

## ANALISAR A LÍNGUA PARA APRENDER A LER:

A consciência (meta)linguística e a aprendizagem da leitura

*Fernanda Leopoldina Viana*

Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

fviana@iec.uminho.pt

### Resumo

O presente trabalho insere-se num estudo longitudinal (Viana, 1998), onde é analisado o valor preditivo, em termos de futuro desempenho leitor, de uma prova de identificação de competências linguísticas (Viana, 1998, 1999). Inclui uma subescala destinada a avaliar a capacidade da criança reflectir sobre a língua que utiliza, isto é, o seu nível de consciência linguística. É a pesquisa subjacente à elaboração dessa subescala que é aqui relatada, acompanhada de uma breve clarificação de conceitos, tendo em vista a sua utilização de forma independente (para a obtenção de dados orientadores de uma propedêutica diversificada de iniciação à leitura e à escrita).

### Consciência Linguística e Leitura

Sabemos que, muito antes de entrar na escola, as crianças estabeleceram já familiaridade com os sons da sua língua. Vários autores (Clark, 1978; Marshall e Morton, 1978; Mattingly, 1984) defenderam que certos aspectos da consciência linguística seriam indissociáveis da aquisição da linguagem, havendo, desde muito cedo (dois anos) indicações sobre a existência desta reflexão linguística quando as crianças: a) fazem observações a propósito da pronúncia de certas palavras ou do sotaque de certas pessoas; b) fazem exercícios de treino de pronúncia de fonemas recém-adquiridos; ou c) inventam rimas.

Desde muito cedo, as crianças discriminam «pa» de «ba», ou «fumo» de «sumo», antes mesmo de conseguirem transpor estas subtilidades para a sua linguagem oral (Mann, 1986; Miller & Eimas, 1983). Há, portanto, um nível de conhecimento precoce dos fonemas da língua que permite, por exemplo, detec-

tar erros no discurso. No entanto, como veremos, este conhecimento da língua não deverá ser considerado metalinguístico.

As expressões «consciência linguística» e «consciência metalinguística» são usadas frequentemente como equivalentes quando, na realidade, remetem para competências diferenciadas. A frequência com que estes conceitos são usados como sinónimos deriva, talvez, da dificuldade em estabelecer uma fronteira entre comportamento linguístico e metalinguístico, porque é difícil avaliar a explicitação da tomada de consciência metalinguística implicada numa determinada actividade (Hakes, 1980). Assim, antes de mais, consideramos que será importante clarificar estes conceitos.

Titone (1988) tenta sistematizar o que considera os elementos diferenciadores destes dois conceitos. Assim, o uso da expressão «consciência linguística» teria subjacente um conhecimento implícito, não analisado, das funções e funcionamento da língua; por sua vez, a expressão «consciência metalinguística» implicaria um conhecimento explícito das características e funções da linguagem (enquanto sistema de signos), conhecimento este generalizável a outras línguas.

Como síntese, poderemos dizer que quando falamos de comportamentos metalinguísticos, utilizamos o prefixo *meta* como indicador de alguma capacidade de descentração do sujeito face à linguagem que utiliza.

Os estudos efectuados sobre a emergência dos comportamentos metalinguísticos tiveram várias implicações no modo como se começou a conceptualizar o ensino da leitura e da escrita. A investigação (Bohannon, Warren-Leubecker & Helper, 1984; Ryan & Ledger, 1984; Bowey, 1986 a, b; Bialystok & Mitterer, 1987; Warren-Leubecker, 1987; Bentin, Deutsch & Liberman, 1990) sugere que a aprendizagem inicial da leitura pode ser facilitada por dois aspectos distintos da consciência (meta)linguística: a consciência fonológica e a consciência sintáctica.

No entanto, a maior parte dos estudos que fornecem suporte empírico da influência da consciência fonológica e da consciência sintáctica no desempenho ao nível da leitura (entendida como descodificação e compreensão) foram efectuados com crianças que tinham o inglês como língua materna, e que, na iniciação à leitura, seguiram metodologias de ensino globais. Há, portanto, necessidade de mais investigação, para que possamos relativizar a importância destas competências na futura aprendizagem da leitura, em função da língua de alfabetização e das metodologias de ensino utilizadas.

### *Consciência fonológica*

Antes de prosseguirmos, será importante saber de que falamos quando dizemos consciência fonológica, na medida em que, também aqui, a expressão é utilizada para denominar níveis diferentes de conhecimento.

Gombert (1990) estabelece uma diferenciação clara entre consciência fonológica e comportamentos epifonológicos. A primeira designação remeteria para a capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de as manipular de uma forma voluntária e controlada; a segunda referir-se-ia a comportamentos que revelam a discriminação precoce de sons, evidenciada desde muito cedo na produção linguística das crianças, mas que ocorrem de forma intuitiva, não consciente, e, por isso, não controlada. Este conhecimento funcional dos fonemas, traduzido na capacidade precocemente demonstrada pelas crianças, quer para produzir a maior parte dos fonemas, quer para reconhecer diferenças subtis no discurso, não deveria, portanto, ser denominado de consciência fonológica. A expressão seria reservada para designar a capacidade de prestar atenção consciente aos sons das palavras, como entidades abstractas e manipuláveis (Adams, 1994). Ressalvemos, no entanto, que este nível de conhecimento não quer dizer que a criança tenha de saber como se escreve uma determinada palavra, mas tão-só de quantos sons (quer no sentido de fonema, quer no sentido de sílaba) ela é composta (Liberman & Liberman, 1990). Estas unidades menores poderão ser agrupadas, dando origem a um semi-número de outras palavras que, combinadas segundo determinadas regras que já extraiu e interiorizou no seu contacto com a língua oral, se constituirão em frases e enunciados.

Na prática, vemos, no entanto, que apenas é usada a expressão «consciência fonológica», abrangendo vários níveis, desde a sensibilidade à manipulação voluntária. Ball (1993) apresenta-nos uma hierarquização de tarefas de consciência fonológica, considerando-as num *continuum* (do *epi* para o *meta*) em termos de dificuldade. À medida que nos movemos neste *continuum*, a natureza (meta)linguística das tarefas vai-se complexificando. Para além da diferenciação existente ao nível da maior ou menor explicitação e controlo envolvidos na análise das palavras e dos seus componentes fonológicos, há ainda várias formas de consciência fonológica: a consciência silábica, a consciência de unidades intra-silábicas e a consciência fonémica (Morais *et al.*, 1987; Gombert, 1990; Goswami & Bryant, 1990).

