



UC/FPCE-2018

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Teste de Habilidades Metalinguísticas para Adultos:

Contributo para a adaptação e validação do THAM-3

Catarina Mesquita Fidalgo (e-mail: catarinafidalgo15@hotmail.com)

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

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

Catarina Mesquita Fidalgo (email: catarinafidalgo15@hotmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia, área de pré-especialização em Psicologia da Educação, do Desenvolvimento e do Aconselhamento, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, realizada sob a orientação da Professora Doutora Ana Paula Couceiro Figueira

Coimbra, 2018

Resumo

O presente trabalho tem como principal objetivo contribuir para a adaptação e validação portuguesa do THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018), um instrumento de avaliação das capacidades metalinguísticas, destinado a adultos.

O estudo efetuado, de carácter exploratório, conta com uma amostra de 30 sujeitos, composta por estudantes do terceiro ano do Mestrado Integrado em Psicologia e por docentes de disciplinas da área de Línguas e Humanidades, do ensino preparatório, básico e secundário, todos com o português enquanto língua materna.

Os resultados permitem analisar o grau de dificuldade dos vários subtestes e respetivos exercícios, a sua consistência e robustez e, ainda, a adequação do teste.

Permite, também, analisar eventuais limitações e refletir sobre a metodologia de aplicação.

A concetualização mais consensual de consciência metalinguística é a de capacidade cognitiva de reflexão e análise consciente das funções e elementos básicos da linguagem. Ou seja, a linguagem vai para além do significado de símbolos, as palavras são isoláveis dos seus referentes e a sua estrutura é manipulável.

Investigadores do campo da linguística têm vindo a mostrar grande interesse neste comportamento, na sua aplicação no quotidiano e nos diferentes contextos de desenvolvimento humano.

A consciência metalinguística assume relevância educativa, na aprendizagem da leitura e da escrita, mas também nos mecanismos comunicativos entre os indivíduos, enquanto emissores e recetores de informação.

Daí também a necessidade de desenvolver recursos de avaliação que sejam fiáveis e úteis para docentes, alunos e psicólogos.

Palavras-chave: consciência metalinguística, habilidades metalinguísticas, THAM-3, validação.

Abstract

The present work's main goal is to contribute to the Portuguese adaptation and validation of the THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018), an instrument for the evaluation of metalinguistic abilities in adults.

This exploratory study counts with a sample of 30 subjects, composed of third year students of the Integrated Masters in Psychology and teachers of Languages and Humanities subjects in middle and high school, all with Portuguese as their first language.

The results allow us to analyze the degree of difficulty of the various exercises, the test's consistency and robustness, and also its adequacy.

It also allows us to analyze its possible limitations, and to reflect on its methodology of application.

The most consensual definition of metalinguistic awareness of a cognitive capacity of reflection and conscious analysis of language's basic functions and elements. Therefore, language goes beyond the meaning of simple symbols, words are insulated from their referents and they have a structure that can be manipulated.

Researchers in the field of linguistics have been showing great interest in this behavior, in its application in everyday life and in different contexts of human development.

Metalinguistic awareness assumes great educational relevance when learning how to read and how to write, but also in the communicative mechanisms shown among individuals, both as emitters and receivers of information.

Hence the need to develop evaluation resources that are reliable and useful for teachers, students and psychologists.

Key Words: metalinguistic awareness, metalinguistic abilities, THAM-3, validity.

À minha orientadora, Ana Paula Couceiro Figueira.

Aos meus pais.

À minha irmã, Inês.

Ao Pedro.

Aos meus professores.

A Coimbra.

Introdução	1
I – Enquadramento Concetual	
1.1. Concetualização de Consciência Metalinguística	1
1.2. Tipos de Habilidades Metalinguísticas	3
1.3. Emergência e Desenvolvimento da Consciência Metalinguística	4
II – Objetivos	5
III – Metodologia	
3.1. Caracterização da Amostra	6
3.2. Instrumentos	6
3.2.1. Teste I.A. (Amaral, 1966)	6
3.2.2. THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018)	7
3.3. Validades	11
3.4. Procedimentos	12
3.4.1. Procedimentos Estatísticos	12
IV – Resultados	
4.1. Análises Descritivas	12
4.2. Análises Inferenciais	17
V - Discussão	19
VI - Conclusão	21
Referências Bibliográficas	22
Anexos	28

Introdução

Quando o indivíduo atenta na linguagem, é possível beneficiar da sua análise e manipulação, através do treino da consciência metalinguística (Spinillo et al., 2010).

É importante sublinhar os benefícios comprovados da promoção da consciência metalinguística no contexto escolar e respetivas atividades de aprendizagem, assim como o seu impacto em diferentes domínios do quotidiano. O interesse por este constructo transcende o campo linguístico e abrange os ramos de psicolinguística desenvolvimental e educacional (Pinto et al., 1999).

Assim, nesta perspetiva, considera-se pertinente a elaboração de um teste, que funcione não só como instrumento de avaliação mas também enquanto ferramenta de intervenção, com utilidade no âmbito da psicologia da educação e para promoção de um desenvolvimento cognitivo e pedagógico saudável. É importante que se configure enquanto estratégia útil, na sua totalidade ou parcialmente, para educadores, docentes, psicólogos e clínicos (Pinto et al., 1999).

O presente estudo exploratório visa contribuir para a adaptação e validação da versão portuguesa (Figueira & Pinto, 2018) do THAM-3: Teste de Habilidades Metalinguísticas, destinado à população adulta, no seguimento da elaboração das versões existentes em língua inglesa (Pinto et al., 1999), italiana (Pinto & Iliceto, 2007), espanhola (Pinto et al., 2000) e francesa (Pinto & Euch, 2015), dotadas de critérios rigorosos que avaliam as diversas capacidades metalinguísticas.

O presente trabalho encontra-se dividido em duas partes distintas. Na primeira parte será apresentado a concetualização de consciência metalinguística, reiterando a complexidade deste constructo. Apresentamos, também, os diferentes tipos de habilidades metalinguísticas e a emergência e desenvolvimento do conceito.

A segunda parte narra a investigação empírica realizada, explicitando os objetivos definidos, a metodologia adotada e os resultados obtidos, seguidos de uma discussão crítica dos mesmos e reflexões finais.

I - Enquadramento Concetual

1.1. Concetualização de Consciência Metalinguística

De acordo com Duarte (2014), a consciência metalinguística surge do conhecimento explícito do funcionamento da língua, do desenvolvimento da aprendizagem da gramática e está associada ao

contexto escolar. O termo *consciência* (itálico do autor) pode ser considerado uma qualidade da mente, que permite a percepção do próprio sujeito e da relação que estabelece com o mundo. Assim, segundo Damásio (2000), “a consciência é conhecimento, o conhecimento é consciência” (p.46).

O prefixo grego *meta*, que significa “para além de”, “de nível superior”, “que transcende”, verifica-se nos vários constructos que surgem em torno do conceito de consciência metalinguística e das noções associadas ao mesmo, tais como metacomunicação ou metacognição. Estas refletem um nível superior de conhecimento sobre a linguagem (Barrera & Maluf, 2003).

O segundo termo, *metalinguística* (itálico do autor), na perspectiva de Duarte (2014), corresponde à reflexão sobre a linguagem, em que o emissor controla, observa e explicita as regras da língua (Duarte, 2014).

A linguagem tem como função primária ser o sistema de comunicação mais enraizado na cultura humana, mas pode tornar-se, também, objeto de análise e reflexão, quando utilizada num contexto intencional e deliberadamente manipulada pelo indivíduo. Assim, a linguagem possui a dupla propriedade de poder ser utilizada tanto para fazer referência ao mundo, como para referir-se a si mesma, focando a atenção consciente nos aspetos formais e não apenas no conteúdo. Ou seja, é possível analisar a linguagem atentando aos níveis morfológico, sintático e fonológico e delegar o nível semântico para segundo plano (Teberosky, 1994).

Segundo Spinillo et al. (2010), esta atividade designa-se por consciência metalinguística, realizada pelo indivíduo que trata a linguagem enquanto objeto, cujas qualidades podem ser examinadas através de uma monitorização intencional, exigindo um distanciamento em relação aos usos mais comuns da linguagem e uma aproximação à sua forma. De acordo com a mesma autora, quando esta capacidade de focalização se possibilita, então o sujeito torna-se apto a segmentar, analisar e refletir sobre a linguagem.

De acordo com Giustina e Rossi (2008), a consciência metalinguística proporciona, também, o desenvolvimento cognitivo. É através da linguagem que se revela a singularidade do sujeito, propiciando o despertar da consciência e o conhecimento do mundo.

Como afirma Crystal (2011), a capacidade de reflexão e uso da linguagem, como ponderar o significado das palavras, a sua intenção social e os efeitos dessa linguagem no recetor, são essenciais para uma comunicação de qualidade.

A capacidade comunicativa que um indivíduo possui indica que este é hábil, competente, que adequa a língua aos contextos situacionais, e é capaz de refletir sobre recursos linguísticos. O uso da consciência metalinguística na tarefa de produção escrita depende da estruturação de diferentes elementos linguísticos, da organização do pensamento lógico e da coordenação destes fatores com as necessidades contextuais do texto (Giustina & Rossi, 2008).

