



UC/FPCE 2018

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Consciência Metalinguística em crianças portuguesas com 7, 8 e 9 anos de idade: Estudo exploratório com o THAM-1

Mariana Nunes Fernandes (mariananunesfernandes@live.com.pt)

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 7, 8 e 9 anos de idade: Estudo exploratório com o THAM-1

Resumo

O presente estudo pretende ser um contributo para a adaptação e validação portuguesa do THAM-1 (Figueira & Pinto, 2018). Trata-se de um teste de avaliação das habilidades metalinguísticas para crianças entre os 4 anos e 6 anos de idade. Todavia, por uma questão de acessibilidade, a amostra utilizada na presente investigação são crianças dos 7 aos 9 anos.

A consciência metalinguística é um conceito geral que engloba diferentes tipos de habilidades. Diz respeito à capacidade de refletir e manipular as características estruturais da linguagem falada ou escrita, tornando-a objeto de pensamento (Tunmer, Pratt & Herriman, 1984). Ao longo dos últimos tempos tem vindo a ganhar maior destaque devido à relação que existe entre a consciência metalinguística e a aquisição da leitura e da escrita, quer ao nível da língua materna quer da língua estrangeira. Neste sentido, garante importância no contexto educacional e pedagógico.

É de referir que esta investigação constitui o primeiro ensaio da utilização do instrumento, bem como da análise dos resultados. Desta forma, os resultados apresentados não devem ser desvalorizados, pois possibilitam tirar algumas conclusões acerca do poder discriminativo dos itens para a amostra utilizada, tal como a dificuldade e adequação de determinados itens. Todavia, devem ser lidos e analisados com parcimónia.

É de extrema importância a realização de futuros estudos que nos possibilitem condições que permitam validar e corroborar os resultados apresentados.

Palavras-Chave: Consciência metalinguística; THAM-1; leitura; escrita; aprendizagem; consciência fonológica; consciência lexical; consciência sintática.

Metalinguistic awareness in Portuguese children with 7, 8 and 9 years old: Exploratory Study with THAM-1

Abstract

The present study aims to contribute to the Portuguese adaptation and validation of the THAM-1 (Figueira & Pinto, 2018). It is a test of metalinguistic skills assessment for children between 4 years and 6 years of age. However, for the sake of accessibility, the sample used in the present investigation are children from 7 to 9 years.

Metalinguistic awareness is a general concept that encompasses different types of skills. It concerns the ability to think and manipulate the structural features of spoken or written language, making it an object of thought (Tunmer, Pratt & Herriman, 1984). Over the last few years it has been gaining more prominence due to the relation that exists between metalinguistic awareness and the acquisition of reading and writing, either in the first language or second language. In this sense, it guarantees importance in the educational and pedagogical context.

This research is the first test of the use of the instrument as well as the analysis of results. Thus, the results presented should not be devalued, since they make it possible to draw some conclusions about the discriminative power of items for the sample used, such as the difficulty and adequacy of certain items. However, they should be read and analyzed sparingly.

It is extremely important to carry out future studies that will enable us to validate and corroborate the results presented.

Keywords: Metalinguistic awareness; THAM-1; reading; writing; learning; phonological awareness; lexical awareness; syntactic awareness.

Agradecimentos

Começo por agradecer aos meus quatro magníficos, mãe, pai e irmãs. Sem vós não seria possível. O vosso carinho, amor, abraço e dedicação sempre me levaram a bom porto e me ajudaram a ter forças para continuar. Mamã e papá um grande obrigada por todos os vossos esforços para que tudo fosse possível, por me ensinarem a voar ao encontro dos meus objetivos, por nunca me terem deixado desistir mesmo que esse fosse o caminho mais fácil. Mafalda e Margarida não existem palavras que possam descrever o amor que sinto por vocês, são os amores da minha vida que com apenas um olhar me fazem acreditar que tudo é possível. São a minha inspiração, exemplos de garra e determinação.

À doutora Paula Couceiro, um grande obrigada por toda a paciência e disponibilidade que teve para comigo. A sua assertividade e franqueza fizeram-me ter força para concluir este capítulo que tão longe parecia estar.

Ao pessoal docente e não docente do Instituto Educativo de Lordemão, estou grata pela simpatia, acolhimento e disponibilidade. Em especial à Dra. Beatriz Cunha por me ter recebido tão bem. E não menos importante, aos meninos e meninas que me ajudaram na concretização deste projeto. Agradeço a boa disposição, dedicação, empenho e simpatia com que me receberam.

À Márcia, Isa, Rita e Neuza que dividiram comigo quatro paredes carregadas de histórias. Cada uma, à sua maneira, me deu tanto e deixou um bocadinho de si comigo. Um bem-haja e muito sucesso.

À Carolina que esteve comigo no meu percurso académico, que me ajudou e me permitiu ajudar. A ela muito obrigada e boa sorte para a nova fase que se avizinha.

A toda a minha família sem exceção. Avós, tios e primos. Agradeço o amor incondicional e o carinho que me dão

constantemente.

Aos meus amigos tabuenses, Tânia, Leonardo, Rafael, Luís Rafael e Daniel, vocês são únicos e não vos trocava por nada desta vida. Obrigada por serem tão especiais e por me deixarem ser eu. Obrigada pelos momentos de diversão, conversas infinitas, momentos de lazer, tudo e tudo. São maravilhosos e sem os nossos momentos de descontração nada disto seria possível.

Ao Rodrigo por todo o apoio, amor, por todas as horas que passou comigo nos momentos mais complicados, por todas as palavras de força e motivação. Um grande obrigada.

Ao Gonçalo e Carla por toda a força e por me fazerem ver que só lutando chegaremos a bom porto. À Dona Lita, Senhor Paulo e Dona Cesaltina por me receberem tão bem e me apoiarem nesta fase tão importante.

Por fim, obrigada a Coimbra. A cidade do Conhecimento, a cidade do amor, a cidade dos doutores, a cidade mais bonita. Obrigada pelas pessoas maravilhosas que colocou no meu caminho, os lugares lindos que me fez conhecer e toda a tradição dela que fez também ser minha.

Índice

Introdução	1
I - Enquadramento Concetual	2
1.1. Consciência Metalinguística	2
1.2. Tipos de Consciência Metalinguística.....	4
1.3. Consciência Metalinguística: Emergência e Desenvolvimento	5
1.4. Consciência Metalinguística e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita.....	7
II - Objetivos	9
III - Metodologia	9
3.1. Descrição da Amostra	9
3.2. Validades.....	10
3.3. Materiais/ Instrumentos.....	12
3.3.1. IA	12
3.3.2. THAM-1.....	13
3.4. Procedimentos	19
3.5. Procedimentos Estatísticos.....	20
IV - Resultados	20
V - Discussão	30
VI - Conclusões	35
Bibliografia	37
Anexos	47

Introdução

Atualmente, estudos relativos à consciência metalinguística têm vindo a ganhar maior destaque. Segundo Pinto, Titone e Trusso (1999), foi nos últimos quarenta anos que se assistiu a um maior interesse por parte dos investigadores no que se refere aos comportamentos de reflexão sobre as estruturas e funções da linguagem. Na perspetiva de Pinto et al. (1999), são várias as terminologias associadas a este comportamento, tais como, capacidade (*capacity*), consciência (*consciousness*), habilidade (*ability*) e conhecimento (*awareness*) metalinguístico (Pinto, Titone & Trusso, 1999).

Pinto et al. (1999) referem ainda que para além da abordagem linguística existem mais duas áreas que centram os seus esforços nesta temática, sendo elas a psicolinguística desenvolvimental e a educacional.

Ao longo dos últimos trinta anos têm sido vários os investigadores que evidenciam a relevância da consciência metalinguística no que diz respeito à educação (Guimarães, 2003). Jessner (2008) refere também que considerando a consciência metalinguística uma capacidade cognitiva será expectável o seu impacto ao nível educativo. De facto, se a consciência metalinguística é a capacidade de refletir a linguagem e sobre a linguagem (Rigolet, 2006), é natural que exista uma relação entre a consciência metalinguística e a aprendizagem da leitura e da escrita (Jessner, 2008). Esta relação torna clara a importância deste estudo na área da psicologia da educação, tanto pelas suas implicações ao nível cognitivo, desenvolvimental e educacional.

A presente dissertação tem como principal objetivo contribuir para a adaptação e validação portuguesa do THAM-1 (Figueira & Pinto, 2018.), através de um estudo exploratório. Este é um instrumento que avalia diversas habilidades metalinguísticas, com

critérios rigorosos e bem definidos. Já existem outras versões do THAM-1 (Figueira & Pinto, 2018) como a inglesa (Pinto et al., 1999), espanhola (Delgado & Pinto, 2015), italiana (Pinto, Candilera & Iliceto, 2003) e francesa (Pinto & Euch, 2015). Contudo, em Portugal não existe ainda nenhum teste aferido e validado para a população portuguesa que permita avaliar rigorosamente as diversas habilidades metalinguísticas (Barreira, 2012; Coimbra, 2011).

A presente investigação está dividida em duas partes. Na primeira parte encontra-se o enquadramento concetual do tema e na segunda parte a investigação empírica. No enquadramento concetual são referidos os principais contributos teóricos para o estudo da consciência metalinguística. Na investigação empírica, é feita referência aos objetivos definidos, à metodologia utilizada e aos resultados obtidos. Também é nesta segunda parte que se encontra a discussão crítica dos resultados e as conclusões do trabalho.

I- Enquadramento concetual

1.1. Consciência Metalinguística

O termo consciência metalinguística tem sido amplamente utilizado em diferentes domínios (psicologia, educação, linguística e psicolinguística) e conseqüentemente apresenta pequenas variações do seu significado (Bialystok, 2001). Assim, Pinto et al. (1999) sublinham a existência de uma variedade de definições e terminologias que realçam a multiplicidade de abordagens teóricas inerentes aos diversos estudos efetuados. Todavia, diferentes autores definem a consciência metalinguística como a capacidade de reflexão e manipulação consciente de características estruturais da linguagem (Garton & Pratt, 1989; Gombert, 1992; Moraso & Duro, 2004; Nagy & Anderson, 1995; Tunmer, Pratt & Herriman, 1984; Roth, Speece, Cooper & De La Paz, 1996; Thomas, 1988). Mais concretamente, segundo Teberosky (1994), a consciência metalinguística é definida pela dupla funcionalidade da linguagem, pois pode ser utilizada para

referir-se ao mundo como para referir-se a si mesma, sendo desta forma usada como objeto de conhecimento. Para Barrera e Maluf (2003):

A consciência metalinguística é um termo genérico que envolve diferentes tipos de habilidade, tais como: segmentar e manipular a fala nas suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas); separar as palavras dos seus referentes (ou seja, estabelecer diferenças entre significados e significantes); perceber semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintática de enunciados (p.492).

Relativamente às abordagens disciplinares que assinalam o estudo da consciência metalinguística, Pinto et al. (1999) mencionam os contributos da linguística, da psicolinguística desenvolvimental e da psicolinguística educacional.

A perspetiva linguística criou o termo e definiu o campo, ou seja, criou o adjetivo “metalinguístico” e o nome “metalinguagem” (Jessner, 2008). Segundo Jakobson (1969), a metalinguística, na abordagem linguística, é vista como função secundária da linguagem, ou seja, a atividade consiste em falar da própria palavra. Este caso, em que a linguagem é utilizada para falar da própria linguagem, é denominado de autorreferenciação ou discurso autorreflexivo (Risso & Jubran, 1998). Para Benveniste (1974), tudo isto se resume à capacidade que um sujeito tem de fazer um levantamento sobre a sua linguagem, ou seja, de se abstrair dela e de contemplá-la no mesmo momento em que a utiliza.

A grande diferença existente nas abordagens da linguística teórica e nas abordagens da psicologia é que os primeiros centram a sua atenção na análise e descrição das unidades linguísticas e os segundos nos processos cognitivos, habilidades e comportamentos que lhe correspondem (Jessner, 2008).

Assim, a perspetiva da psicolinguística desenvolvimental considera a metalinguagem um subcampo da metacognição. Quer isto dizer que aqui as habilidades metalinguísticas deverão ser entendidas como processos cognitivos, relacionais e culturais (Figueira & Pinto,

2018). Gombert (1992) considera que o raciocínio metalinguístico envolve um tipo de pensamento explícito sobre a linguagem, ou seja, em todo este processo deverá ter-se em consideração os processos cognitivos e metacognitivos.

A psicolinguística educacional tem vindo a demonstrar o seu interesse por este tema e a tentar perceber quais as implicações da consciência metalinguística a nível educativo (Pinto et al., 1999).

1.2. Tipos de Consciência Metalinguística

Gombert (1992) e Tunmer e Herriman (1984) consideram cinco tipos de consciência metalinguística: consciência fonológica; consciência morfológica; consciência sintática; consciência metatextual e consciência pragmática (Spinillo, Mota & Correa, 2010). A classificação destes dois autores tem como base o recurso linguístico para a qual o sujeito direciona a sua atenção: fonema, palavra, sintaxe, texto e contexto (Spinillo, Mota & Correa, 2010).