A consciência fonológica tem sido avaliada através de tarefas muito diversificadas, o que dificulta quer a comparabilidade dos resultados, quer a análise das correlações encontradas com o desempenho em leitura. Esta diversidade, se bem que tenha contribuído para uma consolidação do conhecimento nesta área, tem de ser alvo de mais análise. Vemos que, apesar de o objectivo final de

muitos estudos ser a avaliação da capacidade de análise fonológica, as tarefas usadas envolvem vários processos cognitivos. É importante saber se o valor preditivo destas tarefas reside na competência fonológica ou noutros processos cognitivos não avaliados.

Embora em número reduzido, alguns estudos têm-se debruçado precisamente sobre esta análise de tarefas (Lewkowicz, 1980; Backman, 1983; Stanovich *et al.*, 1984). A análise factorial dos resultados nas diferentes tarefas avaliadoras da competência fonológica revela a existência de um factor comum responsável por cerca de 50% da variância total nas variáveis. Todas as tarefas apresentam correlações positivas com o desempenho na leitura ao fim do 1.º ano, embora as consideradas mais fáceis (substituição da consoante inicial, fornecer palavras que rimem com palavras dadas e detecção de rimas entre palavras dadas) apresentem correlações menores.

A conclusão de vários estudos que incidiram sobre a consciência da sílaba e do fonema, é a de que a consciência silábica aparece mais precocemente do que a consciência do fonema. Para Alegria (1985) «la diferencia de dificultad que se observa entre fonos y sílabas proviene probablemente del hecho de que a las sílabas corresponde un parámetro físico simple», para além de que «...el análisis acústico del mensaje oral muestra, en efecto, una sucesión de picos de intensidad que corresponde casi perfectamente a los núcleos vocálicos de las sílabas. El sujeto, para aislar una sílaba, puede utilizar este parámetro con relativa facilidad» (p. 88).

Na maior parte dos estudos sobre a consciência da sílaba, verificámos uma grande diversidade quanto às tarefas apresentadas. Dada essa diversidade (contagem de sílabas, batimentos segundo a segmentação, supressão de sílabas no início, no meio ou no fim de palavras, categorização de palavras segundo um critério silábico, recomposição de palavras dadas as componentes silábicas, manipulação de sílabas), as percentagens de sucesso variam segundo as tarefas. Os resultados são consistentes na consideração das sílabas como elementos de mais fácil identificação dentro das palavras, facilidade atribuída ao facto de apresentarem uma maior correspondência com as ondas acústicas e articulatorias (Alegria, 1985; Liberman & Liberman, 1990).

Quanto à consciência de unidades intra-silábicas, ela foi estudada essencialmente com o recurso a rimas (Kirtley *et al.*, 1989) e os resultados obtidos nos diferentes estudos estão ainda longe de constituírem um todo coerente, na medida em que estão muito dependentes do tipo de palavras utilizado e do tipo de tarefa pedido. É de admitir, no entanto, a existência de um nível intermédio de consciência, entre a consciência da sílaba e a do fonema (Martins, 1996).

Por outro lado, os estudos sobre os adultos analfabetos (Castro & Morais, 1987; Bertelson *et al.*, 1989; Morais *et al.*, 1989; Adrián *et al.*, 1995) vieram

provar que a posse de condições cognitivas, na ausência de ensino formal da leitura e da escrita, não conduz à emergência espontânea de capacidades metafonológicas. Assim, há autores que sugerem que a capacidade metafonológica implicada na análise fonémica pode ser uma simples consequência, um subproduto da aprendizagem da leitura e da escrita (Lieberman *et al.*, 1977; Nesdale *et al.*, 1984; Van Kleeck, 1982, 1984).

A investigação longitudinal desenvolvida por Perfetti, Beck e Hughes (1987) e por Perfetti (1989) com 82 alunos do 1.º ano de escolaridade sugere que a aprendizagem da leitura e o domínio fonológico se desenvolvem numa mútua interacção. Isto é, por um lado, o domínio de algumas capacidades de análise fonológica facilita a aprendizagem da leitura e, por sua vez, os progressos nesta aprendizagem manifestam-se também na capacidade de analisar segmentalmente a palavra nos seus diversos elementos.

Não chega, no entanto, que seja conseguida uma boa identificação das palavras, é preciso também que o leitor seja capaz de compreender o que elas querem transmitir. Para tal, terá que ter em conta também a estrutura gramatical, já que é esta que, de certo modo, rege a organização das palavras dentro da frase e fornece índices imprescindíveis para a extracção do significado.

Tornou-se evidente que, para aprender a ler, a criança precisa de compreender que a linguagem é constituída por palavras, e que estas, por sua vez, se decompõem em unidades menores. A capacidade das crianças, no início da aprendizagem da leitura, para segmentar as frases em palavras, aparece altamente correlacionada com o desempenho posterior em leitura. Para alguns autores, esta capacidade é considerada um requisito prévio (Biemiller, 1970; Ryan, 1980); para outros, uma capacidade facilitadora do acesso à leitura e à escrita, mas cujo desenvolvimento está, simultaneamente, dependente da aprendizagem da leitura e da escrita (Francis, 1973; Ehri, 1979; Kolinsky, 1986; Blachman, 1991). Kolinsky (1986), por exemplo, considera que a capacidade de identificação lexical pode depender da aprendizagem da leitura, já que a escrita isola claramente as palavras.

### *Capacidade de emitir julgamentos sobre a sintaxe*

Fazendo uma revisão de numerosos trabalhos, Markman (1981) conclui que o discurso espontâneo das crianças respeita a sintaxe das respectivas línguas, mas que este respeito não impede que elas falhem em tarefas que implicam uma análise explícita da sintaxe ou o domínio consciente da estrutura da linguagem. Isto é, o conhecimento implícito da gramática não implica o domínio meta-sintáctico.