Assim, a consciência metalinguística que é adquirida ao longo do percurso escolar possibilita o desenvolvimento de outras capacidades metacognitivas, auxiliando o próprio sujeito no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Existe, portanto, uma preocupação dos sistemas de ensino para saber utilizar a língua ou uma expressão particular da linguagem de modo adequado (Giustina & Rossi, 2008).

1.2. Tipos de Habilidades Metalinguísticas

A consciência metalinguística é uma de várias habilidades metalinguísticas e um constructo fundamental para a análise linguística (Pliássova, 2005).

Os tipos de habilidades metalinguísticas observam-se através das partículas linguísticas sobre as quais o indivíduo foca a sua atenção, tais como a palavra, o fonema, a sintaxe, o texto e o contexto no qual a linguagem se insere (Spinillo et al., 2010).

O desenvolvimento destas habilidades contribui para o aumento da riqueza lexical do sujeito, levando a um desempenho mais eficiente do processo de leitura e de compreensão da escrita (Pliássova, 2005).

De seguida, apresentaremos e confrontaremos os tipos de habilidades metalinguísticas, de acordo com alguns autores:

Nicholas (1991) identifica três habilidades metalinguísticas: “a consciência léxico-gramatical (relacionada com as palavras e as regras que se encontram por detrás das suas combinações), a consciência interacional (que diz respeito à relação entre os locutores num ato comunicativo) e a consciência pragmático-linguística (permitindo, pela organização dos discursos, a interação entre os conhecimentos morfossintáticos e a identidade social do emissor)” (pp. 45-46).

De acordo com a classificação de Tunmer e Herriman (1984), de Gombert (1992), e de Barbeiro (1994), as habilidades metalinguísticas podem subdividir-se em diferentes tipos: a consciência metafonológica; a consciência metasintática; a consciência metamorfológica; a consciência metatextual, a

consciência metalexical; a consciência metasemântica e a consciência metapragmática.

Gombert (2003) define a consciência metafonológica enquanto “a identificação de componentes fonológicas das unidades linguísticas e a sua manipulação deliberada”, enquanto Barrera e Maluf (2003), descrevem consciência metafonológica como a “habilidade de analisar as palavras em termos das unidades sonoras que as compõem”.

Segundo Gombert (2003), a consciência metasintática trata-se do “raciocínio deliberado sobre os aspetos da língua, controlando as regras gramaticais que organizam as unidades linguísticas no eixo sintagmático.”. Barrera e Maluf (2003) descrevem a consciência metasintática como “a manipulação e organização de diferentes estruturas gramaticais no interior de enunciados”.

De acordo com Carlisle (2000), a consciência metamorfológica é a “reflexão e manipulação intencional da estrutura morfológica da língua, através dos processos de formação, flexão e classificação de palavras.”

A consciência metatextual envolve operações implicadas no controlo deliberado, tanto ao nível da compreensão como da produção textual, e a composição de enunciados em unidades mais extensas (Gombert, 2003).

Gombert (2003) define consciência metalexical como o “isolamento da palavra e de a sua identificação enquanto elemento do léxico, acedendo intencionalmente ao léxico interno”. Barrera e Maluf (2003) definem consciência metalexical como a “identificação das funções semânticas das palavras, tanto daquelas que têm significado mesmo quando isoladas do seu contexto, como das que ganham significado apenas no seu uso contextual”.

De acordo com Gombert (2003), a consciência metasemântica é o “reconhecimento da língua enquanto código convencional e arbitrário e a manipulação das palavras sem que os significados correspondentes sejam automaticamente afetados ou construindo novos significados”.

Finalmente, segundo Gombert (2003), a consciência metapragmática é a representação, organização e regulação do discurso em função das intenções de utilização da língua.

Segundo Barbeiro (1994), o desenvolvimento da consciência metalinguística explicita o conhecimento intuitivo sobre a língua estudada; reforça as capacidades linguísticas; aumenta a eficácia da comunicação nas línguas materna e estrangeiras; perspetiva positivamente a diversidade linguística; fomenta a iniciação dos indivíduos nos diversos conceitos e técnicas de base da análise

linguística e, finalmente, proporciona a compreensão do valor da linguagem como parte da vida humana.

1.3. Emergência e desenvolvimento da Consciência Metalinguística

A noção de consciência metalinguística surge na década de 70 do século XX, com a necessidade de procurar uma nova abordagem para a aprendizagem de línguas. Uma das primeiras definições é proposta por Jakobson (1963), que descreve a função metalinguística da linguagem como o que possibilita a produção de enunciados de forma consciente ou não.

Mais tarde, Cazden (1974) define consciência metalinguística como facilitadora da opacidade da linguagem, para que as formas linguísticas possam ser realmente analisadas.

Piaget (1974) cria o termo *prise de conscience*, a aquisição de consciência, que permite a transição entre utilizações práticas da linguagem e sua compreensão, e entre a comunicação e o conhecimento concetual.

Tal como explica Hawkins (1999), apesar da hesitação inicial por parte dos autores no final da década de 70 do século XX, o conceito de consciência metalinguística começa a ser aceite na década de 80 do mesmo século, como uma forma de combater o insucesso verificado na aprendizagem de outras línguas nas escolas britânicas. É, assim, criado o *British Language Awareness Movement*, dando origem ao atual *Critical Language Awareness* (Ançã & Alegre, 2003).

Hawkins (1999) é um dos primeiros investigadores que apela à consciencialização linguística, referindo a sua importância no combate às lacunas na aprendizagem e o papel fundamental no seu aperfeiçoamento. Hawkins (1999) sugeriu a criação de uma competência estruturante e a reflexão sobre a própria linguagem, designando-a por *bridging subject*.

De acordo com Coimbra (2011), no início da década de 90 do século XX, surgem e coexistem diversos conceitos, tais como *metalinguistic awareness*, *prise de conscience langagière* e *consciência metalinguística*, refletindo a reflexão consciente sobre a linguagem.

Relativamente ao desenvolvimento da consciência metalinguística, Clark (1978) evidenciou que as crianças são conscientes da linguagem e capazes de refletir sobre as suas propriedades a partir dos dois anos de idade. Após um domínio razoável do conhecimento e treino do uso da linguagem em contexto

comunicativo, a consciência metalinguística torna-se mais sofisticada (Sim-Sim, 1998).

Pliássova (2005) refere que a consciência metalinguística se “desenvolve paralelamente com a aquisição da linguagem, acompanhando o processo de aprendizagem formal em contexto escolar e o desenvolvimento cognitivo” (p.47).

No entanto, Barbeiro (1994) salienta que uma criança não escolarizada também desenvolve consciência metalinguística, e a aprendizagem das capacidades de leitura e da escrita não são condições necessárias para o seu desenvolvimento. As expressões de consciência metalinguística não surgem de forma homogênea. Alguns aspetos são observados precocemente, tais como a aquisição de uma pronúncia específica, jogos baseados na produção e criação de rimas ou a articulação ritmada de padrões silábicos.

No entanto, a consciência metalinguística desenvolve-se continuamente com a aquisição de experiência e escolaridade. A compreensão de metáforas e a deteção de certas ambiguidades semânticas são aspetos que se verificam mais tardiamente. Assim, é relevante refletir sobre o desenvolvimento e aquisição da consciência metalinguística em idade adulta, para além dos primeiros estágios de desenvolvimento (Content, 1985).

II - Objetivos

A presente investigação, de carácter exploratório, é um contributo para a adaptação e validação portuguesa do Teste de Habilidades Metalinguísticas Para Adultos, ou THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018).

Deste modo, a investigação realizada é um estudo-piloto do THAM-3 para verificar a adequação dos itens deste instrumento, a sua fiabilidade e robustez, a sua dificuldade e método de administração (Gameiro, 2016).

III – Metodologia

3.1. Caracterização da Amostra

A amostra da presente investigação foi selecionada por método não probabilístico de conveniência (Hill & Hill, 2005; Marôco, 2007), sendo constituída por 30 sujeitos. Os sujeitos da amostra são 18 alunos do Mestrado Integrado em Psicologia, 14 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, e 12 docentes do ensino preparatório, básico e

secundário, de disciplinas da área de Línguas e Humanidades, sendo 8 do sexo feminino e 4 do sexo masculino (cf. Tabela 1). Todos possuem o português como língua materna.

Tabela 1 – Caracterização da amostra

Sexo	Alunos	Docentes
Masculino	4	4
Feminino	14	8
Totais Parciais	18	12
Total T		30

3.2. Instrumentos

3.2.1. Teste I.A. (Amaral, 1966) – Versão Reduzida das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Raven, 1938)

O teste IA (Amaral, 1966) é uma versão reduzida das Matrizes Progressivas de Raven (Raven, 1938), que pretende avaliar a aptidão dos sujeitos para apreender relações entre figuras ou desenhos geométricos, e que será utilizado enquanto estratégia de validação do THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018).

Encontra-se disponível em três versões diferentes: a forma Geral (*Standard Progressive Matrices – SPM*), constituída por 60 itens, repartidos por cinco séries e aplicável à totalidade de faixas etárias; a forma Especial ou Colorida (*Coloured Progressive Matrices – CPM*), composta por 33 itens, repartidos por três séries e indicado para crianças; e a forma Avançada (*Advanced Progressive Matrices – APM*), com 48 itens repartidos por duas séries e indicado para os sujeitos cujos resultados se situam entre os 10% melhores na forma Geral (Amaral, 1966).

