W. E., Pratt, C. & Herriman, M. L. (1984). *Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research, and Implications*. Berlin: Springer.
- Urquijo, S. (2010). Funcionamento cognitivo e habilidades metalinguísticas na aprendizagem da leitura. *Educar em Revista*, 38, 19-42. DOI: Retrieved from <http://revistas.ufpr.br/educar/article/viewArticle/20311>
- Van Kleeck, A. (1982). The emergence of linguistic awareness: A cognitive framework. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28(2), 237-265. Retrieved from

https://www.researchgate.net/profile/Anne_Van_Kleeck2/publication/232596541_The_Emergence_of_Linguistic_Awareness_A_Cognitive_Framework/links/570ff3cd08ae19b186938706.pdf

- Walker, J., & Hauerwas, L. B. (2006). Development of phonological, morphological, and orthographic knowledge in young spellers: The case of inflected verbs. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19(8), 819–843. DOI: 10.1007/s11145-006-9006-1
- Yavas, F. (1988). Habilidades metalingüísticas na criança: uma visão geral. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 14, 39-51. Retrieved from <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/3248/4033>
- Yelland, G. W., Pollard, J., & Mercuri, A. (1993). The metalinguistic benefits of limited contact with a second language. *Applied psycholinguistics*, 14(04), 423-444. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716400010687>

Anexos

Anexo A

Exmo/a. Encarregado/a de Educação

A linguagem possui um papel determinante no desenvolvimento cognitivo e social da criança, sendo crucial estimular as suas capacidades linguísticas, nomeadamente em contexto educativo e pedagógico.

Neste sentido, no âmbito do Mestrado Integrado de Psicologia da Educação, do Desenvolvimento e do Aconselhamento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade Coimbra, será desenvolvido um projeto de tese, com a finalidade de analisar as habilidades metalinguísticas de alunos de 9 anos.

A avaliação será realizada com recurso a dois instrumentos: o Teste IA (um teste de escolha múltipla para aferição do Q.I., aplicado em pequenos grupos) e o THAM-2 (Teste de Habilidades Metalinguísticas, aplicado individualmente). O Teste IA e o THAM-2 serão aplicados no Colégio Rainha Santa Isabel, em horário a definir pelos alunos e professores, tendo a duração média de 1 hora. Os professores serão previamente avisados da realização das provas, de forma a não interferir com as atividades planeadas a nível escolar. Os resultados serão completamente confidenciais, não sendo divulgada a identidade do aluno/a. No entanto, devido à idade dos alunos participantes, a concretização do projeto está dependente da colaboração dos Encarregados de Educação, sendo indispensável o preenchimento da autorização, que segue na folha seguinte.

Com os melhores cumprimentos,

Imã Maria da Glória Cordeiro (Diretora Geral CRSI)

Ana Paula Couceiro Figueira (Professora da FPCE-UC)

Maria Cristina Januário (Psicóloga do CRSI)

Patrícia Moura Gameiro (Estagiária de Psicologia da FPCE-UC)

Anexo B

Autorização

Eu, _____, Encarregado de Educação do/a
aluno/a _____, a frequentar o ____.^o
ano, turma ____ no Colégio Rainha Santa Isabel, venho por este meio autorizar/não autorizar
(riscar o que não interessa) a participação do/a meu/minha educando/a no projeto de Tese de
Mestrado desenvolvido pela Estagiária de Psicologia da FPCE-UC, Patrícia Gameiro.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração, solicitamos que o/a aluno/a entregue a autorização
à professora, até ao dia 22 de janeiro.