Tem havido um crescente interesse pela emergência da capacidade de emitir julgamentos sintácticos. No entanto, e à semelhança do que se passa no estu-

do de outras competências metalinguísticas, a variedade de tarefas utilizadas para a avaliação desta competência não permite uma generalização de resultados. No geral, são apresentadas às crianças frases sobre as quais elas têm que fazer um julgamento de gramaticalidade/agramaticalidade. Neste tipo de tarefas há frequentemente o risco de a criança confundir julgamento da gramaticalidade com julgamento da aceitabilidade, desejabilidade social, ou normas sociais e familiares. Por outro lado, pelas tarefas propostas, é por vezes exigido à criança um reconhecimento da gramaticalidade, quando de antemão sabemos que as suas referências semânticas se vão sobrepor às sintáticas, levando-a a considerar a frase (ou melhor, o significado que ela veicula) como errada.

Esta sobreposição do factor semântico foi demonstrada pelo estudo de De Villers e De Villers (1974). A amostra era formada por crianças com idades entre os 2 anos e 4 meses a 3 anos e 9 meses, tendo sido agrupadas por nível de desenvolvimento linguístico, avaliado pelo comprimento médio dos enunciados. Se todas elas detectaram as anomalias semânticas, só as de desenvolvimento linguístico superior rejeitaram as frases que não respeitaram a ordem sintáctica dos elementos constituintes, não sendo, no entanto, capazes de as corrigir. Os autores concluem que o julgamento do enunciado por parte das crianças depende essencialmente de conseguirem ou não extrair-lhe o sentido. Esta conclusão pode, todavia, ser considerada um pouco abusiva, na medida em que as crianças analisadas eram muito pequenas.

O que se passará com crianças um pouco mais velhas? Smith e Tager Flusberg (1982) desenvolveram uma pesquisa semelhante à de De Villers e De Villers, mas utilizando crianças dos 3 aos 5 anos de idade. O facto de terem utilizado outro tipo de frases impede comparações com base apenas na idade, sendo de registar, no entanto, o facto de a percentagem de acertos aumentar de 63% aos 3-4 anos, para 91% aos 4-5 anos. Esta diferença de desempenho poderá ser analisada à luz da explicação avançada por Hakes (1980), ou seja, de haver maior sensibilidade à ordem das palavras nas crianças de 4-5 anos, não considerando esta sensibilidade como uma competência meta-sintáctica. Num estudo anterior (Viana, 1993) confirmámos o que Pratt e colaboradores (1984) sugerem: que a rejeição de uma frase pode ser ditada porque ela é discrepante em termos acústicos, sem no entanto a criança ser capaz de identificar o que causa esta dissonância. Estes autores consideram, no entanto, que a tendência que se regista nas crianças de idades inferiores aos 6-7 anos para fazerem uma avaliação baseada em critérios de conteúdo não nos permite provar que a criança não é capaz de reflectir sobre a sua estrutura gramatical.

Num esforço de síntese, poderemos dizer que, quando a criança antes dos 5-6 anos corrige frases agramaticais, ela revela já uma capacidade de controlo, que poderá ser considerada *precursora* de uma consciência meta-sintáctica, mas

que não prova ainda uma aplicação ou uma análise consciente das regras gramaticais. Para Berthoud-Papandropoulou e Sinclair (1983), teremos que esperar pelos 6-7 anos para que a criança identifique de modo consciente a não aplicação de uma regra sintáctica. Para Bialystok (1986), esta idade pode subir aos 7-8 anos.

Os dados da investigação permitem-nos inferir que consciência fonológica terá uma influência directa na aquisição das correspondências fonema/grafema, isto é, no processo de descodificação. A consciência sintáctica, por sua vez, exercerá a sua influência quer no processo de descodificação, quer no processo de compreensão, na medida em que facilitará um melhor uso das pistas sintáctico-semânticas, quer no reconhecimento das palavras, quer na compreensão do texto como um todo.

## Metodologia

### *A construção da subescala de reflexão sobre a língua*

Como dissemos inicialmente, pretendíamos construir uma prova centrada em critério<sup>1</sup>. Assim sendo, teria que haver todo o cuidado na selecção dos itens a introduzir na prova, pelo que consideramos importante uma breve descrição do racional subjacente às escolhas efectuadas.

### *Itens de segmentação de frases e palavras*

A revisão efectuada por Gombert (1990) sobre a emergência de capacidades metalinguísticas, revela que a maior parte delas aparecem por volta dos 6/7 anos, concomitantemente com a aprendizagem da leitura. Dado a nossa amostra ser constituída por crianças não leitoras, impunha-se um cuidado especial na selecção do tipo de provas a incluir. Muitos dos estudos utilizaram provas que, à partida, previam o fracasso generalizado das crianças, para concluir que, aquelas poucas que não falhavam, seriam as que teriam bons desempenhos posteriores na leitura. Não podemos esquecer que são precisamente as tarefas mais difíceis de Consciência Fonológica (segmentação e manipulação fonémica) os preditores mais fortes ou os que apresentam as correlações mais elevadas com a aprendizagem da leitura. Como um dos objectivos do nosso trabalho era identificar crianças em risco para a aprendizagem da leitura, as competências a avaliar teriam de ser as que, teoricamente, se poderiam considerar já adquiridas antes de um ensino formal da leitura.

---

<sup>1</sup> Para aprofundar este tema (provas referidas a normas e provas referidas a critério), consultar Almeida, L.S., Ribeiro, I.O. & Correia, L.M. (1994).