Segundo Almeida (2009), as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven são, ainda, um “teste de resolução de problemas”, uma vez que obrigam o sujeito a descobrir e a implementar regras e operações mentais, terminando num processo de resolução de um problema. O sujeito apenas indica a figura que considera solucionar o problema apresentado (Raven, Court & Raven, 1998).

O termo “progressivo” reflete o aumento do grau de complexidade entre os diferentes itens e, subsequentemente, entre as diferentes séries (Simões, 2000).

Em Portugal, Amaral (1966) edita uma versão reduzida das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: o IA. Esta versão reduzida é constituída por 30 itens, 28 dos quais são retirados da versão completa. O IA é constituído por 30 itens repartidos por cinco séries

(A, B, C, D, E). Cada série é composta por 6 itens e cada item correto é cotado com um ponto (Amaral, 1966).

O material do Teste I.A. consiste num caderno, com gravuras a preto e branco. Cada item é constituído por desenhos ou figuras geométricas, nas quais foi retirada uma parte e é solicitado ao sujeito que identifique, entre seis ou oito hipóteses, qual a que completa corretamente o desenho (Amaral, 1966).

Os itens do teste foram projetados de modo a que o problema seja resolvido do ponto de vista perceptivo, espacial ou lógico de uma configuração (Pasquali, Wechsler & Bensusan, 2002).

Cada item apresenta um conjunto de estímulos que variam ao nível das dimensões horizontal e vertical. Para solucionar o problema apresentado, o sujeito deverá pensar em regras que se apliquem às dimensões dos padrões visuais que constituem os itens (Simões, 2000).

3.2.2. THAM-3: Teste de Habilidades Metalinguísticas para Adultos (Figueira & Pinto, 2018)

O THAM-3 é um instrumento de análise e avaliação de habilidades metalinguísticas, destinado a indivíduos com idade superior a 16 anos, em contexto escolar e profissional (Figueira & Pinto, 2018). Este instrumento é original e resulta do trabalho de pesquisa coordenado por Titone e Pinto, no final da década de 80. A partir desse trabalho surgiram adaptações para italiano, francês, alemão e espanhol, nos respetivos países (Figueira & Pinto, 2018). Agora, já em versão e adaptação para português europeu (Figueira & Pinto, 2018).

O teste é composto por três provas: Compreensão, Aceitabilidade e Linguagem Figurativa. As provas Compreensão e Linguagem Figurativa são de natureza metasemântica, enfatizando as utilizações convencionais e criativas da linguagem, respetivamente, e a Aceitabilidade é uma prova metagramatical e metasintática (Figueira & Pinto, 2018).

A prova Compreensão é composta por 8 itens, cada um composto por duas frases. Os itens permitem a avaliação da compreensão das relações qualitativas, temporais, morfológicas e espaço-temporais, a um nível Linguístico e Metalinguístico. É fornecido um item exemplo por cada tipologia de avaliação, explicitando o que é pretendido. Após os exemplos, é solicitado ao sujeito que indique se as duas frases de cada item expressam o mesmo tipo de relação ou relações diferentes (nível Linguístico) e,

posteriormente, que justifique a sua resposta ao nível Metalinguístico (Figueira & Pinto, 2018).

Por exemplo, o grupo “Relações Qualitativas” deste subteste, (item 1.1.A) é apresentado com um item exemplo, composto por duas frases: “Ele encontrou uma solução aceitável para o problema” e “Ele encontrou uma boa solução para o problema”. É pedido ao sujeito que indique se as duas frases apresentam a mesma relação ou relações diferentes (componente L) e justificar a sua resposta (componente ML). Poderá, por exemplo, afirmar que as frases possuem um tipo de qualidade diferente (componente L) e acentuar a diferença entre os adjetivos “aceitável” e “boa” (componente ML).

Quanto aos exercícios do grupo “Relações Temporais” deste subteste (item 1.B), é apresentado o item exemplo composto por duas frases: “Primeiro lê, depois pensa” e “Começar a pensar depois de ler”. É pedido que o sujeito avalie se as frases apresentam a mesma relação temporal (componente L) e justifique a resposta (componente ML). Poderá afirmar que as frases são diferentes (componente L) e que a diferença reside na ênfase que é colocada nas ações (componente ML).

Quanto aos exercícios do grupo “Teste Morfológico” deste subteste (item 1.C), é apresentado o item exemplo composto por duas frases: “Li um poema de Camões que não conhecia.” e “Deram-me três folhas brancas e um lápis para realizar este exercício”. É pedido que o sujeito avalie se a palavra “um” tem o mesmo significado ou representa a mesma função em ambas as frases (componente L) e explicar porquê (componente ML). Poderá afirmar que a palavra “um” não desempenha o mesmo papel nas duas frases (componente L) e que na primeira frase, o “um” é um artigo indefinido e, na segunda frase, é um adjetivo nominal (componente ML).

Quanto aos exercícios do grupo “Relações Espaço-Temporais” deste subteste (item 1.C), é apresentado o item exemplo composto por duas frases: “A igreja está em frente do teatro.” e “O teatro está em frente da igreja”. É pedido que o sujeito explique se estas relações são ou não do mesmo tipo (componente L) e explicar a sua resposta (componente ML). Poderá afirmar que a relação espacial é a mesma nas duas frases (componente L) mas que a focalização é diferente (componente ML).

A prova Aceitabilidade consiste num texto, adaptado ao Português Europeu, com determinado número de erros ou falhas (15), avaliando os conhecimentos do sujeito relativos a regras gramaticais e sintáticas, a um nível Linguístico e Metalinguístico. Solicita-se ao sujeito que detete os erros de natureza morfossintática presentes no

texto, que proceda à sua correção (nível Linguístico), e que justifique (nível Metalinguístico) (Figueira & Pinto, 2018).

A prova Linguagem Figurativa analisa a capacidade de compreensão de vários exemplos de linguagem figurativa, como frases metafóricas, *slogans* publicitários e textos poéticos, num total de 6 itens, dois por cada tipologia, sendo avaliadas as componentes Linguística e Metalinguísticas das respostas. As frases metafóricas apresentam metáforas, solicitando-se ao sujeito que as interprete (nível Linguístico) e justifique o significado que as palavras de cada item deve assumir (nível Metalinguístico). Nos *slogans* publicitários, são apresentados os *slogans* e o objeto a que se referem, e o sujeito deverá apresentar uma interpretação (nível Linguístico), justificando o significado assumido pelas palavras de cada item (nível Metalinguístico). Quanto aos textos poéticos, são apresentadas duas quadras e o sujeito deverá indicar (nível Linguístico) e justificar ao nível Metalinguístico os significados que algumas palavras e frases assumem no respetivo contexto (Figueira & Pinto, 2018).

Por exemplo, os exercícios do grupo “Frases Metafóricas” deste subtteste (item 3.A) vêm acompanhados pelo seguinte item exemplo: “O cérebro é uma esponja.” É pedido que o sujeito explique como esta frase deverá ser interpretada e explicitar o significado que cada palavra assume. Neste caso, apenas a componente Metalinguística será avaliada. Poderá afirmar que a frase não deve ser entendida ao nível literal e, que tal, como uma esponja, o cérebro tem a capacidade de absorção (componente ML).

O primeiro exercício do grupo “*Slogans* Publicitários” deste subtteste (item 3.Ba) apresenta o *slogan* “Home Sapiens” para anunciar um gabinete de *design* de interiores. É pedido que o sujeito explique como deve ser interpretado (componente L) e justificar o significado que cada palavra assume (componente ML). Neste caso, poderá afirmar que a palavra “*home*” significa “casa” em inglês, por exemplo.

Finalmente, no grupo “Textos Poéticos” são apresentados alguns versos, por exemplo, “Para mim é sempre ontem/Não tenho amanhã nem hoje.”. É pedido ao sujeito que indique o que significa e que justifique a sua resposta. Neste caso, apenas a componente Metalinguística será avaliada. O sujeito poderá responder que o sujeito poético valoriza mais as experiências passadas do que as futuras, por exemplo.

Segundo Figueira e Pinto (2018), as questões Linguísticas pretendem produzir respostas gerais sobre a utilização da linguagem, que requerem o acesso a formas intuitivas e implícitas de consciência

linguística. As respostas são avaliadas segundo a dicotomia certo/errado, sendo atribuído 1 ponto por cada resposta correta. O somatório total das questões Linguísticas é de 21 pontos, com um total máximo de 4 pontos na prova Compreensão, de 15 pontos na prova Aceitabilidade e de 2 pontos nas provas Linguagem Figurativa (cf. Tabela 2).

Tabela 2 - Pontuações do THAM-3

Teste	Questões L	Questões ML
Compreensão	4	16
Aceitabilidade	15	30
Linguagem Figurativa	2	12
Totais Parciais	21	58
Total	79	

As questões Metalinguísticas pretendem suscitar uma explicação para a resposta que o sujeito deu anteriormente, exigindo que este utilize processos explícitos, intencionais e analíticos da consciência metalinguística. Esperam-se reflexões elaboradas e conscientes, completas, com todos os elementos relevantes para a formulação da resposta, bem como a classificação dos mesmos, de acordo com as respectivas categorias e regras gramaticais (Figueira & Pinto, 2018).