Cardoso-Martins (1995) refere a consciência fonológica como a habilidade de reflexão sobre os sons que constituem a fala. Yopp (1988) fala da consciência fonológica como sendo um constructo multidimensional, pois engloba diversas habilidades, tais como a segmentação, a subtração e o julgamento de sílabas e fonemas (Spinillo, Mota & Correa, 2010).

A consciência morfológica diz respeito à habilidade de refletir, de forma intencional, sobre os morfemas das palavras, isto é, sobre unidades linguísticas mais pequenas e que têm o seu próprio significado (Carlisle, 1995).

Segundo Bublitz (2010), a consciência sintática é a habilidade de reflexão e manipulação intencional da sintaxe da língua, ou seja, da estrutura gramatical das frases. Está diretamente relacionada com o carácter articulatorio da linguagem pois, a linguagem é constituída por infinitas unidades que possibilitam a construção, através de combinações distintas, de um número ilimitado de mensagens.

A consciência metatextual está relacionada com a reflexão intencional sobre a estrutura de um texto (Spinillo & Simões, 2003). Gombert (1992) refere que acontece quando um sujeito trata o texto como objeto de análise, isto é, as propriedades podem ser examinadas a partir de uma monitorização intencional em que o indivíduo, deliberadamente, focaliza a sua atenção (Spinillo & Simões, 2003).

Por fim, segundo Crystal (1985), a consciência pragmática consiste na capacidade de reflexão do emprego da linguagem, mais concretamente no que concerne às escolhas das palavras em interação social, dos efeitos e do uso dessa mesma linguagem no outro (Giustina & Rossi, 2008).

1.3. Consciência Metalinguística: Emergência e desenvolvimento

Existem duas correntes que estudam a emergência e o desenvolvimento da consciência metalinguística. Por um lado temos os que apontam para um desenvolvimento de ordem linguística e por outro os que apontam para um desenvolvimento de ordem cognitiva (Figueira & Pinto, 2018).

Neste sentido, Smith e Tager-Flusber (1982) definem estas duas correntes como sendo a primeira defendida por interacionistas, que consideram que o desenvolvimento metalinguístico ocorre continuamente e interatua com o desenvolvimento da linguagem; a segunda, influenciada pela teoria piagetiana, defende que o desenvolvimento metalinguístico faz parte do desenvolvimento metacognitivo.

São vários os autores que referem o desenvolvimento metalinguístico como sendo intrínseco à aquisição da linguagem. Assim, descartam a hipótese de este desenvolvimento estar relacionado com fatores cognitivos, metacognitivos ou sociais (Chaney, 1992; Clark, 1978; Clark & Andersen, 1979; Marshall & Marton, 1978). Clark (1978) e Clark e Andersen (1979) referem que é desde pequenas, a partir dos dois anos de idade, que as crianças se

autocorrigem e monitorizam a sua própria produção linguística. Isto permitirá que a criança melhore os seus recursos linguísticos para mais tarde adquirir novos recursos (Clark, 1978; Clark & Andersen, 1979). Também Content (1985) refere a precocidade de comportamentos indicativos de reflexão sobre aspetos fonológicos da linguagem e que apenas mais tardiamente se verifica julgamentos sobre a gramaticalidade de enunciados, compreensão de metáforas e a deteção de ambiguidades semânticas.

Por seu turno, há outro leque de autores que apontam para um desenvolvimento da consciência metalinguística de ordem cognitiva (Cazden, 1976; Flavell, 1981; Hakes, 1980; Tunmer et al., 1984), como Hakes (1980), através de um estudo empírico com crianças com idades compreendidas entre os quatro e os oito anos, verificou que as capacidades metalinguísticas aparecem depois das capacidades referentes à compreensão e produção da linguagem, ou seja, existem mudanças cognitivo-desenvolvimentais. Outros autores aceitam esta perspetiva e centram as suas ideias nas representações mais articuladas das características estruturais da linguagem, entre os períodos pré-escolar e ensino primário (Bonnet & Tamine-Gardes, 1984; Gombert, 1992; Karmiloff-Smith, 1992; Tunmer et al., 1984).

Bialystok (1986, 1991), sem se apoiar num modelo preciso do desenvolvimento metalinguístico, defende que existem dois elementos responsáveis pelo processamento linguístico – análise dos conhecimentos linguísticos e controlo dos processos linguísticos, e é a interação entre estes dois elementos que irá proporcionar o desenvolvimento das capacidades metalinguísticas. De uma forma geral, as tarefas metalinguísticas irão necessitar de uma análise estrutural dos conhecimentos linguísticos, bem como a utilização de funções de controlo executivo que irão facilitar o acesso e aplicação desse conhecimento. Em suma, segundo Bialystok (1986, 1991), as capacidades metalinguísticas irão desenvolver-se num contínuo com a idade, experiência e escolarização e serão resultado das interações

entre as capacidades cognitivas, metacognitivas e linguísticas.

1.4. Consciência Metalinguística e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita

A aprendizagem da leitura e da escrita anda a par e passo com o desenvolvimento da consciência metalinguística (Bradley & Bryant, 1983; Content, 1985; Gombert & Colé, 2000; Martins, 1991; Morais, Alegria & Content, 1987; Plaza & Cohen, 2003; Rego, 1995; Roazzy & Dowker, 2012; Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988; Yavas, 1988).

Segundo Cohen (1986), a criança ao iniciar o processo de escolarização já leva uma certa bagagem ao nível dos conhecimentos linguísticos devido à utilização da linguagem no seu dia-a-dia. No entanto, esses conhecimentos, por si só, não são suficientes para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois é necessário um nível superior de abstração e elaboração cognitiva para o processamento da linguagem escrita, sendo que há a necessidade de uma reflexão consciente (Gombert, 1992).

Relativamente às capacidades da leitura, Capellini, Santos e Uvo (2015) consideram uma correlação positiva com a consciência metalinguística. Também no que diz respeito às capacidades de escrita, López, Haro e Delgado (2011) consideram existir, igualmente, uma correlação positiva com a consciência metalinguística.

As três habilidades metalinguísticas que maior influência têm na aprendizagem da leitura e da escrita são a consciência fonológica (Bird, Bishop & Freeman, 1995; Ehri et al., 2001; Goswami & Bryant, 1990; Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984; Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1994), a consciência morfológica (Apel, Wilson-Fowler, Brimo & Perrin, 2012; Berninger, Abbott, Nagy & Carlisle, 2010; Roman, Kirby, Parrila, Wade-Woolley & Deacon, 2009; Walker & Hauerwas, 2006) e a consciência ortográfica (Burgess & Lonigan, 1998; Castles & Coltheart, 2004; Cunningham, Perry & Stanovich, 2001; Gough, Juel & Griffith, 1992).

Relativamente à ligação entre a consciência fonológica e a

aprendizagem da língua escrita, vários são os autores que apontam para a sua importância (Bradley & Bryant, 1983; Gombert, 1992; Guimarães, 2003; Plaza & Choen, 2003). Esta relação é tida como recíproca (Gombert, 2000), em que algumas habilidades da consciência fonológica antecedem a alfabetização e ajudam no processo de aprendizagem da linguagem escrita e, por outro lado, esta aprendizagem irá facilitar o desenvolvimento subsequente de outras habilidades de ordem fonológica que irão ajudar no desenvolvimento da leitura e da escrita (Spinillo, Mota & Correa, 2010). A consciência fonológica revela assim a sua grande importância ao estar relacionada com o princípio alfabético (Salles & Parente, 2002). Este princípio consiste na articulação das letras (grafemas) com os sons (fonemas) da fala, tornando-se um auxílio no processo de descodificação de palavras durante a leitura, facilitando a compreensão da mesma. Este processo de compreensão deve-se à automatização do processo de descodificação que torna o reconhecimento das palavras mais rápido (Stanovich, 1980). Diversos estudos apontam a existência de uma correlação significativa entre a consciência fonológica e a fluência da leitura, ou seja, bons resultados em provas que avaliam a consciência fonológica poderão prever um bom desempenho na fluência da leitura e, conseqüentemente, uma boa compreensão da mesma (Eldredge, 2005; Taub & Szente, 2012).

A consciência morfológica tem recebido também atenção por parte dos estudiosos pelo seu impacto no desenvolvimento da leitura e da escrita (Carlisle, 1996; Deacon & Kirby, 2004). Segundo Carlisle (1996), a consciência morfológica consiste na habilidade de refletir sobre as menores unidades linguísticas que têm o seu próprio significado (Spinillo, Mota & Correa, 2010). Após variadíssimos estudos, alguns autores têm demonstrado que a consciência morfológica das crianças está relacionada com a sua ortografia, com a fluência da leitura e com habilidades relacionadas com a compreensão da leitura (Elbro & Arnbak, 1996; Nagy, Berninger & Abbott, 2006).

Outra das habilidades metalinguísticas que tem captado o interesse dos investigadores, no que concerne à sua relação com a aprendizagem da leitura e da escrita, é a consciência ortográfica (Burgess & Lonigan, 1998; Castel & Coltheart, 2004). Segundo Masterson, Apel e Wasowicz (2006), a consciência ortográfica consiste no conhecimento de regras e padrões que gerem a forma como os indivíduos representam as palavras impressas.

As diversas relações referidas enfatizam a importância da consciência metalinguística no contexto educativo. A sua relação com aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita é indiscutível. Neste sentido, a consciência metalinguística poderá ser considerada como um ponto de partida essencial para uma aprendizagem formal bem-sucedida, ou seja, considerando-a como um objetivo importante a ser atingido no início da escolarização (Adams, 1990; Balboni, 1993; Maluf, 2005; Maluf, Zanella, Pagnez & Maldonado, 2006).

II – Objetivos

A presente investigação, completamente exploratória, tem como objetivo contribuir para a adaptação e validação do teste THAM-1, versão portuguesa (Figueira & Pinto, 2018). Pretende averiguar-se se os itens estão adequadamente elaborados relativamente ao seu significado e compreensão, bem como o tempo e o espaço para a sua aplicação.

III – Metodologia

3.1. Descrição da Amostra

Nesta investigação foi utilizado o método não probabilístico de conveniência para a obtenção da amostra (Groves et al., 2004; John & Benet- Martinez, 2000), sendo constituída por 42 sujeitos, 24 do sexo feminino e 18 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos e a frequentar os 2º e 3º anos de escolaridade (cf. Tabela 1). Devido a uma questão de acessibilidade, as idades dos sujeitos

avaliados não são coincidentes com as idades previstas para o THAM-1 (Figueira & Pinto, 2018). Todos os sujeitos são portugueses e, desta forma, têm como língua materna o português europeu. Relativamente a dificuldades de aprendizagem, quer ao nível da leitura quer da escrita, nenhum dos sujeitos apresenta diagnóstico, segundo as informações obtidas junto do Serviço de Psicologia e Orientação da escola que frequentam.

Os dados obtidos para a elaboração deste trabalho foram recolhidos numa instituição privada, localizada na região centro, numa área marcadamente urbana. Todos os procedimentos foram efetuados com o conhecimento e devida autorização por parte da escola e dos encarregados de educação dos alunos envolvidos (cf. Anexo A).

Tabela 1
Distribuição da amostra, por idade e sexo, em função do ano de escolaridade

Idade		Escolaridade		Total
		2º ano	3º ano	
7	Masculino	5	0	5
	Feminino	10	0	10
8	Masculino	3	8	11
	Feminino	1	13	14
9	Masculino	0	2	2
	Feminino	0	0	0
Total		19	23	42

3.2. Validades

Segundo Borsa, Damásio e Bandeira (2012), a adaptação de um instrumento deve ter em consideração a pertinência dos conceitos e domínios apreendidos pelo instrumento original na nova cultura, tal como perceber se cada item do instrumento original tem a capacidade de representar tais conceitos e domínios na nova população-alvo. Os mesmos autores consideram ainda que em qualquer processo de adaptação, um instrumento deverá considerar a equivalência semântica, linguística e contextual entre os itens originais e os itens traduzidos, bem como a análise das propriedades psicométricas de ambos os instrumentos (Borsa, Damásio & Bandeira, 2012).

A validade de um instrumento de avaliação é um assunto complexo e tem vindo a ser estudado por diversos autores. De uma forma geral, um instrumento considera-se válido quando mede aquilo que pretende medir. Shavelson (1998) afirma que para termos medidas válidas é necessário medir e fazer comparações através de diferentes métodos. É igualmente importante considerar a forma como é feita a medição, isto é, quanto mais direta for maior será a validade do método utilizado.

Diferentes autores referem diferentes abordagens, ou seja, não existe uma classificação exclusiva, mas sim várias formas de categorizar os diferentes tipos de validades. Schweigert (1994), por exemplo, distingue três tipos de validades: a validade de critério, a validade concetual e a validade facial. A validade de critério diz respeito ao grau de correlação entre o método de medição utilizado e outros métodos já existentes para medir o mesmo constructo. O autor refere ainda dois tipos de validade de critério: a validade preditiva, que é o grau com que o resultado de um instrumento de medida prevê o comportamento futuro do sujeito; e a validade de critério concorrente que é o grau com que um novo instrumento se correlaciona com outro já estabelecido e considerado válido.

A validade concetual, tal como o nome indica, refere-se ao método utilizado para a medição de um conceito. Ou seja, se um determinado método é utilizado para medir um certo conceito, o expectável é que ele se correlacione positivamente com outros métodos já existentes para o mesmo conceito (Schweigert, 1994).