Assinatura do Encarregado de Educação

Anexo C

Tabela 8. Resultados do subteste Compreensão

	Mínimo	Máximo	Máximo Potencial	Média	Desvio-Padrão
1.1.A_L	0	1	1	0,93	0,27
1.1.B_L	0	1	1	0,89	0,32
1.1.C_L	0	1	1	0,89	0,32
1.2.A_L	1	1	1	1,00	0,00
1.2.B_L	1	1	1	1,00	0,00
1.2.C_L	0	1	1	0,93	0,27
1.3.A_L	1	1	1	1,00	0,00
1.3.B_L	1	1	1	1,00	0,00
1.3.C_L	0	1	1	0,81	0,40
1.4.A_L	1	1	1	1,00	0,00
1.4.B_L	0	1	1	0,96	0,19
1.4.C_L	1	1	1	1,00	0,00
1.5.A_L	0	1	1	0,70	0,46
1.5.B_L	0	1	1	0,70	0,46
1.6.A_L	0	1	1	0,22	0,42
1.1.A_ML	0	2	2	1,52	0,75
1.1.B_ML	0	2	2	1,56	0,75
1.1.C_ML	0	2	2	0,85	0,46
1.2.A_ML	0	2	2	0,56	0,64
1.2.B_ML	0	2	2	0,63	0,63
1.2.C_ML	0	2	2	0,48	0,58
1.3.A_ML	0	2	2	1,22	0,85
1.3.B_ML	0	2	2	1,33	0,78
1.3.C_ML	0	1	2	0,33	0,48
1.4.A_ML	0	2	2	1,26	0,90
1.4.B_ML	0	1	2	0,63	0,49
1.4.C_ML	0	2	2	0,63	0,56
1.5.A_ML	0	1	2	0,44	0,51
1.5.B_ML	0	2	2	0,63	0,79
1.6.A_ML	0	2	2	0,56	0,64
1.6.B_ML	0	2	2	0,81	0,83

Anexo D

Tabela 9. Resultados do subtteste Sinonímia

	Mínimo	Máximo	Máximo Potencial	Média	Desvio-Padrão
2.1_L	0	1	1	0,93	0,27
2.2_L	1	1	1	1,00	0,00
2.3_L	0	1	1	0,93	0,27
2.4_L	0	1	1	0,93	0,27
2.5_L	0	1	1	0,96	0,19
2.1_ML	0	2	2	1,19	0,74
2.2_ML	0	1	2	0,37	0,49
2.3_ML	0	1	2	0,41	0,50
2.4_ML	0	2	2	0,41	0,57
2.5_ML	0	2	2	0,44	0,58

Anexo E

Tabela 10. Resultados do subteste Aceitabilidade

	Mínimo	Máximo	Máximo Potencial	Média	Desvio-Padrão
3.1.A_L	1	1	1	1,00	0,00
3.1.B_L	0	1	1	0,96	0,19
3.2.A_L	1	1	1	1,00	0,00
3.2.B_L	0	1	1	0,63	0,49
3.3.A_L	0	1	1	0,93	0,27
3.3.B_L	0	1	1	0,89	0,32
3.4.A_L	1	1	1	1,00	0,00
3.4.B_L	0	1	1	0,96	0,19
3.5.A_L	1	1	1	1,00	0,00
3.5.B_L	1	1	1	1,00	0,00
3.6.A_L	1	1	1	1,00	0,00
3.6.B_L	1	1	1	1,00	0,00
3.7.A_L	0	1	1	0,74	0,45
3.7.B_L	0	1	1	0,81	0,40
3.8_L	1	1	1	1,00	0,00
3.9_L1	0	1	1	0,96	0,19
3.9_L2	0	1	1	0,89	0,32
3.9_L3	0	1	1	0,74	0,45
3.10_L1	0	1	1	0,07	0,27
3.10_L2	0	0	1	0,00	0,00
3.10_L3	0	0	1	0,00	0,00
3.11_L1	0	1	1	0,89	0,32
3.11_L2	0	1	1	0,85	0,36
3.11_L3	0	1	1	0,78	0,42
3.12_L1	0	1	1	0,93	0,27
3.13_L1	0	1	1	0,96	0,19
3.13_L2	0	1	1	0,85	0,36
3.13_L3	0	1	1	0,78	0,42
3.1.B_ML	0	2	2	1,33	0,96
3.2.B_ML	0	2	2	0,41	0,64
3.3.B_ML	0	1	2	0,11	0,32
3.4.B_ML	0	2	2	1,04	0,94
3.5.B_ML	0	2	2	0,33	0,62
3.6.B_ML	0	2	2	0,89	1,01
3.7.B_ML	0	2	2	0,74	0,59
3.8_ML	0	1	2	0,44	0,51
3.9_ML	0	2	2	0,56	0,64
3.10_ML	0	0	2	0,00	0,00
3.11_ML	0	2	2	0,52	0,58
3.12_ML	0	0	2	0,00	0,00
3.13_ML	0	2	2	0,48	0,64