As respostas às questões Metalinguísticas são avaliadas qualitativamente e o seu desempenho é cotado de acordo com três níveis de processamento linguístico. São atribuídos 0 pontos a respostas de nível pré-analítico (com ausência de análise ou análise imprecisa). Respostas que sejam pertinentes mas com métodos rudimentares de análise recebem 1 ponto. Finalmente, são cotadas com 2 pontos as respostas que utilizem métodos sistemáticos de análise, sendo esta pertinente, exhaustiva e aprofundada. Ou seja, o sujeito é capaz de fazer uma clarificação completa do problema, independentemente do conteúdo linguístico. Estão previstas as operacionalizações possíveis para cada nível, de modo a minimizar a ambiguidade da avaliação (Figueira & Pinto, 2018, pp. 142-195).

O somatório total das questões Metalinguísticas é de 58 pontos, com um total máximo de 16 pontos nas provas Compreensão, de 30 pontos na prova Aceitabilidade e de 12 pontos nas provas Linguagem Figurativa (cf. Tabela 2).

Relativamente aos procedimentos de administração, o THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018) é um instrumento exclusivamente em formato escrito, que pode ser aplicado individualmente ou em grupo (Figueira & Pinto, 2018). A administração do teste deve ser dividida por quatro sessões: três sessões de 60 minutos destinadas aos subtestes

Compreensão e Linguagem Figurativa e uma sessão de 40 minutos para o subteste Aceitabilidade (Figueira & Pinto, 2018). Nesta investigação não foram impostos limites de tempo para o preenchimento do teste e respetivos subtestes.

3.3. Validades

A validade de um instrumento refere-se à sua capacidade de traduzir de forma exata a grandeza daquilo que se propõe medir, ou seja, se mede aquilo que pretende ser medido (Cardoso, 2006; Schweigert, 2011).

Cardoso afirma que “nenhum instrumento de avaliação psicológica é válido como instrumento de medida se não passar pelos crivos da validade e fidedignidade” (Cardoso, 2006, p.102).

Apesar de todas as teorias e especificações em torno deste assunto, é importante salientar que não existe uma categorização dos tipos de validade que seja unívoca. De acordo com Alferes (1997), no que diz respeito aos testes psicológicos, os três tipos de validades mais importantes são: a validade de constructo, a validade de critério, validade de conteúdo e validade facial.

A validade de constructo confirma se a operacionalização da variável realmente reflete o seu significado teórico (Cronbach, 1955). É necessário que o processo de validação do constructo tenha uma base teórica, concretamente definido (Pasquali, 2007).

De acordo com Oluwatayo (2012), a validade de critério encontra-se quando existe uma correlação elevada entre os resultados de um instrumento e os resultados de outro já existente e considerado válido.

A validade de conteúdo demonstra se o domínio do conteúdo de um instrumento é apropriado relativamente aos objetivos esperados. Verifica se os itens do instrumento são uma amostra que representa o conteúdo (Oluwatayo, 2012).

A validade facial diz respeito ao grau com que um método aparenta medir o que se pretende medir. Schweigert (1994) refere que este é o tipo de validade que possui menor importância na investigação científica.

Para além destas três categorias, podemos ainda classificar a validade em dois tipos: a validade interna e a validade externa. A validade interna está dependente da capacidade que a investigação tem para dar resposta às questões inicialmente propostas, verificando até que ponto os resultados da investigação são produto das variáveis que foram seleccionadas, observadas e medidas e não fruto de outros dados

que não foram tratados. A validade externa verifica se os resultados obtidos pela investigação podem ser generalizados noutras situações com sujeitos diferentes (Pasquali, 2007).

Ainda, e de maior importância para este trabalho, verificar a validade convergente, que se traduz em perceber se este possui uma correlação positiva com outro teste que meça um constructo teoricamente relacionado ou a validade divergente, quando há a ausência de correlação e os constructos não estão teoricamente relacionados (Campbell & Fiske, 1959).

3.4. Procedimentos

Foi aplicado o IA (Amaral, 1966) e o THAM-3: Teste de Habilidades Metalinguísticas para Adultos (Figueira & Pinto, 2018), individualmente para os docentes e em grupo para os alunos de Psicologia, devido a constrangimentos inerentes a este tipo de investigação, sob a forma escrita, na amostra supracitada.

Ao longo do processo de recolha dos dados, foram garantidas as condições de confidencialidade de todos os participantes, respeitando os princípios éticos subjacentes à realização de uma investigação. O preenchimento dos testes foi iniciado após assegurada a compreensão total dos exercícios propostos por parte de todos os sujeitos.

Os limites de tempo associados à versão original do THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018) não foram aplicados com rigor, devido aos constrangimentos inerentes a este tipo de investigação, refletindo uma primeira abordagem ao instrumento.

3.4.1. Procedimentos Estatísticos

Trata-se de uma primeira investigação exploratória com o THAM-3 finalizado (Figueira & Pinto, 2018), após ajustes em alguns itens, nomeadamente da Linguagem Figurativa, advindos de estudo anterior de Pinho (2017). Foi efetuada uma análise minuciosa das estatísticas descritivas das componentes linguística e metalinguística, do THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018), bem como do IA (Amaral, 1966).

São apresentados os resultados obtidos em cada subteste, nas suas dimensões, a análise das médias, desvio-padrão e distribuição de frequências que fornecem informação pertinente quanto à adequação e grau de dificuldade dos itens.

A fiabilidade do instrumento foi verificada através das correlações, pelo *alpha* de Cronbach e pela análise em componentes principais. O valor de 0.7 foi considerado enquanto mínimo aceitável para fins de interpretação desta investigação preliminar (Nunnally, 1978).

Todas as análises foram realizadas recorrendo à versão 22.0 do *software* de análise e tratamento estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

IV – Resultados

4.1. Análises Descritivas

No que diz respeito ao teste IA (Amaral, 1966), verifica-se uma média de $M = 22.75$ e um desvio-padrão de $DP = 2.88$, para os indivíduos do sexo masculino. Para os indivíduos do sexo feminino, verifica-se uma média de $M = 23.50$ e um desvio padrão de $DP = 3.004$. O mínimo de acertos foi de 20 para os do sexo masculino e 17 para os do sexo feminino e o máximo foi de 27 para o sexo masculino e 29 para o sexo feminino, num total possível de 0-30 (cf. Tabela 3).

Tabela 3 – Dados descritivos do IA

Teste	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
A_IA M = 8 [0-6] F = 22	5.75 5.77	0.463 0.528	5 4	6 6
B_IA M = 8 [0-6] F = 22	5.63 5.65	0.518 0.671	5 4	6 6
C_IA M = 8 [0-6] F = 22	4.25 4.68	0.886 0.780	3 4	6 6
D_IA M = 8 [0-6] F = 22	4.38 4.18	0.518 0.907	4 2	5 6
E_IA M = 8 [0-6] F = 22	2.75 3.32	1.389 1.615	0 0	4 5
Total_IA M = 8 [0-30] F = 22	22.75 23.50	2.188 3.004	20 17	27 29
Total IA - total [0-30]	23.30	2.793	17	29

Ainda, na Tabela 3, podemos verificar que nos itens da série A o número de acertos é elevado. O mesmo acontece com os itens da série B mas de modo menos expressivo. No que diz respeito às séries C e D, é evidente uma maior dispersão de respostas. Finalmente, na série E, houve sujeitos que não obtiveram um único acerto e nenhum dos sujeitos respondeu corretamente à totalidade dos itens desta série. Ou seja, à medida que se avança de série, de A a E, os resultados têm

tendência a diminuir. Assim, embora com um desvio padrão significativamente elevado, a média obtida, pela amostra na sua totalidade, é bastante positiva (23.30, sendo 30 o máximo passível de ser obtido).

Os resultados obtidos em cada série do IA, de forma mais pormenorizada, encontram-se disponíveis em anexo (cf. Anexo A, B, C, D e E).

Quanto aos resultados obtidos no THAM-3, no subteste Compreensão, relativamente às questões L, que apresenta um máximo potencial de 4, verificamos uma média de $M=3.00$ e um desvio-padrão de $DP=0.75$, para o sexo masculino e uma média de $M=2.82$ e um desvio-padrão de $DP=0.73$, para o sexo feminino, sendo que o máximo de acertos foi de 4 e o mínimo de 2 para homens e mulheres. Relativamente às questões ML, registou-se uma média de $M=8.00$ e um desvio-padrão de $DP=3.38$ para o sexo masculino. O sexo feminino apresentou uma média de $M=4.50$ e um desvio-padrão de $DP=2.48$. O mínimo de acertos foi de 4 para os homens e de 2 para as mulheres, sendo o valor máximo de 12 para os homens e de 10 para as mulheres, num máximo potencial de 16 (cf. Tabela 4).

Tabela 4 – Dados descritivos das questões Linguísticas e Metalinguísticas para os subtestes do THAM-3, tendo em conta o sexo da amostra.