A validade facial, considerada pelo autor a menos importante para a investigação científica, diz respeito ao grau com que um método mede aquilo que realmente pretende medir (Schweigert, 1994).

Por seu turno, Alferes (1997) refere que os três tipos de validades mais importantes são: a validade de constructo, a validade de critério e a validade de conteúdo.

A validade de constructo é considerada a validade chave para qualquer teste ou medida (Ribeiro, 2008). De acordo com Pasquali (2003), este tipo de validade é fundamental pois permite concluir se o teste mede um constructo/conceito teórico ou traço latente.

A validade de critério está relacionada com o grau de eficácia com que um instrumento de medida prediz um comportamento do sujeito. Para que isso seja possível, é indispensável a utilização de outras técnicas, independentes do teste que se está a utilizar, para avaliar o comportamento do sujeito (Pasquali, 2003).

A validade de conteúdo é considerada uma validade mais teórica (Ribeiro, 2008). Através deste tipo de validade, é possível observar se o instrumento utilizado é representativo de um universo finito de domínios (Pasquali, 2003).

3.3. Materiais/ Instrumentos

Na presente investigação foram utilizados dois instrumentos de avaliação. O primeiro, a versão reduzida das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: I.A. (Amaral, 1966) e o THAM-1: Teste de Habilidades Metalinguísticas para Crianças (Figueira & Pinto, 2018).

3.3.1. Versão Reduzida das Matrizes Progressivas de Raven – Teste I.A. (Amaral, 1966)

Segundo Almeida (2009), o Teste das Matrizes Progressivas de Raven é um instrumento de avaliação, constituído por uma panóplia de tarefas não-verbais que visam avaliar a aptidão para apreender relações entre desenhos geométricos ou figuras. Este instrumento apresenta três versões distintas, sendo elas: a Forma Geral (*Standard Progressive Matrices*) com 60 itens divididos de igual forma por 5 séries (A, B, C, D e E), sendo que a sua aplicação é possível para todos os grupos etários; a Forma Especial (*Coloured Progressive Matrices*), constituída por 36 itens, divididos em 3 séries (A, Ab e B), destinada a crianças; e a Forma Avançada (*Advanced Progressive Matrices*), que conta com 48 itens, distribuídos por duas séries,

orientada para os sujeitos que tenham obtido resultados situados entre os 10% melhores (Amaral, 1966).

A versão reduzida das Matrizes Progressivas de Raven foi elaborada em Portugal em 1966 (Almeida, 2009). Este teste, editado por Amaral (1966), conta com 30 itens, em que 28 foram retirados do teste original de Raven. Os 30 itens encontram-se distribuídos por 5 séries (A, B, C, D e E) em que cada série é composta por 6 itens. Os itens das duas primeiras séries (A e B) são do tipo gestáltico e os restantes itens, à exceção do item D6, referem-se a problemas de raciocínio (Amaral, 1966).

Segundo Simões (2000), este instrumento é constituído por gravuras a preto e branco apresentadas em forma de caderno. As gravuras consistem em figuras ou formas geométricas em que foi retirado uma parte e é pedido ao sujeito que, entre seis ou oito hipóteses de resposta, identifique a que corresponde à parte retirada. Ao longo do teste, o grau de dificuldade vai aumentando, ou seja, a relação entre as figuras vai sendo cada vez mais complexa (Simões, 2000).

A aplicação tem a duração de aproximadamente 30 minutos e é feita de forma individual ou coletiva. A cotação máxima possível de obter é de 30 pontos, em que cada item respondido corretamente equivale a 1 ponto e cada item respondido incorretamente é cotado com 0 pontos (Amaral, 1966).

3.3.2. THAM-1 (Figueira & Pinto, 2018)

O THAM-1 (Figueira & Pinto, 2018) é um instrumento que visa medir a consciência metalinguística através de diversas habilidades metalinguísticas, podendo funcionar também enquanto ferramenta de intervenção. A sua aplicação destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. É também utilizado, na maioria dos países ocidentais, para as fases escolares em que ocorrem transições, como é o caso da transição do jardim-de-infância para a

escolaridade básica (Figueira & Pinto, 2018).

Este instrumento é composto por sete provas que estão subdivididas em dois grupos distintos: o primeiro, de natureza metalinguística geral (MLG), contém cinco provas; o segundo, que se destina a avaliar as habilidades metalinguísticas mais específicas (MLE), contém duas provas. Segundo Figueira e Pinto (2018), esta diferenciação dos dois grupos tem como base os seguintes critérios:

Nas provas que avaliam capacidades MLG, “a reflexão sobre sinais é subordinada à ação recíproca das relações sintagmáticas e paradigmáticas e do significado lexical e gramatical que veiculam”. A natureza metalinguística está na convocação de reflexão a propósito das operações. Assim, “a reflexão é sobre uma elaboração semântica ou gramatical das palavras baseada sobre o tipo de relações paradigmáticas e sintagmáticas” (Figueira & Pinto, 2018).

Relativamente às provas que avaliam habilidades MLE (habilidades de natureza metalinguística específica), destaca-se a estrutura e a função dos sinais, os grafemas, em prol do seu significado. Nestas provas, para além da avaliação do “grau de familiaridade das crianças com diferentes tipos de convenções que regulam a escrita e a leitura”, avaliam também “a compreensão da função de oposição que se estabelece entre cada grafema relativamente a todos os outros que revelam afinidade com ele”. Neste caso, a natureza metalinguística não é a identificação e reconhecimento de cada signo mas sim uma reflexão acerca das diferenças presentes nos signos. Estas provas só podem ser administradas em formato escrito, impresso, pois a criança tem de refletir acerca do signo independentemente do sentido deste, ou seja, tem de o comparar com outros signos (Figueira & Pinto, 2018).

São evidentes as diferenças entre as capacidades avaliadas pelas provas MLG e as MLE. No entanto, têm algo em comum pois, nos dois casos, permitem medir a capacidade que a criança tem em refletir sobre determinados tipos de significados, mesmo que isto

aconteça em diferentes níveis. Ou seja, não é uma avaliação apenas relativa à familiaridade ou capacidade em reconhecer determinados elementos. É assim evidente que ambos os grupos de provas têm em comum a necessidade de reflexão, ou seja, a criança tem de ser capaz de se abstrair de aspetos estruturais e funcionais que estão na base da sua língua materna. Assim, o que o THAM-1 (Figueira & Pinto, 2018) pretende avaliar é este nível de abstração que é necessário nas diferentes provas suas componentes (Figueira & Pinto, 2018).

O grupo de provas MLG, como referido anteriormente, é constituído por cinco provas, em que cada uma é composta por um número variável de itens (entre oito e dez). A primeira prova, Correção da Ordem das Palavras, tem 9 itens e é pedido à criança que reordene ou reorganize frases onde existem anomalias na colocação de três elementos: a) o artigo, b) o verbo, e c) o advérbio de negação. Por exemplo, o avaliador lê a seguinte frase: “Eu gosto flores daquelas” e o sujeito terá de reorganizar a frase para que esta faça sentido. Neste caso, a forma correta seria: “Eu gosto daquelas flores”. A correta execução desta prova permite ativar o conhecimento de regras de construção específicas da língua materna do orador, operando na interação das relações paradigmáticas e sintagmáticas (Figueira & Pinto, 2018, p. 41).

A segunda prova, Avaliação da Extensão das Palavras, é constituída por 12 itens, que avaliam a capacidade da criança em analisar classes de significantes, referentes e significados, de acordo com o parâmetro extensão. Aqui é necessária uma separação clara entre expressão e conteúdo, principalmente quando ocorre um conflito entre as dimensões do significante e do referente. Como exemplo desse conflito temos o item 3, em que a palavra apresentada ao sujeito é “Formiguinha”. Neste caso, é apresentada à criança uma palavra longa com um referente pequeno. Esse conflito surge também quando são apresentadas palavras curtas com referentes longos (por exemplo: Céu) (Figueira & Pinto, 2018, p.42).

A terceira prova, Segmentação Lexical, permite avaliar a capacidade para reconhecer e quantificar o número de palavras numa determinada frase. Por exemplo: “A casa é vermelha”: quatro palavras. Esta prova baseia-se “na perceção do carácter discreto dos sinais, relacionados com a sua categorização implícita nos paradigmas morfológicos e semânticos, que constituem frases completas” (Figueira & Pinto, 2018, p.42).

A quarta prova, Prova de Rimas, é constituída por oito itens e analisa a capacidade para perceber semelhanças fonéticas entre palavras, consideradas independentemente do seu significado, ou seja, é requerida uma análise específica do som e a capacidade para a criança se abstrair do significante, referente e significado. Por exemplo: “Se eu disser cão, violão, avião, que palavra fica melhor: viola ou salão?” (Figueira & Pinto, 2018, pp. 42-43).

A quinta e última prova deste grupo é Substituição de Palavras e consiste na substituição de uma determinada palavra por outra, numa frase-estímulo, gerando uma violação das regras de compatibilidade semântica e morfossintática. Por exemplo: “Vamos substituir a palavra ‘quente’ pela palavra ‘frio’. Assim, em vez de dizer ‘O verão é quente’ como vamos dizer?” (Figueira & Pinto, 2018, p. 43).

Relativamente ao grupo de provas MLE, é composto por apenas duas provas, em que cada uma tem entre 4 e 9 itens. A primeira prova, Identificação de Palavras, Letras e Números Escritos, avalia a habilidade em distinguir sinais/símbolos de natureza ou articulação distinta, como letras, palavras e números. Desta forma, permite medir o conhecimento do funcionamento geral destes sinais, considerados como objetos de reflexão ao invés de veículos de significados específicos. Esta prova contém variações tanto nos itens como nas questões. Nos primeiros 6 itens é pedido à criança que identifique cada palavra e, noutras situações, que identifique a primeira letra de cada palavra. Neste caso, o problema é reconhecer o que constitui e o que não constitui a palavra, bem como o que é uma

letra independente em oposição a uma letra articulada numa palavra. Nos três itens seguintes, apenas existem palavras, e o problema consiste no reconhecimento da primeira palavra na frase, impondo a distinção entre o que é uma palavra e uma frase (Figueira & Pinto, 2018, p. 43). Por fim, a segunda prova deste grupo, Morfologia e Função de Símbolos Escritos, permite avaliar a capacidade para reconhecer a legibilidade de símbolos escritos com características e funções distintas, ou seja, fora de um contexto concreto. Esta prova é constituída por quatro partes: A) Legibilidade de Números, B) Legibilidade de Artigos, C) Legibilidade de Pontuação, D) Legibilidade de Textos (Figueira & Pinto, 2018, pp. 43-44).

Tabela 2
Cotações máximas possíveis nas diferentes provas do THAM-1

G.1) Ordem das Palavras	18
G.2) Avaliação da extensão das Palavras	13
G.3) Segmentação Lexical	16
G.4) Prova de Rimas	16
G.5) Substituição de palavras	20
Total G	83
E.1) Identificação de Palavras, Letras e Números	18
E.2) Morfologia e Função de Símbolos Escritos	12
Total E	30
THAM-1 Total	113

Figueira e Pinto (2018) consideram o THAM-1 um instrumento original tanto no que se refere à seleção, enriquecimento e criação de itens, como à combinação numa bateria de avaliação das habilidades metalinguísticas específicas e à forma como é administrado. Assim, a avaliação feita através deste instrumento é diversificada e com tarefas originais. A sua cotação é feita tanto ao nível qualitativo, atendendo à elaboração que cada resposta exprime, como ao nível quantitativo, que transforma em número a elaboração referida anteriormente.

Relativamente à escala de avaliação, esta é composta por três níveis, quantificados por 0, 1 e 2 (cf. Anexo C). No nível 0, os sujeitos

tendem a ignorar o conflito metalinguístico que lhes é apresentado, ficam em silêncio, repetem o item ou parte dele, dizem que não sabem e dão justificações do género “é assim porque sim”. No nível 1, os sujeitos entendem parcialmente o conflito, mas não são capazes de o resolver completamente. No nível 2, os sujeitos entendem completamente a essência do conflito, equacionam sistematicamente os elementos pertinentes do problema em questão e resolvem-no com sucesso. Com exceção da prova Avaliação da Extensão de Palavras, cada item é codificado com base nestes três itens e traduzidos numericamente para as cotações 0, 1, 2. A soma das cotações obtidas para cada item revelam a cotação total do item (Figueira & Pinto, 2018).

No que respeita aos procedimentos de administração, o THAM-1 (Figueira & Pinto, 2018) é um teste de papel e lápis e aplicado de forma individual e oral devido às características do grupo etário para o qual o teste foi concebido. A sua aplicação deve ser feita num espaço calmo e tranquilo para assegurar a concentração de cada criança. Ao iniciar cada teste, tanto a tarefa que vai ser desempenhada como o seu item de treino deverão ser apresentados como um jogo que irá ser jogado, inicialmente com o examinador e depois individualmente. Apesar do tempo de administração não ser considerado muito relevante, é importante que a administração do teste tenha um limite máximo de tempo para cada sessão. Baseando-se nos testes administrados inicialmente e tendo em conta as variações entre sujeitos alcançadas na resolução do THAM-1 (Figueira & Pinto, 2018), o tempo máximo para cada sessão foi definido da seguinte forma (Figueira & Pinto, 2018):

Para crianças de 4 anos, a administração das 7 provas é possível numa única sessão, podendo o tempo variar de 30-35 minutos. Existem exceções, como no caso de fadiga percebida ou em que há aplicação de outras provas. Nestes casos, o investigador poderá utilizar duas sessões separadas para as provas MLG e MLE. Em casos

de crianças com dificuldades, as provas MLG podem ir até aos 30 minutos e as MLE até aos 10 minutos (Figueira & Pinto, 2018).