Anexo F

Tabela 11. Resultados do subteste Ambiguidade

	Mínimo	Máximo	Máximo Potencial	Média	Desvio Padrão
4.1.A_L	0	1	1	0,89	0,32
4.1.B_L	0	1	1	0,59	0,50
4.1.C_L	0	1	1	0,70	0,46
4.2.A_L	0	1	1	0,15	0,36
4.2.B_L	1	1	1	1,00	0,00
4.2.C_L	0	1	1	0,96	0,19
4.2.D_L	0	1	1	0,96	0,19
4.1.A_ML	0	2	2	1,37	0,84
4.1.B_ML	0	2	2	0,52	0,80
4.1.C_ML	0	2	2	0,89	0,75
4.2.A_ML	0	1	2	0,04	0,19
4.2.B_ML	0	2	2	0,19	0,48
4.2.C_ML	0	2	2	0,15	0,46
4.2.D_ML	0	2	2	0,19	0,48

Anexo G

Tabela 12. Resultados do subteste Função Gramatical

	Mínimo	Máximo	Máximo Potencial	Média	Desvio-padrão
5.1_L	1	1	1	1,00	0,00
5.2_L	0	1	1	0,89	0,32
5.3_L	1	1	1	1,00	0,00
5.4_L	0	1	1	0,96	0,19
5.5_L	0	1	1	0,96	0,19
5.6_L	1	1	1	1,00	0,00
5.1_ML	0	1	2	0,04	0,19
5.2_ML	0	2	2	0,74	0,53
5.3_ML	0	2	2	0,81	0,62
5.4_ML	0	1	2	0,41	0,50
5.5_ML	0	2	2	0,85	0,91
5.6_ML	0	2	2	0,15	0,46
5.7_ML	0	1	2	0,67	0,48
5.8_ML	0	1	2	0,48	0,51
5.9_ML	0	2	2	0,63	0,63
5.10_ML	0	1	2	0,26	0,45
5.11_ML	0	2	2	0,37	0,56
5.12_ML	0	2	2	0,19	0,48

Anexo H

Tabela 13. Resultados do subteste Segmentação Fonêmica

	Mínimo	Máximo	Máximo Potencial	Média	Desvio Padrão
6.1.1_L	0	1	1	0,85	0,36
6.1.2_L	0	1	1	0,96	0,34
6.1.3_L	0	1	1	0,78	0,51
6.1.4_L	0	1	1	0,81	0,48
6.1.5_L	0	1	1	0,70	0,46
6.1.6_L	0	1	1	0,85	0,36
6.2.1_L1	1	1	1	1,00	0,00
6.2.1_L2	1	1	1	1,00	0,00
6.2.2_L1	1	1	1	1,00	0,00
6.2.2_L2	1	1	1	1,00	0,00
6.2.3_L1	1	1	1	1,00	0,00
6.2.3_L2	1	1	1	1,00	0,00
6.2.4_L1	0	1	1	0,85	0,36
6.2.4_L2	0	1	1	0,85	0,36
6.2.5_L1	0	1	1	0,81	0,40
6.2.5_L2	0	1	1	0,85	0,36
6.2.6_L1	0	1	1	0,96	0,19
6.2.6_L2	0	1	1	0,96	0,19
6.3.1_L1	1	1	1	1,00	0,00
6.3.1_L2	0	1	1	0,85	0,36
6.3.2_L1	0	1	1	0,70	0,46
6.3.2_L2	0	1	1	0,67	0,48
6.3.3_L1	0	1	1	0,93	0,27
6.3.3_L2	0	1	1	0,96	0,19
6.3.4_L1	1	1	1	1,00	0,00
6.3.4_L2	0	1	1	0,85	0,36
6.3.5_L1	0	1	1	0,67	0,48
6.3.5_L2	0	1	1	0,56	0,51
6.3.6_L1	0	1	1	0,63	0,49
6.3.6_L2	0	1	1	0,59	0,50
6.4.1_L	0	1	1	0,93	0,27
6.4.2_L	0	1	1	0,85	0,36
6.4.3_L	1	1	1	1,00	0,00
6.1.1_ML	1	2	2	1,89	0,32
6.1.2_ML	1	2	2	1,78	0,42
6.1.3_ML	1	2	2	1,81	0,40
6.1.4_ML	0	2	2	1,19	0,79
6.1.5_ML	0	2	2	1,56	0,64
6.1.6_ML	0	2	2	0,70	0,67
6.4.1_ML	2	2	2	2,00	0,00
6.4.2_ML	1	2	2	1,96	0,19
6.4.3_ML	0	2	2	1,63	0,74