Teste		Sexo	Média	DP	Máx.	Mín.
Compreensão	L [0-4]	M = 8	3.00	0.75	4	2
		F = 22	2.82	0.73	4	2
	ML [0-16]	M = 8	8.00	3.38	12	4
		F = 22	4.50	2.48	10	2
Aceitabilidade	L [0-15]	M = 8	4.50	3.42	11	0
		F = 22	4.55	3.48	15	0
	ML [0-30]	M = 8	1.63	2.13	6	0
		F = 22	1.14	2.43	10	0
L. Figurativa	L [0-2]	M = 8	1.50	0.53	2	1
		F = 22	1.68	0.56	2	0
	ML [0-12]	M = 8	5.88	2.74	9	2
		F = 22	5.18	2.10	9	0

No subteste Aceitabilidade, observa-se uma média de $M=4.50$ e um desvio-padrão de $DP=3.42$ no sexo masculino, para as questões L. O sexo feminino apresenta uma média de $M=4.55$ e um desvio-padrão de $DP=3.48$. O máximo de acertos possíveis neste subteste é 15, sendo que o mínimo de acertos foi de 0 para homens e mulheres, sendo o máximo de 11 para os homens e de 15 para as mulheres. Para as questões ML registou-se uma média de $M=1.63$ e um desvio-padrão de $DP=2.13$ no sexo masculino. O sexo feminino apresentou

uma média de $M=1.14$ e um desvio-padrão de 2.43. O mínimo de acertos verificado foi de 0 para homens e mulheres, sendo o máximo de 6 para os homens e de 10 para as mulheres, num total de 30 acertos possíveis (cf. Tabela 4).

No subteste Linguagem Figurativa, verifica-se uma média de $M=1.50$ e um desvio-padrão de $DP=0.53$ para o somatório das questões L no sexo masculino. Quanto ao sexo feminino, verifica-se uma $M=1.68$ e um desvio-padrão de $DP=0.56$. Para um máximo potencial de 2, o mínimo de acertos foi de 1 para os homens e de 0 para as mulheres. O máximo de acertos verificados foi de 2, tanto para os homens como para as mulheres. Relativamente ao somatório das questões ML deste subteste, o sexo masculino registou uma média de $M=5.88$ e um desvio-padrão de $DP=2.84$. O sexo feminino registou uma média de $M=5.18$ e um desvio-padrão de $DP=2.10$, sendo que o máximo de acertos possíveis é de 12. Os homens registaram um mínimo de 2 e as mulheres um mínimo de 0. Em ambos observamos um máximo de acertos correspondente a 9 (cf. Tabela 4).

É importante referir que os sujeitos do sexo masculino apresentam resultados superiores em relação aos sujeitos do sexo feminino em todas as provas, exceto na componente Linguística dos subtestes Aceitabilidade e Linguagem Figurativa.

Quanto às médias totais das componentes Linguística do THAM-3, o subteste Compreensão apresenta uma média de $M=2.87$ e desvio-padrão de $DP=0.73$; o subteste Aceitabilidade apresenta uma média de $M=4.53$ e um desvio-padrão de $DP=3.41$ e o subteste Linguagem Figurativa apresenta uma média de $M=1.63$ e um desvio-padrão de $DP=0.55$ (cf. Tabela 5).

Tabela 5 – Médias totais L e ML dos subtestes do THAM-3

Teste		Média	DP	Máx.	Mín.
Compreensão	L [0-4]	2.87	0.73	4	2
	ML [0-16]	5.43	3.10	12	2
Aceitabilidade	L [0-15]	4.53	3.41	15	0
	ML [0-30]	1.27	2.33	10	0
L. Figurativa	L [0-2]	1.63	0.55	2	0
	ML [0-12]	5.37	2.66	9	0
THAM L	[0-21]	9.03	3.81	21	4
THAM ML	[0-58]	12.07	5.85	25	3
THAM-3 total	[0-79]	21.10	8.53	46	8

Quanto às médias totais das componentes Metalinguística do THAM-3, o subteste Compreensão apresenta uma média de $M=5.43$ e desvio-padrão de $DP=3.10$; o subteste Aceitabilidade apresenta uma média de $M=1.27$ e um desvio-padrão de $DP=2.33$ e o subteste

Linguagem Figurativa apresenta uma média de $M=5.37$ e um desvio-padrão de $DP=2.66$ (cf. Tabela 5).

A componente Linguística total do THAM-3 apresenta uma média de $M=9.03$ e um desvio-padrão de $DP=3.81$. A componente Metalinguística total do THAM-3 apresenta uma média de $M=12.07$ e um desvio-padrão de $DP=5.85$ (cf. Tabela 5).

O THAM-3 apresenta uma pontuação média total de $M=21.10$, com desvio-padrão de $DP=8.53$ (cf. Tabela 5).

Se tivermos em conta o nível de escolaridade, no subtteste Compreensão, relativamente às questões L, que apresenta um máximo potencial de 4, verificamos uma média de $M=3.00$ e um desvio-padrão de $DP=0.95$ para os docentes e uma média de $M=2.78$ e um desvio-padrão de $DP=0.55$ para os alunos de Psicologia, sendo que o máximo de acertos foi de 4 e o mínimo de 2 para docentes e alunos. Relativamente às questões ML, registou-se uma média de $M=6.83$ e um desvio-padrão de $DP=4.50$ para os docentes. Os alunos de Psicologia apresentaram uma média de $M=4.50$ e um desvio-padrão de $DP=2.23$. O mínimo de acertos foi de 2 tanto para docentes como para alunos, sendo o valor máximo de 12 para os docentes e de 10 para os alunos, num máximo potencial de 16 (cf. Tabela 6).

Tabela 6 – Dados descritivos das questões Linguísticas e Metalinguísticas para os 3 testes do THAM-3, tendo em conta o nível de escolaridade da amostra

Teste	Escolaridade	Média	DP	Máx.	Mín.	
Compreensão	L [0-4]	Lic = 12	3.00	0.95	4	2
		3º Psi = 18	2.78	0.55	4	2
	ML [0-16]	Lic = 12	6.83	3.76	12	2
		3º Psi = 18	4.50	2.23	10	2
Aceitabilidade	L [0-15]	Lic = 12	6.42	3.82	15	0
		3º Psi = 18	3.28	2.49	8	0
	ML [0-30]	Lic = 12	1.92	3.26	10	0
		3ºPsi = 18	0.83	1.38	5	0
L. Figurativa	L [0-2]	Lic = 12	1.50	0.67	2	0
		3º Psi = 18	1.72	0.46	2	1
	ML [0-12]	Lic = 12	6.17	2.03	9	3
		3º Psi = 18	4.83	2.30	9	0

No subtteste Aceitabilidade, observa-se uma média de $M=6.42$ e um desvio-padrão de $DP=3.82$ nos docentes, para as questões L. Os alunos apresentam uma média de $M=3.28$ e um desvio-padrão de $DP=2.49$. O máximo de acertos possíveis neste subtteste é 15, sendo que o mínimo de acertos foi de 0 para docentes e alunos, sendo o máximo de 15 para os docentes e de 8 para os alunos. Para as questões ML registou-se uma média de $M=1.92$ e um desvio-padrão de

DP=3.26 nos docentes. Os alunos apresentaram uma média de $M=0.83$ e um desvio-padrão de 1.38. O mínimo de acertos verificado foi de 0 para docentes e alunos, sendo o máximo de 10 para os docentes e de 5 para os alunos, num total de 30 acertos possíveis (cf. Tabela 6).

No subteste Linguagem Figurativa, verifica-se uma média de $M=1.50$ e um desvio-padrão de $DP=0.67$ para o somatório das questões L nos docentes. Quanto aos alunos, verifica-se uma $M=1.72$ e um desvio-padrão de $DP=0.46$. Para um máximo potencial de 2, o mínimo de acertos foi de 0 para os docentes e de 1 para os alunos. O máximo de acertos verificados foi de 2, tanto para os docentes como para os alunos. Relativamente ao somatório das questões ML deste subteste, os docentes registaram uma média de $M=6.17$ e um desvio-padrão de $DP=2.03$. Os alunos registaram uma média de $M=1.72$ e um desvio-padrão de $DP=0.46$, sendo que o máximo de acertos possíveis é de 12. Os docentes registaram um mínimo de 3 e os alunos um mínimo de 0. Em ambos observamos um máximo de acertos correspondente a 9. Os docentes apresentam resultados superiores em relação aos alunos em todos os subtestes, exceto na componente Linguística da Linguagem Figurativa (cf. Tabela 6).

Quanto às curvas, no subteste Compreensão verificamos que os valores de curtose e assimetria são de $C=-1.01$ e de $A=0.21$, respetivamente, com um erro-padrão de $EP=0.73$, para as questões L. Relativamente às questões ML, registou-se uma curtose de $C=-0.55$ e assimetria de $A=0.69$, com um erro-padrão de $EP=3.10$ (cf. Tabela 7).

Tabela 7 – Curvas para a totalidade da amostra (N=30)

Teste		Curtose	EP	Assimetria	EP
Compreensão	L [0-4]	-1.01	0.73	0.21	0.73
	ML [0-16]	-0.55	3.10	0.69	3.10
Aceitabilidade	L [0-15]	1.84	3.41	0.93	3.41
	ML [0-30]	6.15	2.33	2.36	2.33
L. Figurativa	L [0-2]	0.62	0.55	-1.21	0.55
	ML [0-12]	-0.29	2.26	-0.31	2.26

Verifica-se que os valores de curtose para a componente L e ML deste subteste são negativas, ou seja, é mais fácil encontrar valores que não se aproximam da média.

A distribuição assimétrica é positiva, ou seja, os valores concentram-se na extremidade inferior da escala e distribuem-se gradativamente em direção à extremidade superior.

No subtteste Aceitabilidade, a curtose apresenta um valor de $C=-1.84$ e a assimetria de $A=0.93$, com um erro-padrão de $EP=0.73$, para as questões L. Relativamente às questões ML, registou-se uma curtose de $C= 6.15$ e uma assimetria de $A=3.36$, com um erro-padrão de $EP=3.41$ (cf. Tabela 7).