Para as crianças de 5 e 6 anos, na realização das 7 provas, o tempo varia entre 20 a 25 minutos. Aqui também é possível a administração das provas em duas sessões, dependendo de eventuais dificuldades de fadiga ou outro tipo de constrangimentos (Figueira & Pinto, 2018).

3.4. Procedimentos

Para a prossecução dos objetivos da nossa investigação foram aplicados dois instrumentos de avaliação: a versão reduzida das Matrizes Progressivas de Raven – IA (Amaral, 1966) e o THAM-1 – Teste de Habilidades Metalinguísticas para Crianças (Figueira & Pinto, 2018). A aplicação foi feita de forma individual em sessões de aproximadamente uma hora e meia.

Numa primeira instância, foi pedida a autorização à direção da instituição e após ter sido aceite, foram enviados os pedidos de autorização aos encarregados de educação (cf. Anexo B), bem como o consentimento informado assinado pela diretora da instituição e pela orientadora desta dissertação de mestrado (cf. Anexo A). Aquando da receção das autorizações devidamente assinadas, as sessões foram agendadas junto dos professores dos alunos e iniciaram-se assim as avaliações.

Os limites de tempo previstos para a aplicação do THAM-1 (Figueira & Pinto, 2018) não foram rigorosamente respeitados, uma vez que não se considerou relevante por esta ser uma primeira abordagem ao instrumento. No entanto, o tempo despendido durante a avaliação foi registado.

Todo o processo de recolha e tratamento de dados teve como base fundamental a confidencialidade e o anonimato de todos os sujeitos, assim como os princípios éticos inerentes à realização de investigações.

3.5. Procedimentos Estatísticos

A presente investigação baseia-se num estudo exploratório com o THAM-1 (Figueira & Pinto, 2018) em que foi efetuada a análise das estatísticas descritivas (média, desvio-padrão, máximo e mínimo), para os totais das questões de metalinguística geral e para as questões de metalinguística específica. Além disto, também foi efetuada uma análise mais pormenorizada aos resultados obtidos em cada subteste, sendo apresentadas as pontuações mínimas e máximas, as pontuações médias e o desvio-padrão, tal como a distribuição de frequências e percentagens das respostas a cada item dos subtestes, com o objetivo de verificar a adequação e dificuldade dos itens.

Relativamente ao teste IA (Amaral, 1966), foram analisadas as estatísticas descritivas, bem como a distribuição de frequências e percentagens.

Para analisar a fiabilidade do instrumento, foi utilizado o *alfa de Cronbach*, tendo em consideração o valor de 0.7 como o mínimo aceitável para uma investigação preliminar (Nunnally, 1978).

Todas as análises foram efetuadas recorrendo ao programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences* – versão 22.0).

IV – Resultados

Análise Descritiva

Relativamente ao resultado total obtido no teste IA (Amaral, 1966), observa-se uma média geral de $M= 11.30$, abaixo da média potencial 15, e um desvio padrão de $DP= 3.97$. No que respeita ao número de acertos, o mínimo foi de 3 e o máximo de 21, num total de 30 (cf. Tabela 3).

Tabela 3
Análise descritiva do IA

	N	Mínimo	Máximo	Máximo Potencial	Média	Desvio Padrão
IATotal	42	3	21	30	11.30	3.97

A análise da distribuição das frequências e percentagens dos itens que constituem as séries do teste IA (Amaral, 1966) (cf. Anexo D, E, F, G e H) permite perceber quais os itens de maior ou menor dificuldade. Assim, pode verificar-se que na série A (cf. Anexo D), os quatro primeiros itens foram acertados pela maioria dos sujeitos e os dois últimos itens contam com um maior número de erros. Relativamente à série B (cf. Anexo E), os itens 1, 2 e 3 são os que aparentam ser mais fáceis, sendo que mais de metade dos sujeitos respondeu corretamente. No que concerne aos itens da série C (cf. Anexo F), observa-se um nível de dificuldade maior, em que em todos os itens há mais respostas erradas do que corretas. Ao contrário do que seria esperado, na série D (cf. Anexo G), os dois primeiros itens parecem ser mais fáceis do que os itens da série C (cf. Anexo F), pois foram acertados por mais de metade dos sujeitos. Os restantes itens da série D (cf. Anexo G) e todos os itens da série E (cf. Anexo H) parecem ser bastante difíceis para os sujeitos.

Relativamente aos resultados totais obtidos no THAM-1 (Figueira & Pinto, 2018), observa-se uma média geral de $M=86.05$ e um desvio-padrão de $DP=8.67$. O máximo de acertos foi de 105 e o mínimo de 66, para um máximo potencial de 113 (cf. Tabela 4).

Tabela 4
Análise descritiva do total do THAM-1

	N	Mínimo	Máximo	Máximo Potencial	Média	Desvio Padrão
THAM_1Total	42	66	105	113	86.05	8.67

São apresentados, ainda, os resultados alcançados em cada subtteste do THAM-1 (Figueira & Pinto, 2018), quer ao nível dos somatórios totais quer das pontuações subtteste-a-subtteste e item-a-item (cf. Tabela 5).

Tabela 5
Análise descritiva dos subtestes, de MLG e MLE do THAM-1

	N	Mínimo	Máximo	Máximo Potencial	Média	Desvio Padrão
G1total	42	10	18	18	17.31	1.51
G2total	42	10	13	13	12.14	1.03
G3total	42	0	16	16	11.07	4.18
G4total	42	10	16	16	14.52	1.60
G5total	42	1	20	20	7.95	3.50
E1total	42	7	18	18	16.05	3.07
E2total	42	3	12	12	6.57	1.06
MLGtotal	42	46	81	83	63.43	7.25
MLEtotal	42	14	26	30	22.62	3.11

Neste sentido, quanto aos subtestes de metalinguística geral, no subteste Correção da Ordem das Palavras, observa-se uma média de $M=17.31$ e um desvio padrão de $DP=1.51$. O máximo de acertos obtidos foi de 18 e o mínimo de 10, para um máximo potencial de 18 (cf. Tabela 5). Atendendo às médias de cada item (cf. Anexo I), verifica-se que nos itens G1.3 ($M=2.00$; $DP=0.00$) e G1.6 ($M=2.00$; $DP=0.00$), todos os sujeitos responderam corretamente. Em relação aos restantes itens não há muita discrepância, isto é, não se pode considerar que exista um item com elevado grau de dificuldade, pois ao analisar as frequências e percentagens das respostas (cf. Anexo J), verifica-se que em todos os itens mais de 80% dos sujeitos obteve a pontuação máxima.

No subteste Avaliação da Extensão das Palavras, verifica-se uma média geral de $M=12.14$ e um desvio padrão de $DP=1.03$. Para um máximo potencial de 13, o número máximo de acertos foi de 13 e o mínimo de 10 (cf. Tabela 5).

Observando a média e o desvio padrão de cada item (cf. Anexo K), verifica-se que nos itens G2.1 ($M=2.00$; $DP=0.00$), G2.3 ($M=2.00$; $DP=0.00$) e G2.5 ($M=2.00$; $DP=0.00$), a cotação máxima é 2 pontos e que todos os sujeitos acertaram essas questões. Nos restantes itens, a pontuação máxima é de um 1 ponto e observando as frequências e percentagens de cada item (cf. Anexo L), é possível verificar que nos itens G2.4 ($M=0.71$; $DP=0.46$) e G2.9 ($M=0.76$; $DP=0.43$), houve a

maior percentagem de erros.

Relativamente ao subteste Segmentação Lexical, registou-se uma média de $M=11.07$ e um desvio padrão de $DP=4.18$. O mínimo de acertos obtido neste subteste foi de 0 e o máximo de 16, para um máximo potencial de 16 (cf. Tabela 5). Em relação aos itens que constituem este subteste, as pontuações possíveis são: 0, 1 e 2 pontos (cf. Anexo C). Ao observar as médias das respostas a cada item do subteste (cf. Anexo M), é possível verificar que as questões G3.3 ($M=1.26$; $DP=0.89$), G3.4 ($M=1.12$; $DP=0.77$) e G3.8 ($M=0.98$; $DP=0.72$) apresentam médias de pontuações mais baixas. Estes resultados podem ser confirmados nas tabelas de frequências e percentagens (cf. Anexo N). Aqui é possível observar que nos itens G3.1 ($M=1.60$; $DP=0.77$), G3.2 ($M=1.71$; $DP=0.64$), G3.5 ($M=1.64$; $DP=0.66$) mais de 70% dos sujeitos obteve a pontuação máxima (2 pontos) e nos itens G3.4 ($M=1.12$; $DP=0.77$) e G3.8 ($M=0.98$; $DP=0.72$) a pontuação mais frequente foi 1 ponto.

No subteste Prova de Rimas, regista-se uma média geral de $M=14.52$ e um desvio padrão de $DP=1.60$. O mínimo de acertos foi de 10 e o máximo de 16, para um potencial máximo de 16 (cf. Tabela 5). Observando as estatísticas descritivas de cada item (cf. Anexo O), pode concluir-se que todos os sujeitos responderam corretamente no item G4.2 ($M=2.00$; $DP=0.00$). Relativamente aos restantes itens, analisando a distribuição das frequências e percentagens (cf. Anexo P), pode verificar-se que as pontuações obtidas variam entre 0 ou 2 pontos e que nenhum dos sujeitos obteve a pontuação de 1 ponto, para um intervalo potencial que varia de 0 a 2 pontos (Anexo C). Em todos os itens, mais de 80% dos sujeitos obteve a pontuação máxima, à exceção da questão G4.8 ($M=1.33$; $DP=0.95$), em que apenas 66.7% dos sujeitos obteve 2 pontos.

O último subteste de Metalinguística Geral é Substituição de Palavras. Neste subteste, verifica-se uma média de $M=7.95$ e um desvio padrão de $DP=3.50$. Para um máximo de 20, registou-se um

mínimo de acertos de 1 e um máximo de 18 (cf. Tabela 5). Observa-se uma média das pontuações elevada para as questões G5.1 (M=1.26; DP=0.80) e G5.9 (M=1.88; DP=0.80), uma média mais baixa para as questões G5.2 (M=0.98; DP=0.47), G5.4 (M=1.05; DP=0.49) e G5.8 (M=1.02; DP=0.52) e uma média bastante baixa para as questões G5.3 (M=0.26; DP=0.63), G5.5 (M=0.52; DP=0.87), G5.6 (M=0.31; DP=0.71), G5.7 (M=0.67; DP=0.90) e G5.10 (M=0.43; DP=0.80) (cf. Anexo Q). Analisando a distribuição das frequências e percentagens deste subtteste (cf. Anexo R), é possível observar que a maioria dos sujeitos obteve 2 pontos na questão G5.9 (92.9%), 1 ponto na questão G5.2 (78.6%) e 0 pontos nas questões G5.3 (83.3%) e G5.6 (83.3%).

Quanto aos testes de metalinguística específica, no subtteste Identificação de Palavras, Letras e Números Escritos, pode verificar-se uma média de M=16.05 e um desvio padrão de DP=3.07. O mínimo de acertos registados foi de 7 e o máximo de 18, para um máximo potencial de 18 (cf. Tabela 5).

A média das pontuações é elevada para todos os itens: E1.1 (M=1.95; DP=0.31); E1.2 (M=1.90; DP=0.43); E1.3 (M=1.57; DP=0.83); E1.4 (M=1.76; DP=0.66); E1.5 (M=1.90; DP=0.43); E1.6 (M=1.81; DP=0.46); E1.7 (M=1.57; DP=0.83); E1.8 (M=1.76; DP=0.62) e E1.9 (M=1.81; DP=0.60) (cf. Anexo S). Efetivamente, ao observar a distribuição das frequências e percentagens deste subtteste, é possível confirmar que em todos os itens, mais de 70% dos sujeitos tiveram a pontuação máxima (cf. Anexo T).

Por fim, no subtteste Morfologia e Função dos Símbolos, é possível verificar uma média de M=6.57 e um desvio padrão de DP=1.06. Relativamente aos acertos, o máximo conseguido foi de 8 e o mínimo de 3, isto para um máximo potencial de 12 (cf. Tabela 5). Observando a média das pontuações (cf. Anexo U), pode constatar-se que no item E2D (M=2.00; DP=0.00), todos os sujeitos obtiveram a pontuação máxima. Relativamente aos restantes itens, o item E2A apresenta uma média de M=1.48 e um desvio padrão de DP=0.51, o

item E2B uma média de $M=1.83$ e um desvio padrão de $DP=0.49$ e o item EDC uma média de $M=1.26$ e um desvio padrão de $DP=0.48$. A análise à distribuição das percentagens e frequências (cf. Anexo V) das repostas permite verificar que no item E2B, 88.1% dos sujeitos obteve a pontuação máxima e apenas uma pequena percentagem (4.8%) obteve 0 pontos. Relativamente ao item E2A e E2C, a pontuação mais frequente foi de 1 ponto.