Adams (1994) apresenta-nos uma hierarquização das diferentes tarefas geralmente utilizadas para a avaliação da consciência fonológica. Essa hierarquização toma em consideração o grau de dificuldade das tarefas. O nível mais primitivo é aquele que é medido pelo conhecimento de *nursery rhymes*. Num nível de dificuldade intermédio, teríamos tarefas de Identificação de Similaridades Sonoras, que requerem que a criança compare e contraste de forma sistemática sons de palavras (por exemplo, detecção ou reconhecimento de rimas e aliterações). Este tipo de tarefas exige sensibilidade para as semelhanças e diferenças nas palavras, assim como capacidade de centrar a atenção no som das palavras. Como tarefas de alto grau de dificuldade teríamos as de «Segmentação Fonémica» (por exemplo, uma pancada por cada som ouvido dentro de uma palavra), ou as de «Manipulação de Fonemas» (por exemplo, pronunciar uma palavra depois de lhe ter sido retirado um fonema). Estas tarefas exigem que a criança tenha a noção de que as palavras podem ser subdivididas em sons desprovidos de sentido, o que implica, por sua vez, familiaridade com os sons dos fonemas produzidos isoladamente e a capacidade de os produzir de forma isolada. Na nossa prova, optámos por incluir tarefas apenas do nível de dificuldade intermédia, conscientes, no entanto, de que o desempenho neste tipo de tarefas não é um preditor tão forte como o das tarefas do último nível. Seleccionámos, assim, provas de segmentação de frases em palavras, de palavras em sílabas (mais adequadas ao nível etário por que optámos do que as de segmentação fonémica), e de identificação de similaridades sonoras.

Há vários estudos que mostram a existência de correlações elevadas e positivas entre a capacidade que as crianças têm, no início da escolaridade, em segmentar oralmente frases em palavras, e o seu desempenho ulterior em leitura (Evans, Taylor & Blum, 1979; McNinch, 1974). Parece que, desde que a criança aceda à noção de que o discurso pode ser segmentado em pequenos pedaços (pedaços estes que, por sua vez, podem ser representados por sequências de letras), as relações sistemáticas som-signo requeridas pela aprendizagem da leitura ficam mais fáceis de entender e de utilizar (Blachman, 1991). Há autores que adiantam mesmo que muitas das dificuldades apresentadas pelas crianças na descodificação advêm mesmo da falta de consciência que têm da estrutura segmental da fala, pelo que não chegam a apreender perfeitamente o princípio alfabético (Blachman, 1991; Freebody & Byrne, 1988; Juel, 1988).

No nosso caso, e como se tratava de uma prova centrada em critério, optámos pela não inclusão de artigos nas frases, já que os resultados do estudo piloto que efectuámos, à semelhança dos resultados de Barton (1985), foram indicadores claros de que, na faixa etária que pretendíamos avaliar, as crianças fazem a junção do artigo com a palavra que o segue (por exemplo, se em vez de a frase «esta senhora aspira», propuséssemos «a senhora aspira», estamos em

crer que, à semelhança do que acontecera no estudo piloto, a percentagem de insucesso seria muito maior, já que a frase seria segmentada apenas em dois pedaços «a senhora» + «aspira»).

O facto da criança ser capaz de perceber que o som de uma palavra pode ser tomado nas suas partes constituintes, representa já alguma maturidade, alguma sofisticação na análise da linguagem. A segmentação silábica é, talvez, uma forma rudimentar, mas essencial, de consciência fonológica. Vellutino e Scanlon (1987) consideram também que o sucesso nas tarefas de segmentação silábica se relaciona significativamente com o desempenho leitor no 1.º ano. Assim, na nossa prova, foram incluídos também itens de segmentação de palavras nas sílabas (pedacinhos) constituintes.

Os dados da investigação permitem-nos, no entanto, afirmar que a consciência fonológica terá uma influência directa na aquisição das correspondências grafema/fonema, isto é, no processo de descodificação. A consciência sintáctica, por sua vez, exercerá a sua influência quer no processo de descodificação, quer no processo de compreensão, na medida em que facilitará um melhor uso das pistas sintáctico-semânticas, quer no reconhecimento das palavras, quer na compreensão do texto como um todo.

#### *Itens de identificação auditiva de sílabas iniciais e finais*

Calfee (1977) refere que a maior parte das diferenças encontradas nos resultados de provas de discriminação auditiva deriva da capacidade das crianças perceberem as instruções. Não se trata, portanto, de uma questão de discriminação auditiva propriamente dita. Na mesma linha, Wallach e colaboradores (1977) referem que os não leitores distinguem, tão bem como os outros, as diferenças entre os fonemas. Mas, o que lhes estamos a pedir é, no fundo, um distanciamento da estrutura sonora das sílabas, e este distanciamento é que pode ser difícil de entender, até porque, provavelmente, nunca lhes fora pedido antes. Para evitar este enviesamento, optámos pela introdução de itens de treino.

No nosso estudo, decidimo-nos pelo uso de tarefas de Identificação de Similaridades Sonoras. Estas tarefas são as consideradas mais adequadas para as crianças pré-leitoras, na medida em que nos dão uma medida (ainda que rudimentar) da sua consciência linguística antes de se ter iniciado a aprendizagem formal da leitura e da escrita. Nestas tarefas, a criança é confrontada com um conjunto de três ou quatro palavras, sobre as quais se pede que tome algumas decisões baseadas ou no som inicial da palavra ou no som final da palavra. Trata-se de uma tarefa simples, já que não exige decomposição da sílaba em fonemas.

Optámos, assim, por seleccionar 4 itens em que a criança tem que fazer a

análise dos sons iniciais das palavras dadas, e 4 itens em que tem de fazer a análise dos sons finais. Cada conjunto de palavras é apresentado com suporte pictográfico. Apenas é pedido à criança que compare e contraste similaridades, não o nível do fonema, mas ao nível de sílabas (com duas situações intermédias de análise intra-silábica: cão/balão, e caracol/farol). Ao apresentarmos estímulos visuais (à semelhança de Calfee, 1977), estávamos não só a facilitar a tarefa (pois a criança não tinha de fazer nenhum esforço de memória, na medida em que os desenhos nomeados permaneciam à sua frente), como a ajudar na compreensão das instruções.

Este conjunto de tarefas requer não apenas sensibilidade para a detecção de semelhanças nas palavras apresentadas, mas também capacidade para focar a atenção nos seus sons, que fazem a diferença. A introdução de palavras pertencentes à área vocabular da palavra dada, para funcionarem como perturbadores desta atenção (na medida em que introduziam uma associação semântica) contribuiria, quanto a nós, para refinar esta análise, sem a complexificar. Por outro lado, na procura da palavra com o som final idêntico à palavra dada, apelávamos para as habilidades de rima, que emergem também na literatura como facilitadoras da aprendizagem da leitura (MacLean, Bryant & Bradley, 1987; Adams, 1994).