Verifica-se que os valores de curtose para a componente L e ML deste subtteste são positivas, ou seja, é mais fácil encontrar valores que se aproximam da média.

A distribuição assimétrica é positiva, ou seja, os valores concentram-se na extremidade inferior da escala e distribuem-se gradativamente em direção à extremidade superior.

No subtteste Linguagem Figurativa, a curtose é de $C=0.62$ e a assimetria é de $A=-1.21$, com um erro-padrão de $EP=0.55$, para as questões L. As questões ML apresentam curtose de $C=-0.29$ e assimetria de $A=-0.31$, com um erro-padrão de $EP=2.26$ (cf. Tabela 7).

Verifica-se que os valores de curtose para a componente L deste subtteste é positiva, ou seja, é mais fácil encontrar valores que não se aproximam da média. A componente ML apresenta um valor de curtose negativo, ou seja, é mais difícil encontrar valores que se aproximam da média.

A distribuição assimétrica é negativa, ou seja, os valores concentram-se na extremidade superior da escala e distribuem-se gradativamente em direção à extremidade inferior.

Os resultados obtidos em cada item dos subttestes do THAM-3 encontram-se disponíveis em anexo (cf. Anexo F, G, H, I, J).

4.2. Análises inferenciais

Analisando as correlações entre o IA e os resultados Linguísticos e Metalinguísticos da Compreensão, Aceitabilidade e Linguagem Figurativa do THAM-3, registamos que as correlações são todas positivas, observando-se um intervalo de 0.05 a 0.33, entre o IA e o THAM-3, mas nenhuma é significativa (cf. Tabela 8).

Tabela 8– Correlações Intra e Inter-teste para o IA e o THAM-3

Teste		IA	Compreensão		Aceitabilidade		L. Figurativa	
			TL	TML	TL	TML	TL	TML
Compreensão	TL	0.05						
	TML	0.08	0.30					
Aceitabilidade	TL	0.33	0.25	0.35				
	TML	0.20	0.16	0.26	0.52**			
L. Figurativa	TL	0.07	0.13	0.35	0.17	0.15		
	TML	0.17	0.15	0.54**	0.25	0.28	0.27	

** correlação significativa a 0.01.

* correlação significativa a 0.05.

Quanto às correlações intra-teste, ou seja, entre os três subtestes do THAM-3, verificamos que são todas positivas. As componentes Metalinguística da Linguagem Figurativa e Metalinguística da Compreensão, e as componentes Metalinguística e Linguística da Aceitabilidade apresentam correlações significativas. (cf. Tabela 8).

Relativamente às correlações dos subtestes do THAM-3 com os seus totais (L, ML e total), verificamos que são todas positivas e que algumas apresentam correlações significativas.

Quanto ao subteste Compreensão, este apresenta uma correlação significativa com a componente Metalinguística da totalidade do THAM-3 e com a totalidade do teste. O subteste Compreensão, na sua totalidade, correlaciona-se significativamente com a componente Metalinguística do teste e com a sua totalidade.

O subteste Aceitabilidade correlaciona-se significativamente em todas as suas componentes e em totalidade com as componentes Linguística, Metalinguística e com o total do THAM-3.

O subteste Linguagem Figurativa é o que apresenta menor número de correlações significativas, mas verifica-se que a correlação é significativa relativamente à sua componente Metalinguística com a mesma componente do THAM-3 e, também, com a sua totalidade (cf. Tabela 9).

Tabela 9 – Correlações Intra-teste para o THAM-3

Teste	THAM-3 L	THAM-3 ML	THAM-3 total
IA	0.323	0.154	0.250
Compreensão			
L	0.435*	0.282	0.389*
ML	0.381*	0.841**	0.751**
Total	0.442*	0.829**	0.770**
Aceitabilidade			
L	0.970**	0.495**	0.775**
ML	0.527**	0.648**	0.683**
Total	0.899**	0.634**	0.839**
L. Figurativa			
L	0.277	0.187	0.277
ML	0.302	0.783**	0.675**
Total	0.323	0.758**	0.680**

** correlação significativa a 0.01.

* - correlação significativa a 0.05.

Ainda, com intuito exploratório, verificamos a consistência interna do IA, com *alpha* de Cronbach de $\alpha = 0.667$, sendo a do THAM-3 total de $\alpha = 0.851$. Bastante satisfatórios ou mesmo bons, na

perspetiva de Nunnally (1978). Uma análise por subteste aponta para valores muito variáveis a carecerem de uma análise mais minuciosa (cf. Tabela 10)

Tabela 10 – Alpha de Cronbach para o IA, THAM-3 e seus subtestes

Teste		α de Cronbach
IA		0.667
THAM-3 Total		0.851
Compreensão	TL	- 0.017
	TML	0.581
	Total	0.592
Aceitabilidade	TL	0.803
	TML	0.844
	Total	0.869
L. Figurativa	TL	0.089
	TML	0.637
	Total	0.639
Total L		0.781
Total ML		0.788

Quanto à Análise em Componentes Principais (AFCP), utilizou-se o critério de *eigenvalue* igual ou superior a 1, como critério para a retenção de fatores. A análise da solução permitiu verificar que o género explica 56.155% da variância total, enquanto a escolaridade explica 43.84%.

V – Discussão

Fora do contexto escolar, tanto o estudante como o profissional têm necessidade de interpretar os jogos comunicativos, através de uma análise metalinguística coerente. Um instrumento de consciência metalinguística será um instrumento valioso e imprescindível, visto que permite ao indivíduo compreender que pode interpretar mensagens sem ambiguidade (Lasagabaster et al., 2015). No entanto, as investigações que se encontram disponíveis estão mais focadas nos processos envolvidos na produção e compreensão da linguagem em contexto escolar, por sujeitos da faixa etária inferior à representada neste trabalho. É necessário continuar a desenvolver e a validar ferramentas de avaliação da consciência metalinguística destinadas à população adolescente e adulta (Figueira & Pinto, 2018).

Os resultados obtidos no teste IA (Amaral, 1966) refletem o grau progressivo de complexidade dos itens, verificando-se a

dificuldade gradual entre os itens e, subsequentemente, entre as séries.

Os itens da série A possuem um grau de dificuldade reduzida, sendo que o número de acertos é elevado. Isto verifica-se para os itens da série B mas com resultados menos expressivos, começando a sentir-se os efeitos do aumento progressivo do grau de dificuldade entre séries. Na série E, a última da sequência, os resultados revelam-se mais vulneráveis a distrações e falta de motivação para a tarefa, visto que o grau de dificuldade parece encontrar-se a um nível elevado. O menor número de acertos encontra-se mais patente nos últimos itens de cada série e isto acentua-se nas últimas séries do teste (Simões, 2000). Não se verificam diferenças significativas entre os resultados obtidos por sujeitos do sexo masculino e do sexo feminino.

O estudo de Pinto, Iliceto e Melogno (2012), citado por Lasagabaster, Merino e Pinto (2015), refere que existe uma forte relação entre as habilidades metacognitivas e a inteligência não-verbal, esta última medida pelo IA. Os resultados obtidos mostram correlações positivas mas não significativas, permitindo fazer uma análise convergente entre os testes. O mesmo se verifica relativamente a esta investigação, daí a utilização do IA em conjunto com o THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018) ser pertinente.

Relativamente ao THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018), o tempo de aplicação da prova foi de uma hora e 30 minutos para os alunos, e a prova foi preenchida em grupo. Os docentes realizaram a prova com o mesmo limite do tempo, mas individualmente.

Os resultados desta investigação sugerem que os sujeitos obtiveram melhores resultados na dimensão linguística, uma vez que a dimensão metalinguística exige capacidade de reflexão e argumentação sobre a língua, tratando-se de um domínio cognitivamente mais exigente.

Tratando-se de uma amostra composta por adultos com um nível de escolaridade elevado, incluindo sujeitos com formação superior, seria esperado que os resultados da componente metalinguística refletissem melhores pontuações. Ainda assim, verifica-se uma diferença considerável entre resultados obtidos pelos docentes e os alunos do Mestrado Integrado em Psicologia, sendo os resultados dos docentes superiores, em média, e a diferença mais significativa regista-se nas questões da componente Metalinguística. Contudo, os resultados dos docentes e dos alunos não se apresentaram elevados no subteste Aceitabilidade e na componente Metalinguística do subteste Compreensão. Isto poderá dever-se aos processos de categorização e contextualização da informação que são necessários para responder às questões deste subtestes. Assim, não sendo

contabilizadas as respostas baseadas em justificações tautológicas ou meramente guiadas pelo sentido estético, o resultado total neste subteste é inferior ao esperado. No entanto, os docentes apresentaram melhores resultados, tanto ao nível da Linguística, mas sobretudo da Metalinguística, comparativamente aos alunos do Mestrado Integrado em Psicologia, talvez pelo contacto mais frequente com as terminologias necessárias à explicação e justificação das suas respostas e treino na análise e elaboração de enunciados. Não se verificaram diferenças significativas entre os resultados obtidos pelos sujeitos do sexo masculino e do sexo feminino.

O THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018) é um teste extenso com perguntas de desenvolvimento longo, o que pode contribuir para pontuações mais baixas. O subteste Aceitabilidade, por exemplo, tem um elevado número de itens e não vem acompanhado de itens-exemplo para clarificar as instruções, o que não acontece nos restantes subtestes.