Quanto aos dados obtidos no somatório das questões de Metalinguística Geral do THAM-1 (Figueira & Pinto, 2018), observa-se uma média geral de $M=63.43$ e um desvio padrão de $DP=7.25$. O máximo de acertos foi de 81 e o mínimo de 46, para um máximo potencial de 83 (cf. Tabela 5).

Os resultados obtidos do somatório das questões de Metalinguística Específica registam uma média geral de $M=22.62$ e um desvio padrão de $DP=3.11$. Relativamente aos acertos, observa-se um máximo de 26 e um mínimo de 14, para um total de 30 acertos possíveis (cf. Tabela 5).

Análise inferencial

Procedeu-se, ainda, à análise da consistência interna para o total do IA (Amaral, 1966), para o total do THAM-1 (Figueira & Pinto, 2018), para cada subteste e para o somatório dos subtestes de metalinguística geral e para o somatório dos subtestes de metalinguística específica.

Relativamente à consistência interna do total do IA (Amaral, 1966), observa-se um *alfa de Cronbach* de $\alpha = 0.77$, situando-se acima do considerado aceitável (Nunnally, 1978) (cf. Tabela 6).

No que diz respeito à consistência interna do total do THAM-1 (Figueira & Pinto, 2018), apresenta um *alfa de Cronbach* de $\alpha = 0.79$, situando-se acima do considerado aceitável para uma investigação preliminar (Nunnally, 1978) (cf. Tabela 6).

Relativamente aos subteste que constituem o THAM-1 (Figueira & Pinto, 2018), os valores de consistência interna apresentados revelam que os subtestes Segmentação Lexical ($\alpha = 0.86$), Substituição de Palavras ($\alpha = 0.76$) e Identificação de Palavras, Letras e Números Escritos ($\alpha = 0.74$) se situam acima do mínimo considerado aceitável. Nos subtestes Correção da Ordem das Palavras ($\alpha = 0.53$), Avaliação da Extensão das Palavras ($\alpha = 0.38$), Prova de Rimas ($\alpha = 0.07$) e Morfologia e Função de Símbolos Escritos ($\alpha = 0.46$) verifica-se o oposto, ou seja, os valores obtidos situam-se abaixo do considerado aceitável (Nunnally, 1978) (cf. Tabela 6).

Relativamente à consistência interna da dimensão metalinguística geral, apresenta um *alfa de Cronbach* de $\alpha = 0.76$, situando-se acima do mínimo considerado aceitável (Nunnally, 1978) (cf. Tabela 6).

Quanto à consistência interna da dimensão metalinguística específica, apresenta um *alfa de Cronbach* de $\alpha = 0.64$, situando-se um pouco abaixo do mínimo considerado aceitável (Nunnally, 1978) (cf. Tabela 6).

Tabela 6
Consistência interna dos diferentes testes, subtestes e totais de MLG e MLE

Teste	α de Cronbach
IA	0.77
THAM-1 Total	0.78
Metalinguística Geral	0.76
Metalinguística Específica	0.64
Correção da Ordem das Palavras	0.53
Avaliação da Extensão das Palavras	0.38
Segmentação Lexical	0.86
Prova de Rimas	0.07
Substituição de Palavras	0.76
Identificação de Palavras, Letras e Números Escritos	0.74
Morfologia e Função de Símbolos Escritos	0.46

Analisou-se, ainda, a validade convergente, a partir da aplicação do teste IA (Amaral, 1966). Procedeu-se ao cálculo das correlações, utilizando o coeficiente *r* de Pearson, entre o IA, os totais

das pontuações obtidas nos subtestes do THAM-1 e o total do THAM-1 (Figueira & Pinto, 2018).

Relativamente à análise das correlações entre o IA e o total de cada subteste não se observa nenhuma correlação significativa. As correlações obtidas são na sua maioria positivas à exceção das correlações com o subteste G5, E1 e o somatório dos subteste de metalinguística específica. O mesmo é possível observar em relação à correlação do IA com o total do THAM-1, verifica-se uma correlação não significativa e positiva (cf. Tabela 7) (Figueira & Pinto, 2018).

Tabela 7
Correlações entre o IA e o THAM-1

Teste	IA
THAM-1 total	0.157
G1	0.091
G2	0.205
G3	0.184
G4	0.176
G5	-0.018
E1	-0.053
E2	0.024
MLG	0.207
MLE	-0.044

No que se refere à análise das correlações intra THAM-1, podem observar-se valores significativos.

As correlações observadas entre o total do THAM-1 e os seus subtestes são todas significativas e positivas, à exceção do subteste G2 que sendo também positiva não é significativa. Relativamente às correlações do somatório de subtestes de metalinguística geral e do somatório de subtestes de metalinguística específica com o THAM-1, ambas as correlações apresentadas são significativas e positivas (cf. Tabela 8).

Tabela 8
Correlações entre total do THAM-1 e os subtestes

Subteste	THAM-1
G1	0.369*
G2	0.169
G3	0.624**
G4	0.566**
G5	0.620**
E1	0.490**
E2	0.336*
MLG	0.939**
MLE	0.598**

** correlação significativa a 0.01.

* correlação significativa a 0.05.

O total dos subtestes de metalinguística geral (MLG) encontra-se significativamente e positivamente correlacionado com todos os subtestes que o constituem (MLG), com exceção do subteste G2 que apesar de positiva, a correlação não é significativa. Relativamente ao total dos subtestes de metalinguística específica (MLE), observa-se uma correlação significativa e positiva apenas com o subteste E1. O subteste G1 e G4, de metalinguística geral, apresentam correlações significativas e positivas com o somatório dos subtestes de metalinguística específica (cf. Tabela 9).

Tabela 9
Correlações entre MLG e MLE com os subtestes

Subtestes	MLG	MLE
G1	0.285*	0.365**
G2	0.224	-0.051
G3	0.701**	0.107
G4	0.557**	0.277*
G5	0.677**	0.151
E1	0.182	0.941**
E2	0.312*	0.208

** correlação significativa a 0.01.

* correlação significativa a 0.05.

Quanto às curvas de assimetria e curtose, para a totalidade da amostra (cf. Tabela 10), pode verificar-se que a assimetria de praticamente todos os subtestes (G1, G2, G4, E1 e E2) é negativa, ou

seja, os valores encontram-se maioritariamente na extremidade superior da escala e distribuem-se gradualmente em direção à extremidade inferior. O mesmo acontece para o somatório dos subtestes de metalinguística geral ($A=-0.05$) e de metalinguística específica ($A=-1.46$) e para o total de todo o teste ($A=-0.14$). Apenas se verificam graus de assimetria positiva para o subteste G3 ($A=4.41$) e para o subteste G5 ($A=0.43$), ou seja, os valores encontram-se maioritariamente na extremidade inferior da escala e distribuem-se gradualmente em direção à extremidade superior. No entanto, verificando os valores obtidos para os subtestes G1 ($A=-3.26$), G3 ($A=4.41$), G4 ($A=-1.12$) e o somatório de questões MLE ($A=-1.46$) observa-se uma distribuição de resultados mais assimétrica. Os restantes subtestes, o somatório de questões de MLG ($A=-0.05$) e o total do THAM-1 ($A=-0.14$) apresentam valores mais próximos de 0 (distribuição simétrica), ou seja, pode considerar-se que a distribuição dos resultados é mais simétrica.

Relativamente à curtose, apenas se verifica um valor negativo no subteste G2 ($C=-0.09$), os restantes valores apresentados são positivos tanto para cada subteste, como para o somatório dos testes de MLG ($C=0.51$) e MLE ($C=1.47$), tal como para todo o THAM-1 ($C=0.14$).

Tabela 10
Curvas para a totalidade da amostra (N=42)

	Curtose	Erro Padrão	Assimetria	Erro Padrão
G1	13.27	0.72	-3.26	0.37
G2	-0.09	0.72	-1.01	0.37
G3	1.41	0.72	4.41	0.37
G4	1.32	0.72	-1.12	0.37
G5	0.51	0.72	0.43	0.37
E1	2.27	0.72	-1.76	0.37
E2	1.62	0.72	-0.58	0.37
MLG	0.51	0.72	-0.05	0.37
MLE	1.47	0.72	-1.46	0.37
THAM-1	0.14	0.72	-0.14	0.37

Análise Fatorial

Relativamente à estrutura fatorial, embora com carácter absolutamente exploratório, procedeu-se à análise em componentes principais. Inicialmente, sem indicação do número de componentes, livre, apenas como critério a existência de valores próprios superiores a um, obteve-se um total de 3 componentes distintos. De seguida, procedeu-se a novas análises exploratórias, indicando 2 e 7 fatores, de acordo com 2 componentes (MLE e MLG) ou 7 (número de provas do THAM-1) potenciais, respetivamente (Anexo X).

V - Discussão

A realização deste estudo exploratório tem como principal objetivo contribuir para a adaptação e validação do THAM-1 em português (Figueira & Pinto, 2018). Não existindo nenhum instrumento de avaliação das habilidades metalinguísticas tão completo como o THAM-1, adaptado para a população portuguesa, este estudo torna-se numa mais-valia. É importante referir que a relação da consciência metalinguística com o desenvolvimento cognitivo e com as habilidades da leitura e da escrita tem suscitado cada vez mais interesse por parte dos investigadores (Cabral, 2007). Pinto et al. (2018) enfatizam, ainda, a importância da consciência metalinguística na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, é essencial a criação e validação de ferramentas de avaliação da consciência metalinguística.

Os resultados obtidos no teste IA (Amaral, 1966) revelam que o grau de dificuldade vai aumentando tanto de item para item como de série para série, confirmando o índice progressivo de dificuldade apresentado pelo teste (Simões, 2000). Desta forma, os últimos itens de cada série e as últimas séries do teste apresentam um maior número de erros.

Nas séries A e B, os itens aparentam ser de dificuldade mais reduzida pois o número de acertos é mais elevado. Em ambas as

séries, verifica-se que o grau de dificuldade vai aumento de item para item, observando-se um maior número de acertos nos primeiros itens e um aumento de respostas erradas nos últimos itens. O aumento do grau de dificuldade vai aumentando e nas séries C, D o número de acertos vai diminuindo progressivamente. Na série E, o grau de dificuldade é mais acentuado, observando-se um elevado número de erros.

Relativamente ao THAM-1 (Figueira & Pinto, 2018), os resultados obtidos no somatório dos subtestes do grupo de metalinguística geral e no somatório dos subtestes do grupo de metalinguística específica apresentam resultados médios bastante elevados, próximos do máximo potencial possível.

Nos subtestes de natureza metalinguística geral, é necessária uma reflexão acerca das operações, ou seja, é feita uma reflexão sobre elaboração semântica ou gramatical das palavras, baseada sobre o tipo de relações paradigmáticas e sintagmáticas (Figueira & Pinto, 2018). Nestas provas, observam-se, maioritariamente, resultados médios elevados. Na primeira prova, Correção da Ordem das Palavras, verifica-se um elevado número de acertos e, conseqüentemente, uma média bastante elevada, existindo pontuações que correspondem ao máximo potencial. Estes resultados significam que os sujeitos desta faixa etária conhecem perfeitamente as regras de construção específica da língua materna, operando facilmente na interação das relações paradigmáticas e sintagmáticas. Pode considerar-se que este subteste é constituído por itens bastante fáceis para a presente amostra, o que poderá ser preditor de um fraco poder discriminativo dos itens.

No segundo subteste, Avaliação da Extensão das Palavras, verifica-se igualmente uma média bastante elevada com pontuações correspondentes ao potencial máximo. Fica evidente que não existem dificuldades em analisar classes de significantes, referentes e significados, tendo em conta a extensão das palavras. Foi feita uma separação clara entre expressão e conteúdo, mesmo nas situações em

que houve conflito entre dimensões do significante e as do referente (eg. Céu).

No terceiro subteste, Segmentação Lexical, em relação aos subtestes referidos anteriormente, é o que apresenta uma média relativamente mais baixa e pontuação mais baixas em determinados itens. No entanto, verificam-se também aqui pontuações equivalentes ao potencial máximo. O último item deste subteste é o que revela um maior grau de dificuldade. Assim, neste item, houve uma maior dificuldade em reconhecer e quantificar o número de palavras da frase lida ao sujeito. No entanto, de uma forma geral foi feita a percepção correta do caráter discreto dos sinais, relacionados com a sua categorização implícita nos paradigmas morfológicos e semânticos, que constroem frases completas (Figueira & Pinto, 2018).

O quarto subteste, Prova de Rimas, apresenta uma média alta e um elevado número de acertos em todos os itens que o constituem. Este subteste não apresenta qualquer dificuldade para os sujeitos avaliados, ou seja, existe uma boa capacidade em perceber semelhanças fonéticas entre palavras, consideradas independentemente de associações paradigmáticas de significado.

O último subteste de natureza metalinguística geral, Substituição de Palavras, é o que aparenta um grau de dificuldade mais elevado. A média é baixa e registou-se aqui o maior número de itens respondido erradamente. Há uma clara dificuldade em fazer substituições numa frase que violem regras gramaticais e ou sintáticas.