#### *Itens de Avaliação da Correção Sintáctica dos Enunciados*

Para vários autores (Hakes, 1980; Zanini, 1986), a avaliação da aceitabilidade de uma frase é considerada como um comportamento tipicamente metalinguístico, adiantando, no entanto, que as crianças mais novas (4 a 6 anos) não revelam capacidade para analisar a forma de construção. Assim, os seus julgamentos basear-se-iam ou na sua experiência pessoal ou nos conteúdos dos enunciados. Já no primeiro estudo que desenvolvemos com itens deste tipo (Viana, 1993), verificámos que realmente isto aconteceu. Na construção dos itens para esse estudo, inserimos duas frases que, não violando nenhuma regra sintáctica, eram, no entanto, semanticamente anómalas (por exemplo, «Ele comeu pedras»).

Os resultados do estudo piloto indicaram que cerca de 90% das crianças respondia que a frase estava mal «porque não se comem pedras» ou «as pedras não são para comer». Resultados idênticos foram também obtidos com a frase «o menino não foi à escola», considerando as crianças «que se deve ir à escola todos os dias» ou «se ele estivesse doente, estava bem». Poderemos considerar que estas respostas vieram confirmar as hipóteses de Gombert (1990), que considera que só por volta dos 7-8 anos as crianças são capazes de fundamentar os seus julgamentos, centrando-se apenas nos aspectos sintácticos e ignorando o significado das expressões, pelo que nos decidimos pela sua eliminação. Se na

primeira havia uma clara violação semântica, na segunda havia o risco de confusão entre julgamento da gramaticalidade e julgamento de valor/comportamento. Numa terceira frase («Tu ias correndo para casa»), a análise qualitativa indicava-nos, à semelhança das crianças avaliadas por Gleitman e colaboradores (1972), uma certa resistência em aceitar uma construção desviante em relação às produzidas na comunidade linguística das crianças. Na realidade, o emprego do gerúndio (contrariamente, por exemplo, ao português falado no Brasil ou no Algarve e Alentejo) não é de grande utilização no meio de pertença destas crianças e foi mesmo «corrigido» por «a correr» por algumas delas. Assim, esta frase foi também eliminada da versão final.

Apesar da dificuldade na comparação dos vários estudos, na medida em que as tarefas propostas implicam níveis de competências muito diferentes, só por volta dos 6-7 anos a criança se torna capaz de fazer uma análise das frases separando forma de conteúdo (Tunmer & Grieve, 1984). Os resultados do estudo piloto referentes aos itens de avaliação sintáctica dos enunciados, mostram-nos que, mesmo bem perto dos 6 anos, ou já com eles completos, a capacidade para discriminar as frases bem formadas das frases desviantes é ainda restrita, o que está de acordo também com os resultados obtidos por Scholl e Ryan (1975).

Após a elaboração do estudo piloto, e após termos procedido à análise estatística dos resultados obtidos, foram finalmente seleccionados os itens a inserir na subescala de Reflexão Sobre a Língua.

#### *Amostra*

No final do ano pré-escolar foram avaliadas 544 crianças frequentando 35 Jardins de Infância do concelho da Maia, cuja distribuição por sexo e estabelecimento de ensino se encontra descrita no quadro 1.

*Quadro 1 – Distribuição da população por sexo e tipo de estabelecimento de ensino frequentado*

Tipo e Estabelecimento	Rapazes	Raparigas
Rede Pública	117	108
I.P.S.Ss	120	109
Privados	41	49
Total	278	266

Para uma melhor caracterização da amostra em causa, refira-se que as habilitações académicas dos pais destas crianças suplantam as médias nacionais.

Apenas 2% dos pais não possui a escolaridade básica, e cerca de 15% possui como habilitações o ensino superior.

A língua materna de ambos os pais é, na sua esmagadora maioria, a língua portuguesa (93%). Registam-se apenas dois casos em que ambos os pais não são falantes do português (crioulo e castelhano), possuindo as restantes crianças apenas um dos pais com a língua portuguesa como língua materna.

No final do ano pré-escolar as crianças foram avaliadas através do Teste de Identificação de Competências Linguísticas<sup>2</sup>. Interessa-nos aqui apenas analisar os resultados obtidos nas tarefas inseridas na IV parte desta prova, e que faziam apelo às competências de reflexão sobre a língua. As tarefas eram as seguintes:

*Avaliação da correcção sintáctica de enunciados* (3 itens + 2 de treino)

Itens de treino: O lápis não cabeu na caixa / Ontem vou comer uma banana

Itens cotáveis: Mim pendura isto / Amanhã ele foi jogar a bola / Ontem a mãe vai dar-te um rebuçado.

*Segmentação de frases em palavras* (4 itens + 1 de treino)

Item de treino: João corre.

Itens cotáveis: Joaquim telefona / Ela bebe leite / Vai cair / Esta senhora aspira.

*Segmentação de palavras em sílabas* (8 itens + 2 de treino)

Itens de treino: Gato / Sapato.

Itens cotáveis: Pato / Tijolo / Chupeta / Bola / Casaco / Saco

Tesoura / Casa.

*Identificação auditiva de sílabas iniciais* (4 itens + 1 de treino)

Item de treino: Caneta/Camelo

Itens Cotáveis: Bota/Bola; Gato/Galo; Estrela/Escada; Chave/Chávena.

*Identificação auditiva de sílabas finais*<sup>3</sup> (4 itens + 1 de treino)

Item de treino: Rato/Pato

Itens cotáveis: Caracol/Farol; Cão/Balão; Cruzeta/Chupeta; Bandeira/Cadeira.

À excepção dos itens para a avaliação da correcção sintáctica dos enunciados, todos os outros eram apresentados com suporte pictográfico. Para além disso, e como já referimos, nos itens de identificação auditiva de sílabas iniciais e finais era introduzido um desenho que funcionava como distractor, uma vez

---

<sup>2</sup> A descrição detalhada deste teste poderá ser encontrado em Viana (1998).