O valor negativo do *alpha* de Cronbach na componente Linguística do subteste Compreensão poderá dever-se ao reduzido número de itens deste subteste específico.

Observa-se que as médias obtidas ficam aquém das médias potenciais, em particular no subteste Aceitabilidade e na componente Metalinguística geral, o que afeta as pontuações totais obtidas no THAM-3.

A versão original do THAM-3 (Pinto et al., 2007) foi validada com uma amostra de 621 indivíduos, falantes de língua italiana e bem distribuídos por sexo, para garantir uma amostra representativa. Foram avaliados em vários centros urbanos e as suas idades variam entre os 16 e os 58 anos. Das nove correlações possíveis, sete são significativas, exceto a componente Linguística da Compreensão e da Linguagem Figurativa, devido ao reduzido número de itens. A correlação com o total do teste é bastante elevada, o que fundamenta a forte relação entre os processos de abstração medidos pelo IA e os processos metalinguísticos medidos pelo THAM-3. As médias verificadas por Pinto et al. (2007) aproximam-se às obtidas nesta investigação (Figueira & Pinto, 2018).

Quando comparamos os resultados obtidos neste estudo com os resultados da investigação de Lasagabaster, Merino e Pinto (2015) (cf. Tabela 12), os resultados dos docentes apresentam resultados superiores, em média, na componente Metalinguística dos subtestes Compreensão e Linguagem Figurativa. No entanto, apresentam resultados inferiores na componente Metalinguística do subteste Aceitabilidade. Isto pode dever-se à falta de compreensão do

enunciado deste subteste específico, talvez por não ter sido apresentado um exemplo de resposta, tal como acontece nos outros subtestes. Os alunos deste estudo apresentam, em média, resultados inferiores aos da investigação de Lasagabaster, Merino e Pinto (2015), realizada com o intuito de adaptar e validar o THAM-3 em Espanha. Contou com uma amostra de 150 estudantes do ensino superior, oriundos de meios urbanos, de nacionalidade espanhola e com o castelhano enquanto língua materna. É importante referir que a investigação de Lasagabaster, Merino e Pinto (2015) é o único estudo disponível para comparar e discutir dados normativos.

Tabela 12– Dados descritivos do THAM-3 (Lasagabaster, Merino & Pinto, 2015) comparados com os dados obtidos no THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018)

Teste		\bar{x}	σ	Mx	Mn		\bar{x}	σ	Mx	Mn
Comp.	L [0-4]	2.72	0.80	4	1	L [0-4]	2.87	0.73	4	1
	ML [0-16]	5.52	2.41	12	1	ML [0-16]	5.43	3.10	12	1
Aceit.	L [0-13]	6.42	2.21	13	2	L [0-15]	4.53	3.41	13	2
	ML [0-26]	4.59	3.49	16	0	ML [0-30]	1.27	2.33	16	0
L. Fig.	L [0-2]	1.53	0.65	2	0	L [0-2]	1.63	0.55	2	0
	ML [0-12]	3.72	1.89	9	0	ML [0-12]	5.37	2.66	9	0
Total L	[0-19]	10.67	2.56	18	5	[0-21]	9.03	3.81	21	4
Total	[0-54]	13.83	5.47	33	18	[0-58]	12.0	5.85	25	3
ML										
Total	[0-73]	24.49	7.13	50	12	[0-79]	21.1	8.53	46	8
THAM-3										

VI – Conclusão

O THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018) propõe-se enquanto instrumento de análise e avaliação das habilidades metalinguísticas, sendo o estudo das mesmas uma tarefa difícil devido à complexidade dos processos envolvidos.

A falta de ferramentas ou instrumentos de avaliação que permitam identificar e analisar o nível de desenvolvimento dessas habilidades ou que sejam orientadoras de promoção dessas capacidades, aliadas à importância das competências metalinguísticas, quer ao nível escolar e profissional, quer ao nível pessoal, foram determinantes para a realização deste estudo (Figueira & Pinto, 2018.).

Assim, o THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018) apresenta-se enquanto uma medida da consciência metalinguística, avaliando constructos relevantes de forma aprofundada, a partir de itens variados quanto ao grau de complexidade e dificuldade.

O estudo realizado pretende ser um primeiro ensaio com o instrumento e contribuir para a validação e aferição portuguesa do THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018), analisando os resultados obtidos nos diferentes subtestes, o seu respetivo grau de dificuldade e o nível de compreensão das instruções facultadas.

As características da amostra não permitem tecer conclusões definitivas, devido ao seu tamanho reduzido (N=30), e por ser constituída exclusivamente por sujeitos adultos residentes em meio urbano, com formação superior, num leque limitado de área de profissionalização.

Seria pertinente apresentar mais análises estatísticas realizadas, com, por exemplo, análises fatoriais e em componentes principais, e análises exaustivas aos itens componentes dos diferentes subtestes, no sentido de consubstanciar as nossas afirmações, o que não é possível devido a constrangimentos de espaço.

É importante considerar que o contexto e tempo de aplicação do instrumento não seguiram as instruções originais. A extensão e grau de dificuldade do teste foram explicações que alguns dos sujeitos apresentaram para a falta de algumas respostas mais completas.

Apesar de se tratar de um primeiro ensaio da utilização do instrumento, considera-se que os resultados obtidos não devem ser menosprezados, pois permitem tecer algumas observações, nomeadamente sobre as diferenças entre os resultados obtidos tendo em conta o sexo, o grau de escolaridade dos sujeitos e a comparação com os dados de investigações anteriores. É necessário realizar estudos com amostras mais representativas e seguindo o protocolo de instruções de forma mais controlada.

Bibliografia

Alferes, V. (1997). *Investigação Científica em Psicologia: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Almeida, A. (2009). Teste das Matrizes Progressivas de Raven (MPCR). Perítia. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 1AP, 6-7.

Amaral, J. R. (1966). *Aferição do teste I.A: escala reduzida das Matrizes Progressivas de J. C. Raven*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ançã, M. & Alegre, T. (2003). A consciencialização linguística em

Português Língua Materna e em Alemão Língua Estrangeira. *Palavras*, 34(1), 31-39.

- Barbeiro, L. F. (1994). Consciência metalinguística e expressão escrita. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- 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.
- Borsa, J. C., & Damásio, B. F. (2012). Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações. *Paidéia*, 22(53), 423-432. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300014>
- Brites, S. M. R. (2009). Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: Estudos psicométricos e normativos com crianças dos 4 aos 6 anos. (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Campbell, D. T. & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105.
- Cardoso, I. (2006). Aspectos Transculturais na Adaptação de Instrumentos de Avaliação Psicológica. *Interações*, 6(10). doi: <http://www.interacoesismt.com/index.php/revista/article/view/178/184>
- Carlisle, J. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12(1), 169-190.
- Cazden, C. B. (1974). Play with language and metalinguistic awareness: one dimension of language experience. *Urban Review*, 7(1), 28-39.
- 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.

Coimbra, M. D. N. C. T. (2011). O círculo da escrita: o texto argumentativo e a consciência (meta) linguística no ensino secundário. (Dissertação de doutoramento). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Lisboa.

Content, A. (1985). Le développement de l'habileté d'analyse de la parole. *L'Année Psychologique*, 85(1), 73-99.

Cronbach, L. J., & Meehl, P.E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psycho Bull*, 52(4), 281-302.

Crystal, D. (2011). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Malden Mass: Blackwell.

Damásio, A. (2000). *O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Duarte, S. S. (2014). *Diversidade linguística e consciência metalinguística*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Figueira, A. P. C. & Pinto, A. (2018). *Consciência Metalinguística Teoria, desenvolvimento e instrumentos de avaliação*. Alverca: Psiclínica.

Gameiro, P. M. (2016). Consciência Metalinguística em crianças portuguesas com 9 anos de idade: Estudo exploratório com o THAM-2. (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra.

Giustina, F.P.D. & Rossi, T.M.F. (2008). A consciência metalinguística pragmática e a sua relação com a produção escrita. *Revista de Linguística Teórica y Aplicada*, 46(2), 29-51.

Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: Universidade de Chicago.