Nos subtestes de natureza metalinguística específica, a estrutura e função dos sinais são colocados em primeiro plano. O foco recai nos grafemas mais enquanto objeto de conhecimento do que enquanto veículo de significado (Figueira & Pinto, 2018). Na prova Identificação de Palavras, Letras e Números observa-se uma média elevada próxima do máximo potencial. Poderão os itens apresentar um baixo poder discriminativo. Assim, os sujeitos apresentam uma grande facilidade na distinção ou discriminação de sinais/símbolos de

natureza ou articulação distintos, tal como letras, palavras e números.

No subteste Morfologia e Função de Símbolos Escritos, a média das pontuações obtidas pelos sujeitos avaliados é significativamente mais baixa que em qualquer outro subteste. Pode considerar-se que este é o subteste com o grau de dificuldade mais elevado. Há uma maior dificuldade no que se refere à legibilidade de símbolos escritos com diferentes características e funções, fora de um contexto preciso. Os resultados mais baixos verificados neste subteste poderão advir do facto de este ser um teste extenso, e este sendo o último subteste poderão os sujeitos encontrar-se já cansados. Outra possibilidade, é o facto de este subteste não ter instruções precisas nem um item exemplo.

Relativamente ao total de todo o instrumento, o THAM-1 (Figueira & Pinto, 2018), verifica-se uma média alta, em que o número máximo de acertos se aproxima do máximo potencial. Ou seja, de uma forma geral, os sujeitos avaliados já se encontram numa fase em que a reflexão sobre a linguagem já passou de uma forma exclusivamente implícita para uma análise explícita de certos aspetos estruturais (Figueira & Pinto, 2018).

À data, os únicos dados disponíveis dizem respeito à versão original do THAM-1 (Figueira & Pinto, 2018) que é italiana e foi validada através de uma amostra de 379 sujeitos com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Os dados brutos obtidos na versão original, foram estandardizados e deram origem a uma curva normal, com 5 intervalos de ponto T, a média é igual a 50 e o desvio padrão igual a 10. Os 5 intervalos dizem respeito a 5 níveis gerais de realização. De 0 a 30 corresponde a um nível de realização metalinguística deficitária; de 31 a 40 corresponde a um nível de realização metalinguística média-inferior; de 41 a 60 a um nível de realização metalinguística média; de 61 a 70 corresponde a um nível de realização metalinguística média-superior e de 71 a 100 corresponde a um nível de realização metalinguística superior

(Figueira & Pinto, 2018).

A validade convergente foi analisada através da administração das Matrizes Progressivas de Raven (Raven, Raven & Court, 1998) e foram calculadas as correlações entre esse instrumento e todas as provas do THAM-1 (Figueira & Pinto, 2018) e o total do teste. Todos os valores obtidos são positivos e estatisticamente significativos, apoiando o pressuposto de uma forte relação entre o processo de abstração medido pelas Matrizes e os processos metalinguísticos medido pelo THAM-1 (Figueira & Pinto, 2018). No entanto, as correlações obtidas neste estudo, entre a pontuação total do IA (Amaral, 1966) e as pontuações do THAM-1 (Figueira & Pinto, 2018) não se apresentam significativas e ainda apresentam alguns valores negativos, o que poderá ser consequência do tamanho da amostra.

Relativamente à estrutura fatorial, na versão italiana, foi realizada a análise fatorial para perceber se o teste mede ou não o constructo que pretende medir. Assim, a análise em componentes principais aponta para 7 fatores, que explicam 54.3% da variância total do teste. De um modo geral, observam-se saturações superiores a 0.50, em que todas as provas são representadas no quadro desta estrutura fatorial. Assim, chega-se à conclusão que a estrutura fatorial obtida reflete bem a natureza das provas. Neste estudo, por questões de espaço insuficiente, a análise fatorial foi referida de forma muito breve. De um modo geral, as análises não são muito conclusivas: obteve-se três componentes, em que os subtestes de natureza metalinguística geral e os subtestes de metalinguística específica saturam em componentes distintos. Após a solução de dois fatores, verifica-se o mesmo, os subtestes vão saturar em componentes diferentes. Por fim, após a solicitação para sete fatores, os resultados obtidos já são mais claros. Ou seja, cada componente satura, preferencialmente, em fator distinto, num total de 7 fatores muito claros (Anexo X).

VI – Conclusões

O estudo exploratório desenvolvido tem como principal objetivo contribuir para a validação e aferição portuguesa do THAM-1 (Figueira & Pinto, 2018). Figueira e Pinto (2018) apontam para a lacuna existente em Portugal no que se refere à existência de um instrumento que permita avaliar as diferentes habilidades metalinguísticas. Neste sentido, o trabalho desenvolvido pode ser considerado uma mais-valia para uma mudança nesse sentido.

Ao longo deste trabalho, a consciência metalinguística tem vindo a ser definida como a capacidade de refletir de forma consciente sobre a linguagem. Assim, para a avaliação da consciência metalinguística e para o desenvolvimento de um instrumento que a pretenda medir, é necessário ter em consideração que é um processo complexo devido à subjetividade dos processos que lhe correspondem. Assim, para que isso seja possível, é importante pensar nas exigências cognitivas das tarefas, quais as unidades linguísticas que poderão ser avaliadas e as especificidades da língua em questão (Mota, 2012).

Neste sentido, poderá considerar-se o THAM-1 (Figueira & Pinto, 2018) uma medida fidedigna da consciência metalinguística, fazendo uma avaliação aprofundada das várias habilidades que a constituem, através de subtestes que diferem na sua complexidade e dificuldade. O facto de avaliar diferentes habilidades, é uma mais-valia de identificação e intervenção no que respeita ao trabalho de educadores, professores, psicólogos e clínicos (Figueira & Pinto, 2018).

A principal limitação encontrada na elaboração desta investigação é o tamanho reduzido da amostra (N=42). Além disso, devido a questões de acessibilidade, a amostra utilizada apresenta idades compreendidas entre os 7 anos e os 9 anos, o que não vai ao encontro das idades previstas para a utilização do THAM-1 (4-6 anos). Os resultados obtidos são na sua maioria altos, o que poderá significar que os itens têm baixo poder discriminativo, para as idades

dos 7-9. No entanto, isso poderá ser consequência de o instrumento ter sido elaborado para avaliar crianças em fase de transição, ou seja, entre o jardim-de-infância e a escolaridade básica. Partindo do pressuposto de que as crianças nesta fase passam de uma forma exclusivamente implícita de reflexão sobre a linguagem para uma análise explícita de determinados aspetos estruturais, e tendo em conta a amostra utilizada, poderá concluir-se que a nossa amostra já se encontra num estágio mais avançado e, por isso, não revelou dificuldades na execução das tarefas em causa. Eventualmente, poderíamos ter utilizado o THAM-2 (Figueira & Pinto, 2018) previsto para crianças dos 9 aos 14 anos de idade. Nesta fase a criança já se encontra num estágio mais avançado das suas capacidades cognitivas, linguísticas e metalinguísticas (Figueira & Pinto, 2018).

Assim, torna-se essencial que em estudos futuros seja utilizada uma amostra maior, mais representativa da população portuguesa, por exemplo, crianças com idades compreendidas entre os 4 anos e os 6 anos, de várias escolas e diferentes distritos.

É igualmente importante explorar a composição fatorial do THAM-1 para a versão portuguesa (Figueira & Pinto, 2018) de forma mais aprofundada, pois nesta investigação foi referida de forma breve devido a constrangimentos de espaço.

É de referir que esta investigação constitui o primeiro ensaio da utilização do instrumento, bem como da análise dos resultados. Desta forma, os resultados apresentados não devem ser desvalorizados, pois possibilitam tirar algumas conclusões acerca do poder discriminativo dos itens para a amostra utilizada, tal como a dificuldade e adequação de determinados itens. Todavia, devem ser lidos e analisados com parcimónia.

É de extrema importância a realização de futuros estudos que nos possibilitem condições que permitam validar e corroborar os resultados apresentados.

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
- Alferes, V. (1997). *Investigação Científica em Psicologia: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, A. (2009). *Teste das Matrizes Progressivas de Raven (MPCR)*. Peritia. *Revista Portuguesa de Psicologia, IAP*, 6-7.
- Amaral, J. R. (1966). *Aferição do teste I.A.: escala reduzida das Matrizes Progressivas de J. C. Raven*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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
- 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 Metalinguística e Alfabetização: um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 491-502. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000300008>
- 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. (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.

- Bialystok, E. (1994). Analysis and control in the development of second language proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(2), 157-168. DOI: <http://doi.org/10.1017/S0272263100012857>
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York: 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
- 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>
- 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>
- Bublitz, G. (2010). A consciência sintática de crianças que ingressam aos 6 anos no Ensino Fundamental. *Letras de hoje* 45(3), 92-97. DOI: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8127/5818>
- 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>
- Cabral, M. L. (2007). *Competência de leitura e consciência metalinguística em alunos do ensino superior*. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/CELL.
- 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

- 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
- 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)
- Cazden, C. B. (1976). Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Éds.), *Play: Its role in development and evolution* (pp. 603-608). New York: Penguin.
- 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

- Crystal, D. (1985). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Oxford: Blackwell
- 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
- Deacon, S., & Kirby, J. (2004). Morphological awareness: just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25(2), 223-238. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716404001110>
- Delgado, P. N., & Pinto, M. A. (2015). THAM-2. *Test de habilidades metalingüísticas n.º 2 (9-14 años)*. Roma: Sapienza Università Editrice.
- 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 metanalysis. *Reading research quarterly*, 36(3), 250-287. DOI: 10.1598/RRQ.36.3.2
- Elbro, C., & Arnbak, E. (1996). The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 46(1), 209-240. DOI: 10.1007/BF02648177
- Eldredge, J. L. (2005). Foundations of fluency: An exploration. *Reading Psychology*, 26(2), 161-181. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02702710590930519>
- Figueira, A. P. C. & Pinto, A. (2018). *Consciência Metalingüística: Teoria, desenvolvimento e instrumentos de avaliação*. Oeiras: Psiclínica.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 35-60). New York: Academic Press.
- Giustina, F., & Rossi, T. (2008). A consciência metalingüística pragmática e sua relação com a produção escrita. *Revista de Linguística Teórica e Aplicada*, 46(2), 29-51. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832008000200003>
- Guimarães, S. (2003). Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita. O papel das habilidades metalingüísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 33-45. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-37722003000100006>

- 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(Eds), *L'acquisition du langage* (Vol. 2, Chap. 4, pp. 117-150). Paris: Presses Universitaires de France.
- 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.
- Groves, R. M., Fowler, F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2004). *Survey methodology*. Hoboken, NJ: Wiley
- Hakes, D. T. (1980). *The development of metalinguistic abilities in children*. Berlin: Springer.
- Jakobson, R. (1969). *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix.
- Jessner, U. (2008). Language awareness in multilinguals: Theoretical trends. In *Encyclopedia of language and education* (pp. 2103-2115). New York: Springer US.
- John, O. & Benet-Martinez, V. (2000). Measurement: Reliability, construct validation and scale construction. In: H. T. Reis & C. M. Judd (Ed.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp.339-369). Cambridge University Press.
- 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)
- 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

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>

Materson, J. J., & Apel, K. (2006). *SPELL-2: Spelling performance evaluation for language & literacy*. Evanston, IL: Learning By Design, Inc.

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=S167704712012000100008&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.
- Nagy, W., Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 134-147. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.134>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill Inc
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria: Teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- 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. & Euch, S. E. (2015). *La Conscience Métalinguistique – Théorie, développement et instruments de mesure*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Pinto, M. A., & Euch, S. El (2015). *La Conscience Métalinguistique: Théorie, Développement et Instruments de mesure*. Canadá: Presses de l'Université Laval
- Pinto, M. A., Titone, R., & Gil, L. G. (2000). *La consciencia metalingüística: Teoría, desarrollo e instrumentos de medición*. Roma: Istituti Editoriali e 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)
- Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (1998). *Manual for Raven's Progressive Matrices and vocabulary scales*. Oxford: Oxford Psychologists Press.
- Ribeiro, J. L. P. (2008). *Metodologia de investigação em psicologia e saúde* (2ª ed.). Porto: Legis Editora
- Rigolet, S.A. (2006). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Risso, M. S. & Jubran, C. C. A. S. (1998). O discurso auto-reflexivo: Processamento metadiscursivo do texto. *Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 14, 1-11. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501998000300015>
- Roazzi, A., & Dowker, A. (2012). Consciência fonológica, rima e aprendizagem a leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5(1), 31-55. Retrieved from <https://revistapt.unb.br/index.php/ptp/article/download/1337/352>
- 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
- Salles, J. F., & Parente, M. A. M. P. (2002). Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 321-331. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722002000200010>
- Shavelson, R. J. (1988) *Statistical Reasoning for the Behavioral Sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Schweigert, W. (1994) *Research methods and statistics for psychology*. Califórnia: Brooks- Cole Publishing Company.