<sup>3</sup> Como se pode verificar, a fim de aumentar o poder discriminativo dos itens, foram introduzidos itens de comparação de unidades intra-silábicas

que remetia para uma associação semântica com a palavra a comparar (ex.: no item de exemplo para a identificação da sílaba inicial, era apresentado o desenho de um rato, e quatro outros de entre os quais, depois de nomeados, a criança teria que seleccionar aquele cujo nome acabava do mesmo modo que rato. Os desenhos representavam uma lâmpada, um pato, um queijo e uma bola). A opção pelo distractor (neste caso o queijo) constituiu a maior percentagem de respostas erradas. Com a introdução de itens de treino pretendíamos ajudar a criança a compreender que o que estava a ser pedido não era uma associação semântica, mas uma associação sonora. Mesmo depois de nos termos assegurado que a criança compreendia o pedido, uma grande percentagem das respostas erradas reflectiu a escolha pelo distractor.

Por outro lado, ao optarmos por apresentar estímulos visuais estávamos a libertar a tarefa da influência da variável memória, pois os desenhos nomeados permaneciam à frente da criança.

A cotação foi de 1 ponto por cada resposta certa e de 0 pontos por cada resposta errada. Nas tarefas de avaliação da correcção sintáctica dos enunciados utilizámos um critério de cotação pouco exigente, na medida em que a criança apenas tinha que dizer como se deveria dizer bem, e não onde estava o erro. Isto é, a criança que corrigisse, por exemplo, a frase «Ontem a mãe vai dar-te um rebuçado» alterando o tempo verbal para «deu-te», ou alterando o advérbio de tempo (ontem) para amanhã, obtinha uma cotação de certo.

Os resultados obtidos estão descritos no Quadro 2.

*Quadro 2 – Resultados obtidos nas tarefas de reflexão sobre a língua*

Tipo de Tarefa	Média	Desvio	Mínimo Padrão	Máximo	Máxima cotação obtível
Av. correcção sintáctica dos enunciados	1,0	1,16	0	3	3
Segmentação de frases em palavras	3,7	0,80	0	4	4
Segmentação de palavras em sílabas	7,3	1,27	1	8	8
Identificação auditiva sons iniciais	2,2	1,40	0	4	4
Identificação auditiva sons finais	2,1	1,54	0	4	4

Como vemos, as tarefas de segmentação são as de maior facilidade, quer quando se solicita a segmentação de frases, quer quando se solicita a segmentação de palavras.

O desempenho das crianças nas tarefas de identificação auditiva de sons iniciais e finais foi muito próximo, constituindo-se como a tarefa mais difícil a de identificação de incorrecções gramaticais nos enunciados.

Apesar de o Teste de Identificação de Competências Linguísticas ter sido construído como uma prova referenciada a critério, os resultados obtidos neste conjunto de itens situam-se um pouco abaixo dos 80% de respostas certas esperadas (Almeida e colaboradores, 1994). Poderemos dizer que, neste conjunto de itens, os índices de dificuldade foram sacrificados ao poder discriminativo, mas sem pôr em causa os resultados da prova como um todo.

Na análise destes resultados deveremos ter em conta o facto de ser uma amostra constituída por crianças com frequência de Jardim de Infância e oriundas de famílias com habilitações académicas superiores à média nacional. Será interessante verificar, em estudos posteriores, o comportamento de crianças oriundas de meios mais desfavorecidos ou cuja língua materna não é o português.

Vejamos agora as correlações encontradas entre os resultados obtidos nestas diferentes tarefas e os resultados no desempenho em leitura<sup>1</sup> no final do 1.º ano de escolaridade, considerando apenas três tipos de tarefas: avaliação da correcção sintáctica dos enunciados, segmentação (palavras e sílabas) e identificação auditiva de sons (iniciais e finais).

*Quadro 3 – Correlações entre os resultados nas tarefas de reflexão sobre a língua e o desempenho leitor*

Tipo de Tarefa	Correlação com o desempenho em leitura
Avaliação da correcção sintáctica dos enunciados	.29
Segmentação	.25
Identificação auditiva	.33

Todas as correlações são signitativas ( $p < .001$ ), embora baixas. Todavia, de acordo com a investigação, não seriam de esperar correlações muito elevadas, dado termos optado por tarefas relativamente fáceis de consciência fonológica

<sup>1</sup> A prova de leitura utilizada foi a prova de Reconhecimento Global de Palavras para estudo de caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa (Sim-Sim & Ramalho, 1993).

e sintáctica (Adams, 1994), opção ditada pelo tipo de prova que queríamos construir.

Em síntese, podemos dizer que com esta série de itens pretendíamos avaliar um conjunto de competências que, teoricamente, se poderão considerar adquiridas antes da entrada no 1.º ciclo do ensino básico, mas que serão também desenvolvidas com a aprendizagem da leitura. Os resultados obtidos indicam todavia que na fase inicial da aprendizagem da leitura há que atender à dificuldade que muitas crianças ainda têm para fazer uma análise da língua que usam. Dado que a investigação tem mostrado que o que a criança já sabe, antes e durante o ensino formal da leitura e da escrita, desempenha um papel decisivo como integrador da informação visual, sensorial, motora e quinestésica, e como facilitador da descodificação [Teale & Sulzby, 1992; Morrow, 1995; Snow *et al.*, (eds.), 1998], a avaliação deste conhecimento pode proporcionar dados importantes a ter em conta em termos das metodologias de ensino a adoptar.

Como dissemos anteriormente, o facto do conjunto de competências em análise apresentar correlações baixas (embora significativas) com o desempenho em leitura, quando comparadas com as de outros estudos, pode residir, quer no facto de a iniciação à leitura das crianças da nossa amostra ter seguido uma abordagem de cariz sintético, quer porque cingimos a avaliação da leitura essencialmente a aspectos mais relacionados com a descodificação. Os resultados de um dos poucos trabalhos desenvolvidos com crianças de língua portuguesa (Rego, 1995) sugerem, segundo a autora, que «as crianças que aprendem a ler ortografias regulares (comparando o português com outros sistemas menos regulares), a partir do ensino explícito das correspondências grafo-fónicas, não beneficiam da consciência sintáctica para adquirir um domínio geral das regras grafo-fónicas envolvidas na descodificação» (p. 57). Por outro lado, se a consciência fonológica apresenta uma influência directa na aquisição das correspondências fonema/grafema [Bentin, Deutsch & Liberman, 1990; Gombert, 1992; Thompson & Nicholson (eds.), 1998], e se a abordagem de cariz mais sintético facilita a realização de operações de decomposição e associação (Rebelo, 1990), é de certo modo lícito inferir que a consciência fonológica terá efeitos menores quando a aprendizagem da leitura se processa através deste tipo de abordagem.