- Gombert, J. (2003). Atividades metalinguística e aquisição da leitura. In M. R. Maluf (Org.), *Metalinguagem e Aquisição da escrita*. (cap. 1, pp. 19-65). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Hawkins, E. W. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. *Language Awareness* 8(3), 124-144.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Ed. de Minuit.
- Lasagabaster, D., Merino, J. A., & Pinto, M. A. (2015). *Test de habilidades metalinguísticas para adolescentes y adultos*. Universidad del País Vasco: Zabalduz. doi: <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/UHPDF152203.pdf>
- Marôco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (2.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Nicholas, H. (1991). *Language awareness and second language development*. New York: Longman.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Oluwatayo, J. (2012). Validity and Reliability Issues in Educational Research. *Journal of Educational and Social Research*, 2(2), 391-400.
- Pasquali, L., Wechsler, S. M., & Bensusan, E. (2002). Matrizes Progressivas do Raven Infantil: Um estudo de validação para o Brasil. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 95-110.
- Pasquali L. (2007) Validade dos testes psicológicos: será possível reencontrar o caminho? *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 23, 99-107.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pinho, D. A. (2017). Teste de Habilidades Metalinguísticas Para

- Adultos: Contributo para a adaptação e validação do THAM-3. (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Pinto, M. A. & Euch, S. E. (2015). *La Conscience Métalinguistique – Théorie, développement et instruments de mesure*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Pinto, M. A. & Iliceto, P. (2007). *Tam-3. Test di abilità metalinguistiche n. 3 - Fascia adolescente-adulta*. Manuale di istruzioni. Roma: Carocci Faber.
- Pinto, M.A., Titone, R. & Gonzalez Gil, M.D. (2000). *La consciencia metalinguística. Teoría, desarrollo e instrumentos de medición*. Pisa y 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.
- Pliássova, I. V. (2005). Manifestações da consciência (meta)linguística na escrita escolar. (Dissertação de Mestrado não publicada). Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (1998). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales Section: Introducing parallel versions of the CPM and SPM together with a more powerful version of the SPM (SPM-Plus)*. Oxford: Oxford Psychologists Press.
- Schweigert, W. (1994) *Research methods and statistics for psychology*. Nova Iorque: Brooks/Cole Publishing Company.
- Schweigert, W. (2011). *Research Methods in Psychology: A Handbook* (3rd edition). Long Grove, IL: Waveland Press. doi: http://books.google.pt/books?id=UW0fAAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ptPT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

-
- Simões, M. R. (1994). Investigações no âmbito da aferição nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.). (Dissertação de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra.
- 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., & Correa, J. (2010). Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em Revista*, 38(1), 157-171. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000300011>.
- Teberosky, A. (1994). *Aprendendo a escrever: Perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática.
- Tunmer, W. E., Pratt, C. & Herriman, M. L. (1984). *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research, and Implications*. Berlin: Springer.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.

Anexos

Anexo A – Dados descritivos dos itens da série A do IA

A1

Total	30
Ausente	0
Média	1,00
Desvio Padrão	,000
Mínimo	1
Máximo	1

A2

Total	30
Ausente	0
Média	1,00
Desvio Padrão	,000
Mínimo	1
Máximo	1

A3

Total	30
Ausente	0
Média	,97
Desvio Padrão	,183
Mínimo	0
Máximo	1

A4

Total	30
Ausente	0
Média	1,00
Desvio Padrão	,000
Mínimo	1
Máximo	1

A5

Total	30
Ausente	0
Média	,90
Desvio Padrão	,305
Mínimo	0
Máximo	1

A6

Total	30
Ausente	0
Média	,90
Desvio Padrão	,305
Mínimo	0
Máximo	1

Anexo B – Dados descritivos dos itens da série B do IA

B1

Total	30
Ausente	0
Média	1,00
Desvio Padrão	,000
Mínimo	1
Máximo	1

B2

Total	30
Ausente	0
Média	1,00
Desvio Padrão	,000
Mínimo	1
Máximo	1

B3

Total	30
Ausente	0
Média	1,00
Desvio Padrão	,000
Mínimo	1
Máximo	1

B4

Total	30
Ausente	0
Média	1,00
Desvio Padrão	,000
Mínimo	1
Máximo	1

B5

Total	30
Ausente	0
Média	0.67
Desvio Padrão	,479
Mínimo	0
Máximo	1

B6

Total	30
Ausente	0
Média	0.90
Desvio Padrão	,305
Mínimo	0
Máximo	1

Anexo C – Dados descritivos dos itens da série C do IA

C1

Total	30
Ausente	0
Média	1,00
Desvio Padrão	,000
Mínimo	1
Máximo	1

C2

Total	30
Ausente	0
Média	0,97
Desvio Padrão	,183
Mínimo	0
Máximo	1

C3

Total	30
Ausente	0
Média	1,00
Desvio Padrão	,000
Mínimo	1
Máximo	1

C4

Total	30
Ausente	0
Média	0,97
Desvio Padrão	,183
Mínimo	0
Máximo	1

C5

Total	30
Ausente	0
Média	0,27
Desvio Padrão	,450
Mínimo	0
Máximo	1

C6

Total	30
Ausente	0
Média	0,40
Desvio Padrão	,498
Mínimo	0
Máximo	1

Anexo D – Dados descritivos dos itens da série D do IA

D1

Total	30
Ausente	0
Média	1,00
Desvio Padrão	,000
Mínimo	1
Máximo	1

D2

Total	30
Ausente	0
Média	1,00
Desvio Padrão	,000
Mínimo	1
Máximo	1

D3

Total	30
Ausente	0
Média	0.87
Desvio Padrão	,346
Mínimo	0
Máximo	1

D4

Total	30
Ausente	0
Média	0.87
Desvio Padrão	,346
Mínimo	0
Máximo	1

D5

Total	30
Ausente	0
Média	0.37
Desvio Padrão	,249
Mínimo	0
Máximo	1

D6

Total	30
Ausente	0
Média	0.13
Desvio Padrão	,346
Mínimo	0
Máximo	1

Anexo E – Dados descritivos dos itens da série E do IA

E1

Total	30
Ausente	0
Média	1,00
Desvio Padrão	,000
Mínimo	1
Máximo	1

E2

Total	30
Ausente	0
Média	,83
Desvio Padrão	,379
Mínimo	0
Máximo	1

E3

Total	30
Ausente	0
Média	0.60
Desvio Padrão	,498
Mínimo	0
Máximo	1

E4

Total	30
Ausente	0
Média	0.50
Desvio Padrão	,509
Mínimo	0
Máximo	1

E5

Total	30
Ausente	0
Média	,20
Desvio Padrão	,407
Mínimo	0
Máximo	1

E6

Total	30
Ausente	0
Média	,17
Desvio Padrão	,379
Mínimo	0
Máximo	1

**Anexo F – Dados descritivos dos itens da Linguística do subteste
Compreensão do THAM-3**

	LCompre ensão_A a1	LCompre ensão_A b1	LCompre ensão_B a1	LCompre ensão_C a1
Média	,87	,97	,27	,77
Desvio Padrão	,346	,183	,450	,430
Mínimo	0	0	0	0
Máximo	1	1	1	1

**Anexo G – Dados descritivos dos itens da Metalinguística do subteste
Compreensão do THAM-3**

	MLCom preensã o_Aa1	MLCompr eensão_A b1	MLCompr eensão_B a1	MLCompr eensão_B b1	MLCompr eensão_C a1
Média	,80	1,13	,27	,63	,90
Desvio Padrão	,610	,629	,691	,890	,607
Mínimo	0	0	0	0	0
Máximo	2	2	2	2	2

	MLCompr eensão_C b1	MLCompre ensão_Da1	MLCompr eensão_D b1
Média	,80	,50	,40
Desvio Padrão	,997	,861	,770
Mínimo	0	0	0
Máximo	2	2	2

Anexo H – Dados descritivos dos itens da Linguística do subteste Aceitabilidade do THAM-3

	LAce it.1	LAcei t.2	LAceit. 3	LAceit. 4	LAceit. 5	LAceit. 6	LAceit. 7
Média	,23	,13	,20	,67	,17	,37	,10
Desvio Padrão	,430	,346	,407	,479	,379	,490	,305
Mínimo	0	0	0	0	0	0	0
Máximo	1	1	1	1	1	1	1

	LAceit.8
Média	,40
Desvio Padrão	,498
Mínimo	0
Máximo	1

	LAceit. 9	LAceit. 10	LAceit. 11	LAceit. 12	LAceit. 13	LAceit. 14	LAceit. 15
Média	,40	,37	,37	,55	,33	,17	,10
Desvio Padrão	,498	,490	,490	,506	,479	,379	,305
Mínimo	0	0	0	0	0	0	0
Máximo	1	1	1	1	1	1	1

Anexo I – Dados descritivos dos itens da Metalinguística do subteste Aceitabilidade do THAM-3

	MLAceit. 1	MLAceit. 2	MLAceit. 3	MLAceit. 4	MLAceit. 5	MLAceit. 6
Média	,10	,07	,13	,20	,03	,13
Desvio Padrão	,305	,254	,346	,407	,183	,346
Mínimo	0	0	0	0	0	0
Máximo	1	1	1	1	1	1

	MLAceit.7	MLAceit.8
Média	,03	,10
Desvio Padrão	,183	,305
Mínimo	0	0
Máximo	1	1

	MLAceit. 9	MLAceit.1 0	MLAceit.1 1	MLAceit.1 2	MLAceit.1 3	MLAceit.1 4
Média	,10	,00	,13	,13	,03	,03
Desvio Padrão	,305	,000	,346	,346	,183	,183
Mínimo	0	0	0	0	0	0
Máximo	1	0	1	1	1	1

	MLAceit.15
Média	,03
Desvio Padrão	,183
Mínimo	0
Máximo	1

**Anexo J – Dados descritivos dos itens da Linguística do subteste
Linguagem Figurativa do THAM-3**

	LLing.Figurativa _Ba3	LLing.Figurativa _Bb3
Média	,73	,90
Desvio Padrão	,450	,305
Mínimo	0	0
Máximo	1	1

**Anexo K – Dados descritivos dos itens da Metalinguística do subteste
Linguagem Figurativa do THAM-3**

Statistics

	MLLing.Fig urativa_Aa3	MLLing.Figu rativa_Ab3	MLLing.Figu rativa_Ba3	MLLing.Figu rativa_Bb3	MLLing.Fig urativa_Cb3
Média	1,67	1,03	,57	,17	,40
Desvio Padrão	,758	,809	,568	,461	,563
Mínimo	0	0	0	0	0
Máximo	2	2	2	2	2

	MLLing.Figurat iva_Ca3
Média	1,53
Desvio Padrão	,571
Mínimo	0
Máximo	2