- Simões, M. R. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spinillo, A. G., Mota, M. M. P. E. da., & Correa, J. (2010). Consciência metalinguística e compreensão da leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em Revista*, 38, 157-171. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000300011>.
- Spinillo, A. G., & Simões P. U. (2003). O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 537-546. DOI: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a12.pdf>
- Smith, C., & Tager-Flusberg, H. (1982). Metalinguistic awareness and language development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34(3), 449-468. DOI: [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(82\)90071-6](https://doi.org/10.1016/0022-0965(82)90071-6)
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive- compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32-71. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/747348>
- 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>
- Teberosky, A. (1994). *Aprendendo a escrever: Perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática
- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9(3), 235-246. DOI: 10.1080/0143463219889994334
- 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*. Berlim: Springer.
- 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>
- Yopp, H. The validity of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23(2), 159-177. DOI: 10.2307/747800

Anexos

Anexo A

Exmo/a. Encarregado/a de Educação

No âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia da Educação, do Desenvolvimento e do Aconselhamento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, será realizado um estudo, inserido num Projeto Europeu, com o objetivo de fazer o levantamento das Capacidades Metalinguísticas à imagem de outros países da União Europeia.

A linguagem está intimamente ligada ao desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais da criança, então, a sua estimulação é muito importante. Desta forma, no contexto de avaliação serão utilizados dois instrumentos: o Teste IA, de escolha múltipla, é apresentado em forma de jogo e será aplicado por uma questão de motivação para a tarefa; e o THAM-1, um teste de avaliação das Habilidades Metalinguísticas. Ambos serão aplicados em horários ainda a definir com os professoras para que não afete o normal funcionamento das aulas e terá a duração de aproximadamente uma hora.

Os resultados obtidos serão estritamente confidenciais, estando a identidade do aluno/a salvaguardada.

Para a participação dos alunos/as ser possível é necessária a colaboração dos Encarregados de Educação. Será necessário o preenchimento da autorização que se encontra na folha seguinte.

Com os melhores cumprimentos,

Beatriz Santos (Diretora do Instituto Educativo de Lordemão)

Ana Paula Couceiro Figueira (Professora da FPCE-UC)

Mariana Nunes Fernandes (Aluna de Psicologia da FPCE-UC)

Anexo B

Consentimento

Eu, _____, Encarregado de Educação do/a aluno/a _____, a frequentar o ____º ano, turma ____ no Instituto Educativo de Lordemão, 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 Aluna de Psicologia da FPCE-UC, Mariana Fernandes.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração, solicitamos que o/a aluno/a entregue a autorização à professora, até ao dia 10 de Fevereiro.

Assinatura do Encarregado de Educação

Anexo C

	Nível 0	Nível 1	Nível 2
Ordem de Palavras	A criança não opera nas relações de ordem na frase. Transforma o seu significado. Repete a frase ou não responde.	A criança opera nas relações de ordem corretamente mas substitui ou adiciona palavras. Faz apenas uma das correções requeridas (quando existe mais do que uma).	Completo e pertinente reordenamento dos elementos da frase.
Avaliação da extensão das palavras	Quando a criança responde erradamente.	Quando a criança responde corretamente.	Quando a criança responde corretamente aos itens 1, 3 e 5 que representam um conflito entre as dimensões do significante (conceito) e as dimensões do referente (palavra).
Segmentação Lexical	Total confusão dos níveis de análise: letra-sílaba-palavra.	A criança faz uma distinção adequada entre letras, sílabas e palavras, mantendo dúvidas residuais. Por exemplo: "Tem seis palavras" (mas não as consegue repetir). Opera a um nível de análise correto, mas com discrepâncias entre a identificação e a contagem das palavras.	Contagem e análise/segmentação das palavras adequadas.
Prova de Rimas	A criança não tem em conta os sons finais e responde com base em associações de significado ou é incapaz de responder.	Responde corretamente mas sente a necessidade de se justificar com razões baseadas no funcionamento pragmático ou funcional.	A criança relaciona adequadamente os itens, separando o nível fonético das associações de significado.
Substituição de Palavras	A criança não faz a substituição e altera a frase para lhe dar significado. Não faz nenhuma substituição e adiciona um termo substituto. Repete a frase. Repete a palavra que deveria ser substituída sem a inserir na frase. Declara que é impossível substituir.	A criança faz a substituição no local indicado e corrige o resto da frase para que faça sentido do ponto de vista morfosintático. Faz a substituição noutra ponto da frase para torna-la aceitável.	A criança faz as substituições de acordo com as instruções.
Identificação de Palavras, Letras e Números escritos	A criança responde circundando indiscriminadamente e muitos ou todos os elementos da linha, ou das linhas circundantes.	Itens 1 e 2: as letras e palavras são circundadas; Itens 3 e 4: um ou dois círculos corretos, em três; Itens 5 e 6: um círculo correto em dois e todos os restantes incorretos, ou ambos os círculos corretos mais um círculo não relevante/incongruente; Itens 7, 8 e 9: círculos à volta das duas primeiras palavras da linha, subsequentemente	Distinção adequada entre níveis de análise, conforme requerido em cada item.

		reabsorvidos num círculo único; círculos à volta da primeira palavra e outra aleatória; círculo à volta da segunda palavra em vez da primeira; círculo à volta da segunda palavra e aquelas que se lhe seguem até um total menor que metade do total de palavras.	
Morfologia e Função dos Símbolos Escritos			
a) Legibilidade do número 21	Todas as três respostas incorretas, ou nenhuma resposta.	Pelo menos uma das três respostas corretas.	Pelo menos as duas primeiras respostas corretas.
b) Legibilidade dos Artigos 'um' e 'o'	Todas as três respostas incorretas, ou nenhuma resposta.	Pelo menos uma das três respostas corretas.	Pelo menos as duas primeiras respostas corretas.
c) Legibilidade da Pontuação	Todas as três respostas incorretas, ou nenhuma resposta.	Reconhecimento esporádico da denominação e da função de um ou dois sinais, em cinco, ou o reconhecimento correto da denominação de pelo menos três sinais sem a capacidade para especificar a sua função.	Reconhecimento da denominação de todos os cinco sinais de pontuação, com a especificação da função de pelo menos dois exemplos.
d) Legibilidade de Textos	<p>-Questões sobre como começar a ler: a criança segue um princípio completamente não-convencional: vertical, ziguezague, linha alternativa ou leitura lateralmente invertida.</p> <p>-Questões sobre como continuar a ler: O processo de leitura continua com base em princípios não-convencionais na resposta à primeira questão.</p> <p>- Questões sobre os espaços em branco, entre as palavras: Nenhuma resposta, ou resposta "Não sei", ou o inverso da resposta correta: "Os espaços estão aí porque se esqueceram de colocar letras/palavras".</p>	<p>-Questões sobre como começar a ler: a criança foca-se na primeira linha mas não começa na primeira palavra.</p> <p>-Questões sobre como continuar a ler: quando questionada em como continuar a ler uma nova parte, a criança começa mais abaixo no texto, apesar de manter um sistema contínuo, da esquerda para a direita.</p> <p>- Questões sobre os espaços em branco, entre as palavras: Respostas ambíguas: a criança não especifica o papel dos espaços em branco relativamente à função das palavras. Por exemplo: "Os espaços estão aí porque senão as palavras não teriam nenhum espaço" ("terem espaço", neste caso, é uma fórmula 'chave-mestra' para indicar o espaço onde outra palavra pode ser escrita, bem como para realçar o início e final de cada palavra).</p>	<p>-Questões sobre como começar a ler: Começo convencional.</p> <p>-Questões sobre como continuar a ler: A leitura continua com base em princípios completamente convencionais.</p> <p>- Questões sobre os espaços em branco, entre as palavras: Resposta Convencional: "Porque de outra forma ficava tudo misturado", "Porque de outra forma torna-se uma cobra longa e não o conseguimos ler", etc.</p>

Anexo D

Frequências e percentagens do Item 1 da Série A

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	1	2.4	2.4	2.4
	1	41	97.6	97.6	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do Item 2 da Série A

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1	42	100	100	100

Frequências e percentagens do Item 3 da Série A

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	4	9.5	9.5	9.5
	1	38	90.5	90	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do Item 4 da Série A

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	10	23.8	23.8	23.8
	1	32	76.2	76.2	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do Item 5 da Série A

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	35	83.3	83.3	83.3
	1	7	16.7	16.7	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do Item 6 da Série A

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	31	73.8	73.8	73.8
	1	11	26.2	26.2	100
	Total	42	100	100	

Anexo E

Frequências e percentagens do Item 1 da Série B

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	4	9.5	9.5	9.5
	1	38	90.5	90.5	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do Item 2 da Série B

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	9	21.4	21.4	21.4
	1	33	78.6	78.6	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do Item 3 da Série B

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	10	23.8	23.8	23.8
	1	32	76.2	76.2	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do Item 4 da Série B

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	27	64.3	64.3	64.3
	1	15	35.7	35.7	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do Item 5 da Série B

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	36	85.7	85.7	85.7
	1	6	14.3	14.3	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do Item 6 da Série B

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	34	81	81	81
	1	8	19	19	100
	Total	42	100	100	

Anexo F

Frequências e percentagens do Item 1 da Série C

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	23	54.8	54.8	54.8
	1	19	45.2	45.2	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do Item 2 da Série C

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	26	61.9	61.9	61.9
	1	16	38.1	38.1	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do Item 3 da Série C

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	27	64.3	64.3	64.3
	1	15	35.7	35.7	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do Item 4 da Série C

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	29	69	69	69
	1	13	31	31	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do Item 5 da Série C

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	36	85.7	85.7	85.7
	1	6	14.3	14.3	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do Item 6 da Série C

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	39	92.9	92.9	92.9
	1	3	7.1	7.1	100
	Total	42	100	100	

Anexo G

Frequências e percentagens do Item 1 da Série D

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	15	35.7	35.7	35.7
	1	27	64.3	64.3	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do Item 2 da Série D

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	15	35.7	35.7	35.7
	1	27	64.3	64.3	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do Item 3 da Série D

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	28	66.7	66.7	66.7
	1	14	33.3	33.3	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do Item 4 da Série D

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	36	85.7	85.7	85.7
	1	6	14.3	14.3	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do Item 5 da Série D

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	42	100	100	100

Frequências e percentagens do Item 6 da Série D

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	41	97.6	97.6	97.6
	1	1	2.4	2.4	100
	Total	42	100	100	

Anexo H

Frequências e percentagens do Item 1 da Série E

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	34	81	81	81
	1	8	19	19	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do Item 2 da Série E

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	38	90.5	90.5	90.5
	1	4	9.5	9.5	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do Item 3 da Série E

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	37	88.1	88.1	88.1
	1	5	11.9	11.9	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do Item 4 da Série E

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	40	95.2	95.2	95.2
	1	2	4.8	4.8	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do Item 5 da Série E

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	40	95.2	95.2	95.2
	1	2	4.8	4.8	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do Item 6 da Série E

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	39	92.9	92.9	92.9
	1	3	7.1	7.1	100
	Total	42	100	100	

Anexo I

Análise descritiva dos itens do subteste Correção da Ordem da Palavras

	N	Mínimo	Máximo	Intervalo Potencial	Média	Desvio Padrão
G1.1	42	0	2	0-2	1.93	.342
G1.2	42	0	2	0-2	1.95	.309
G1.3	42	2	2	0-2	2	.000
G1.4	42	0	2	0-2	1.95	.309
G1.5	42	0	2	0-2	1.64	.759
G1.6	42	2	2	0-2	2	.000
G1.7	42	0	2	0-2	1.95	.309
G1.8	42	0	2	0-2	1.95	.309
G1.9	42	0	2	0-2	1.93	.324

Anexo J

Distribuição das Frequências e Percentagens do item 1 do subteste Correção da Ordem das Palavras

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido 0	1	2.4	2.4	2.4
1	1	2.4	2.4	4.8
2	40	95.2	95.2	100
Total	42	100.	100	

Distribuição das Frequências e Percentagens do item 2 do subteste Correção da Ordem das Palavras

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido 0	1	2.4	2.4	2.4
2	41	97.6	97.6	100
Total	42	100	100	

Distribuição das Frequências e Percentagens do item 3 do subteste Correção da Ordem das Palavras

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido 2	42	100	100	100

Distribuição das Frequências e Percentagens do item 4 do subteste Correção da Ordem das Palavras

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido 0	1	2.4	2.4	2.4
2	41	97.6	97.6	100
Total	42	100	100	

Distribuição das Frequências e Percentagens do item 5 do subteste Correção da Ordem das Palavras

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	7	16.7	16.7	16.7
	1	1	2.4	2.4	19
	2	34	81	81	100
	Total	42	100	100	

Distribuição das Frequências e Percentagens do item 6 do subteste Correção da Ordem das Palavras

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	2	42	100	100	100

Distribuição das Frequências e Percentagens do item 7 do subteste Correção da Ordem das Palavras

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	1	2.4	2.4	2.4
	2	41	97.6	97.6	100
	Total	42	100	100	

Distribuição das Frequências e Percentagens do item 8 do subteste Correção da Ordem das Palavras

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	1	2.4	2.4	2.4
	2	41	97.6	97.6	100
	Total	42	100	100	

Distribuição das Frequências e Percentagens do item 9 do subteste Correção da Ordem das Palavras

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	1	2.4	2.4	2.4
	1	1	2.4	2.4	4.8
	2	40	95.2	95.2	100
	Total	42	100	100	