Assim sendo, cremos também que seria interessante proceder-se a análises idênticas utilizando amostras de crianças cuja iniciação à leitura se tivesse processado através de uma abordagem global. Seria também desejável obter dados comparativos de crianças oriundas de estratos socioeconómicos e culturais mais diversificados (sem frequência de ensino pré-escolar, sem o português como língua materna, etc.). A terceira parte deste estudo longitudinal

que terá lugar no final do ano lectivo de 1999/2000, e onde o desempenho em leitura será avaliado de uma forma mais abrangente, poderá reforçar ou não os dados agora apresentados.

### Referências Bibliográficas

- Adams, M. J. (1994). *Beginning to Read: thinking and learning about print*. Massachusetts: Mit Press.
- Adrián, J. A.; Alegria, J. & Morais, J. (1995). Metaphonological abilities of spanish illiterate adults. *International Journal of Psychology*, 30 (3), 329-353.
- Alegria, J. (1985). Por un enfoque psicolinguístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infância Y Aprendizaje*, 29, 79-94.
- Almeida, L. S., Ribeiro, I. O. & Correia, L. M. (1994). Testes centrados em critério e sua incidência em educação. *Psicologia*, 9 (3), 361-367.
- Backman, J. (1983). The role of psycholinguistic skills in reading acquisition: a look at early readers. *Reading Research Quarterly*, 18, 466-479.
- Ball, E. W. (1993). Phonological awareness: what's important and to whom? *Reading and Writing*, 5, 141-159.
- Barton, D. (1985). Awareness of language units in adults and children. In A. W. Ellis (Eds.), *Progress in the psychology of language*, vol 1. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bentin, S., Deutsch, A. & Liberman, I. Y. (1990). Syntactic competence and reading ability in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 147-172.
- Bertelson, P., de Gelder, B., Tfouni, L. V. & Morais, J. (1989). Metaphonological abilities of adult illiterates: new evidence of heterogeneity. *European Journal of Cognitive Psychology*, 1 (3), 239-250.
- Berthoud-Papandropoulou, I. & Sinclair, H. (1983). Meaningful if meaning-less: Children judgments. In T. B. Seiler & W. Wannemacher (Eds.), *Concept development and the development of word meaning*. Berlin: Springer Verlag.
- Bialystok, E. & Mitterer, J. (1987). Metalinguistic differences among three kind of readers. *Journal of Educational Psychology*, 79, 147-153.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57, 498-510.
- Biemiller, A. (1970). The development of graphic and contextual information as children learn to read. *Reading Research Quarterly*, 6, 75-96.
- Blachmann, B. (1991). Getting ready: learning how print maps to speech. In J. Kavanagh (Ed.), *The Language Continuum: From Infancy to Literacy*. Parkton, MD: York Press.
- Bohannon, J. N., Warren-Leubecker, A. & Helper, N. (1984). Word order awareness and early reading. *Child Development*, 55, 1541-1548.
- Bowey, J. A. (1986a). Syntactic awareness and verbal performance from preschool to fifth grade. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15, 285-308.

- Bowey, J. A. (1986b). Syntactic awareness in relation to reading skill and ongoing reading comprehension monitoring. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41, 282-299.
- Calfee, R. C. (1977). Assessment of independent reading skills: basic research and practical applications. In A. S. Reber & D. L. Scarborough (Eds.), *Toward a Psychology of Reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Castro, S. L. & Morais, J. (1987). Ear differences in illiterates. *Neuropsychologia*, 25 (2), 409-417.
- 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*. Berlin: Springer Verlag.
- De Villiers, J. G. & De Villiers, P. A. (1974). Competence and performance in child language: are children really competent to judge? *Journal of Child Language*, 1, 11-22.
- Ehri, L. C. (1979). Linguistic insight: threshold of reading acquisition. In T. G. Waller & G. E. Mackinnon (Eds.), *Reading Research: Advances in Theory and Practice, vol 1*. New York: Academic Press.
- Evans, M., Taylor, N. & Blum, I. (1979). Children's written language awareness and its relation to reading acquisition. *Journal of Reading Behaviour*, 11, 7-19.
- Francis, H. (1973). Children's experience of reading and notions of units in language. *British Journal of Educational Psychology*, 43, 17-23.
- Freebody, P. & Byrne, B. (1988). Word-reading strategies in elementary school children: relations to comprehension, reading time and phonemic awareness. *Reading Research Quarterly*, 23 (4), 441-453.
- Gleitman, R., Gleitman, H. & Shipley, E. P. (1972). The emergence of the child as grammarian. *Cognition*, 1, 137-163.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: P.U.F.
- Gombert, J. E. (1992). Activité de lecture et activités associés. In M. Fayol, J. E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles & Daniel Zagar (Eds.), *Psychologie Cognitive de la Lecture*. Paris: P.U.F.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove: Erlbaum.
- Hakes, D. T. (1980). *The development of metalinguistic abilities in children*. Berlin: Springer-Verlag.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: a longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.
- Kirtley, C., Bryant, P., MacLean, M. & Morag, L. (1989). Rhyme, rime, and the onset of reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48 (2), 224-245.
- Kolinsky, R. (1986). L'émergence des habilités métalinguistiques. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 6 (4), 379-404.
- Lewkowicz, N. (1980). Phonemic awareness training: what to teach and how to teach it. *Journal of Educational Psychology*, 72(5), 686-700.