Anexo K

Análise descritiva dos itens do subtteste Avaliação da Extensão das Palavras

	N	Mínimo	Máximo	Intervalo Potencial	Média	Desvio Padrão
G2.1	42	2	2	0-2	2	.000
G2.2	42	0	1	0-1	0.88	.328
G2.3	42	2	2	0-2	2	.000
G2.4	42	0	1	0-1	0.71	.457
G2.5	42	2	2	0-2	2	.000
G2.6	42	0	1	0-1	0.95	.216
G2.7	42	1	1	0-1	1	.000
G2.8	42	0	1	0-1	0.83	.377
G2.9	42	0	1	0-1	0.76	.431
G2.10	42	1	1	0-1	1	.000

Anexo L

Distribuição das Frequências e Percentagens do item 1 do subtteste Avaliação da Extensão das Palavras

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido 2	42	100	100	100

Distribuição das Frequências e Percentagens do item 2 do subtteste Avaliação da Extensão das Palavras

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido 0	5	11.9	11.9	11.9
1	37	88.1	88.1	100
Total	42	100	100	

Distribuição das Frequências e Percentagens do item 3 do subtteste Avaliação da Extensão das Palavras

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido 2	42	100	100	100

Distribuição das Frequências e Percentagens do item 4 do subtteste Avaliação da Extensão das Palavras

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido 0	12	28.6	28.6	28.6
1	30	71.4	71.4	100
Total	42	100	100	

Distribuição das Frequências e Percentagens do item 5 do subteste Avaliação da Extensão das Palavras

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	2	42	100	100	100

Distribuição das Frequências e Percentagens do item 6 do subteste Avaliação da Extensão das Palavras

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	2	4.8	4.8	4.8
	1	40	95.2	95.2	100
	Total	42	100	100	

Distribuição das Frequências e Percentagens do item 7 do subteste Avaliação da Extensão das Palavras

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1	42	100	100	100

Distribuição das Frequências e Percentagens do item 8 do subteste Avaliação da Extensão das Palavras

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	7	16.7	16.7	16.7
	1	35	83.3	83.3	100
	Total	42	100	100	

Distribuição das Frequências e Percentagens do item 9 do subteste Avaliação da Extensão das Palavras

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	10	23.8	23.8	23.8
	1	32	76.2	76.2	100
	Total	42	100	100	

Distribuição das Frequências e Percentagens do item 10 do subteste Avaliação da Extensão das Palavras

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1	42	100	100	100

Anexo M

Análise descritiva dos itens do subtteste Segmentação Lexical

	N	Mínimo	Máximo	Intervalo Potencial	Média	Desvio Padrão
G3.1	42	0	2	0-2	1.60	.767
G3.2	42	0	2	0-2	1.71	.636
G3.3	42	0	2	0-2	1.26	.885
G3.4	42	0	2	0-2	1.12	.772
G3.5	42	0	2	0-2	1.64	.656
G3.6	42	0	2	0-2	1.21	.782
G3.7	42	0	2	0-2	1.55	.739
G3.8	42	0	2	0-2	0.98	.715

Anexo N

Distribuição das Frequências e Percentagens do item 1 do subtteste Segmentação Lexical

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	7	16.7	16.7
	1	3	7.1	23.8
	2	32	76.2	100
Total	42	100	100	

Distribuição das Frequências e Percentagens do item 2 do subtteste Segmentação Lexical

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	4	9.5	9.5
	1	4	9.5	19
	2	34	81	100
Total	42	100	100	

Distribuição das Frequências e Percentagens do item 3 do subtteste Segmentação Lexical

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	12	28.6	28.6
	1	7	16.7	45.2
	2	23	54.8	100
Total	42	100	100	

Distribuição das Frequências e Percentagens do item 4 do subtteste Segmentação Lexical

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	10	23.8	23.8	23.8
	1	17	40.5	40.5	64.3
	2	15	35.7	35.7	100
	Total	42	100	100	

Distribuição das Frequências e Percentagens do item 5 do subtteste Segmentação Lexical

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	4	9.5	9.5	9.5
	1	7	16.7	16.7	26.2
	2	31	73.8	73.8	100
	Total	42	100	100	

Distribuição das Frequências e Percentagens do item 6 do subtteste Segmentação Lexical

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	9	21.4	21.4	21.4
	1	15	35.7	35.7	57.1
	2	18	42.9	42.9	100
	Total	42	100	100	

Distribuição das Frequências e Percentagens do item 7 do subtteste Segmentação Lexical

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	6	14.3	14.3	14.3
	1	7	16.7	16.7	31
	2	29	69	69	100
	Total	42	100	100	

Distribuição das Frequências e Percentagens do item 8 do subtteste Segmentação Lexical

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	11	26.2	26.2	26.2
	1	21	50	50	76.2
	2	10	23.8	23.8	100
	Total	42	100	100	

Anexo O

Análise descritiva dos itens do Subteste Prova de Rimas

	N	Mínimo	Máximo	Intervalo Potencial	Média	Desvio Padrão
G4.1	42	0	2	0-2	1.95	.309
G4.2	42	2	2	0-2	2	.000
G4.3	42	0	2	0-2	1.71	.708
G4.4	42	0	2	0-2	1.71	.708
G4.5	42	0	2	0-2	1.95	.309
G4.6	42	0	2	0-2	1.95	.309
G4.7	42	0	2	0-2	1.90	.431
G4.8	42	0	2	0-2	1.33	.954

Anexo P

Frequências e percentagens do item 1 do subteste Prova de Rimas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	1	2.4	2.4
	2	41	97.6	100
Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do item 2 do subteste Prova de Rimas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	2	42	100	100

Frequências e percentagens do item 3 do subteste Prova de Rimas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	6	14.3	14.3
	2	36	85.7	100
Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do item 4 do subteste Prova de Rimas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	6	14.3	14.3
	2	36	85.7	100
Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do item 5 do subteste Prova de Rimas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	1	2.4	2.4
	2	41	97.6	100
Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do item 6 do subtteste Prova de Rimas

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	1	2.4	2.4	2.4
	2	41	97.6	97.6	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do item 7 do subtteste Prova de Rimas

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	2	4.8	4.8	4.8
	2	40	95.2	95.2	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do item 8 do subtteste Prova de Rimas

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	14	33.3	33.3	33.3
	2	28	66.7	66.7	100
	Total	42	100	100	

Anexo Q

Análise descritiva dos itens do subtteste Substituição de Palavras

	N	Mínimo	Máximo	Intervalo Potencial	Média	Desvio Padrão
G5.1	42	0	2	0-2	1.26	.798
G5.2	42	0	2	0-2	0.98	.468
G5.3	42	0	2	0-2	0.26	.627
G5.4	42	0	2	0-2	1.05	.492
G5.5	42	0	2	0-2	0.52	.862
G5.6	42	0	2	0-2	0.31	.715
G5.7	42	0	2	0-2	0.67	.902
G5.8	42	0	2	0-2	1.02	.517
G5.9	42	0	2	0-2	1.88	.453
G5.10	42	0	2	0-2	0.43	.801

Anexo R

Frequências e percentagens do item 1 do subtteste Substituição de Palavra

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	9	21.4	21.4	21.4
	1	13	31	31	52.4
	2	20	47.6	47.6	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do item 2 do subtteste Substituição de Palavra

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	5	11.9	11.9	11.9
	1	33	78.6	78.6	90.5
	2	4	9.5	9.5	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do item 3 do subtteste Substituição de Palavra

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	35	83.3	83.3	83.3
	1	3	7.1	7.1	90.5
	2	4	9.5	9.5	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do item 4 do subtteste Substituição de Palavra

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	4	9.5	9.5	9.5
	1	32	76.2	76.2	85.7
	2	6	14.3	14.3	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do item 5 do subtteste Substituição de Palavra

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	30	71.4	71.4	71.4
	1	2	4.8	4.8	76.2

Frequências e percentagens do item 6 do subtteste Substituição de Palavra

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	35	83.3	83.3	83.3
	1	1	2.4	2.4	85.7
	2	6	14.3	14.3	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do item 7 do subtteste Substituição de Palavra

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	26	61.9	61.9	61.9
	1	4	9.5	9.5	71.4
	2	12	28.6	28.6	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do item 8 do subteste Substituição de Palavra

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	5	11.9	11.9	11.9
	1	31	73.8	73.8	85.7
	2	6	14.3	14.3	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do item 9 do subteste Substituição de Palavra

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	2	4.8	4.8	4.8
	1	1	2.4	2.4	7.1
	2	39	92.9	92.9	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do item 10 do subteste Substituição de Palavra

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	32	76.2	76.2	76.2
	1	2	4.8	4.8	81
	2	8	19	19	100
	Total	42	100	100	

Anexo S

Análise descrita dos itens do subteste Identificação de Palavras, Letras e Números Escritos.

	N	Mínimo	Máximo	Intervalo Potencial	Média	Desvio Padrão
E1.1	42	0	2	0-2	1.95	.309
E1.2	42	0	2	0-2	1.90	.431
E1.3	42	0	2	0-2	1.57	.831
E1.4	42	0	2	0-2	1.76	.656
E1.5	42	0	2	0-2	1.90	.431
E1.6	42	0	2	0-2	1.81	.455
E1.7	42	0	2	0-2	1.57	.831
E1.8	42	0	2	0-2	1.76	.617
E1.9	42	0	2	0-2	1.81	.594

Anexo T

Frequências e percentagens do item 1 do subtteste Identificação de Palavras, Letras e Números Escritos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	1	2.4	2.4	2.4
	2	41	97.6	97.6	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do item 2 do subtteste Identificação de Palavras, Letras e Números Escritos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	2	4.8	4.8	4.8
	2	40	95.2	95.2	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do item 3 do subtteste Identificação de Palavras, Letras e Números Escritos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	9	21.4	21.4	21.4
	2	33	78.6	78.6	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do item 4 do subtteste Identificação de Palavras, Letras e Números Escritos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	5	11.9	11.9	11.9
	2	37	88.1	88.1	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do item 5 do subtteste Identificação de Palavras, Letras e Números Escritos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	2	4.8	4.8	4.8
	2	40	95.2	95.2	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do item 6 do subtteste Identificação de Palavras, Letras e Números Escritos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	1	2.4	2.4	2.4
	1	6	14.3	14.3	16.7
	2	35	83.3	83.3	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do item 7 do subtteste Identificação de Palavras, Letras e Números Escritos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	9	21.4	21.4	21.4
	2	33	78.6	78.6	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do item 8 do subtteste Identificação de Palavras, Letras e Números Escritos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	4	9.5	9.5	9.5
	1	2	4.8	4.8	14.3
	2	36	85.7	85.7	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do item 9 do subtteste Identificação de Palavras, Letras e Números Escritos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	4	9.5	9.5	9.5
	2	38	90.5	90.5	100
	Total	42	100	100	

Anexo U

Análise descritiva dos itens do subtteste Morfologia e Função dos Símbolos

	N	Mínimo	Máximo	Intervalo Potencial	Média	Desvio Padrão
E2A	42	1	2	0-2	1.48	.505
E2B	42	0	2	0-2	1.83	.490
E2C	42	0	2	0-2	1.26	.497
E2D	42	2	2	0-2	2	.000

Anexo V

Frequências e percentagens do item A do subteste Morfologia e Função dos Símbolos Escritos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1	22	52.4	52.4	52.4
	2	20	47.6	47.6	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do item B do subteste Morfologia e Função dos Símbolos Escritos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	2	4.8	4.8	4.8
	1	3	7.1	7.1	11.9
	2	37	88.1	88.1	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do item C do subteste Morfologia e Função dos Símbolos Escritos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	1	2.4	2.4	2.4
	1	29	69	69	71.4
	2	12	28.6	28.6	100
	Total	42	100	100	

Frequências e percentagens do item D do subteste Morfologia e Função dos Símbolos Escritos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	2	42	100	100	100

Anexo X

Variância total explicada

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	1.710	24.430	24.430	1.710	24.430	24.430
2	1.326	18.940	43.369	1.326	18.940	43.369
3	1.186	16.940	60.310	1.186	16.940	60.310
4	.869	12.415	72.725			
5	.860	12.284	85.009			
6	.577	8.248	93.256			
7	.472	6.744	100.000			

Matriz de componente^a

	Componente		
	1	2	3
G1total	.463	-.436	-.501
G2total	.082	.178	.676
G3total	.493	.581	.019
G4total	.675	-.017	.456
G5Total	.626	-.053	.073
E1total	.439	-.684	.095
E2total	.454	.543	-.504

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 3 componentes extraídos.

Matriz de componente^a

	Componente	
	1	2
G1total	.463	-.436
G2total	.082	.178
G3total	.493	.581
G4total	.675	-.017
G5Total	.626	-.053
E1total	.439	-.684
E2total	.454	.543

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 2 componentes extraídos.

Matriz de componente^a

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
G1total	.463	-.436	-.501	.464	.040	.031	-.356
G2total	.082	.178	.676	.704	.022	.037	.076
G3total	.493	.581	.019	-.158	.453	.411	-.142
G4total	.675	-.017	.456	-.276	.013	-.452	-.233
G5total	.626	-.053	.073	-.104	-.692	.311	.112
E1total	.439	-.684	.095	-.074	.415	.077	.382
E2total	.454	.543	-.504	.198	-.003	-.315	.327

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 7 componentes extraídos.