- Liberman, I. Y. & Liberman, A. M. (1990). Whole Language versus code emphasis: underlying assumptions and their implications for reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 40, 51-76.
- Liberman, I.Y., Shankweiler, D., Liberman, A. M., Fowler, C. & Fisher, F. W. (1977). Phonetic segmentation and recoding in the beginning reader, in A. S. Reber & D. L. Scarborough (Eds.), *Toward a psychology of reading*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- MacLean, M.; Bryant, P. & Bradley, L. (1987). Rhymes: nursery rhymes and reading in early childhood. *Merril-Palmer Quarterly*, 33, 255-281.
- Mann, V. A. (1986). Phonological awareness: the role of reading experience. *Cognition*, 24, 65-92.
- Markmann, E. M. (1981). Comprehension monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press.
- Marshall, J. C. & Morton, J. (1978). On the mechanics of EMMA. In A. Sinclair, R. J. Jarvella & W. J. M. Levelt (Eds.), *The child conception of language*. Berlin: Springer Verlag.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-História da aprendizagem da leitura*. Lisboa: I.S.P.A.
- Mattingly, I. G. (1984). Reading, linguistic awareness and language acquisition. In J. Downing & R. Valtin (Eds.), *Language awareness and learning to read*. Berlin: Springer Verlag.
- McNinch, G. H. (1974). Awareness of aural and visual word boundary within a sample of first graders. *Perceptual and Motor Skills*, 38, 1127-34.
- Miller, J. L. & Eimas, P. D. (1983). Studies in the categorization of speech by infants. *Cognition*, 13, 135-16.
- Morais, J., Alegria, J. & Content, A. (1987). Segmental awareness: respectable, useful, and almost always necessary. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7 (5), 530-556.
- Morais, J., Content, A., Cary, L. & Mehler, J. (1989). Syllabic segmentation and literacy. *Language and Cognitive Processes*, 4 (1), 57-67.
- Morrow, L. M. (1995, Ed.). *Family Literacy: connections in schools and communities*. Newark DE.: International Reading Association.
- Nesdale, A. R., Herriman, M. L. & Tunmer, W. E. (1984). Phonological awareness in children. In W. E. Tunmer, C. Pratt & M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic awareness in children*. Berlin: Springer-Verlag.
- Perfetti, C. A. (1989). Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *L'Apprenti Lecteur: Recherches Empiriques et Implications Pédagogiques*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L. & Hughes, C. (1987). Phonemic awareness and learning to read are reciprocal: a longitudinal study of first grade children. *Merril Palmer Quarterly*, 33, 283-319.
- Pratt, C. & Nesdale, A. R. (1984). Pragmatic awareness in children. In W. E. Tunmer, C. Pratts & M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic awareness in children*. Berlin: Springer Verlag.

- Rebello, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rego, L. L. B. (1995). Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por factores metalinguísticos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, ( 1), 51-60.
- Ryan, E. B. (1980). Metalinguistic development and reading. In F. B. Murray (Ed.), *Language awareness and reading*. Newark, DE.: Internatioal Reading Association.
- Ryan, E. B. & Ledger, G. W. (1984). Learning to attend to sentence structure: links between metalinguistic development and reading. In J. Downing & R. Valtin (Eds.), *Language Awarenesss and learning to read*. Berlin: Springer Verlag.
- Scholl, D. M. & Ryan, E. B. (1975). Child judgements of sentences varying in grammatical complexity. *Journal of Experimental Child Psychology*, 20, 274-285.
- Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças*. Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Smith, C. L.; Tager-Flusberg, H. (1982). Metalinguistic awareness and language development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34, 449-468.
- Snow, C. E.; Burns, M. S. & Griffin, P. (1998, Eds.) *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington DC, National Academy Press.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. & Feeman, D. J. (1984). Relation between early reading acquisition and word decoding with and without context: a longitudinal study of first grade children. *Journal of Educational Psychology*, 76 ( 4), 668-677.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1986, 1992). *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Thompson, G. B.; Nicholson, T. (1998,Eds.). *Leaning to Read. Beyond phonics and whole language*. Newark, DE, International Reading Association.
- Titone, R. (1988). A crucial psycholinguistic prerequisite to reading - children's metalinguistic awareness. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, (2) , 61-72.
- Tunmer, W. E. & Grieve, R. (1984). Syntactic awareness in children. In W. E. Tunmer, C. Pratt & M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic awareness in children*. Berlin: Springer-Verlag.
- Van Kleeck, A. (1982). The emergence of linguistic awareness: a cognitive framework. *Merril Palmer Quarterly*, 28, 237-265.
- Van Kleeck, A. (1984). Metalinguistic skills: cutting across spoken and written language and problem-solving abilities. In G. P. Wallach & K. G. Butler (Eds.), *Language learning disabilities in school-age children*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Vellutino, F. R. & Scanlon, D. M. (1987). Linguistic coding and reading ability. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in Psycholinguistics*. New York: Camdridge University Press.
- Viana, F. L. (1993). Avaliação da Linguagem. *Adaptação do Bankson Language Screening Test à População Infantil Portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Braga, Universidade do Minho.

- Viana, F. L. P. (1998). Da linguagem Oral à Leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas. Dissertação de Doutorado. Braga: Universidade do Minho.
- Viana, F. L. P. (1999). O Teste de Identificação de Competências Linguísticas. In A. P. Soares, S. Araújo e S. Carires (Org.) *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APP.
- Wallach, L., Wallach, M. A., Dozier, M. & Kaplan, N. W. (1977). Poor children learning to read do not have trouble with auditory discrimination but do have trouble with phoneme recognition. *Journal of Educational Psychology*, 69, 36-39.
- In A. P. Soares, S. Araújo e S. Carires (Org.) *Avaliação Psicológica: Formas e contextos*. Braga: APP.
- Warren-Leubecker, A. (1987). Competence and performance factors in word order awareness and early reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 43, 62-80.
- Zanini, F. G. (1986). Aquisição da linguagem e alfabetização. In Tasca & Poersch (Org.), *Suportes Linguísticos para a Alfabetização*. Porto Alegre: Sacra.

#### Abstract

The study presented here is part of a longitudinal study (Viana, 1998), in which the predictive validity is analysed (in terms of future reading performance) of a test for the identification of linguistic competencies (Viana, 1998,1999). It includes a sub-scale designed to evaluate the child's capacity that reflects upon the language he uses, i.e., his level of linguistic awareness. It is the bibliographic research underlying the elaboration of this sub-scale which is here reported, accompanied by a brief conceptual clarification, taking into account the sub-scale's utilisation as an independent contribution in order to obtain data capable of orienting a diversified teaching approach to the initiation to reading and writing.