

Ensino - Aprendizagem da Língua Portuguesa

Ensino - Aprendizagem da Língua Portuguesa

EDITORA
* Luís Filipe Barbeiro
* Eduardo Fonseca
* Cristina Nobre
* Eugénia Machado



IPL



B 1 4 3 3 6 6 1

Ensino-aprendizagem da
língua portuguesa

D
8114.3
7

EDITORA

* Fátima Sequeira * Maria Raquel Delgado Martins * Inês Sim-Sim
* Inês Duarte * Ana Isabel Mata * Dília Ramos Pereira * Maria Helena Ançã
* Luís Filipe Barbeiro * Maria Alice Fernandes * José António Brandão Carvalho
* António de Deus Ponces de Carvalho * Maria José C. Reis Alves * Cristina Nobre
* Isabel Vila Maior * Eduardo Fonseca * Isabel Soares * Rui Manuel Vieira de Castro
* Maria de Lourdes Dionísio de Sousa * Rui Pires Marques Veloso

ESEL - IPL

94.02.09

ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

BIBLIOTECA
Escola Superior de Educação
LEIRIA

Estante: _____
Prateleira: _____
| _____

 **COMPR**
Campus 1
instituto politécnico de leiria
centro estudos chineses
CB: B143366
COTA: DB12.1343/474

Linguagem - Experiência e Reflexão no Processo de Ensino-Aprendizagem*

Luís Filipe Barbeiro

Escola Superior de Educação, Inst. Polit. de Leiria

1. Introdução

O conjunto imenso (infinito) de frases que cada um de nós, enquanto falante dum dada língua, é capaz de produzir não precisa de ser aprendido de cor. Por outro lado, esse conhecimento não tem por base a aprendizagem formal, explícita, das regras da construção linguística, para que se chegue depois à sua utilização.

Iniciemos a reflexão acerca do conhecimento linguístico tendo por referência estas duas perspectivas. Elas surgem ilustradas num excerto da peça de Eugène Ionesco *A Lição*. Curiosamente, não se trata da passagem da peça relativa à língua, mas da passagem relativa à matemática.

Estão em cena O Professor e A Aluna:

O PROFESSOR: " - ... mas como conseguiria, sem ter adquirido primeiro os princípios elementares, calcular mentalmente qual o resultado, e isto é uma coisa fácil para um engenheiro médio, qual o resultado, por exemplo, de três biliões setecentos e cinquenta e cinco milhões novecentos e noventa e oito mil duzentos e cinquenta e um, multiplicado por cinco biliões cento e sessenta e dois milhões trezentos e três mil quinhentos e oito.

A ALUNA (*de imediato*): - Isso dá dezanove quintiliões trezentos e noventa quadriliões dois triliões oitocentos e quarenta e quatro biliões duzentos e dezanove milhões cento e sessenta e quatro mil quinhentos e oito...

* Esta comunicação integra-se no âmbito do Projecto "Desenvolvimento da Expressão Escrita", apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian.

O PROFESSOR (*espantado*): - Não. Não creio que... Ora vejamos: isso deve dar dezanove quintiliões rezentos e noventa quadriliões dois triliões oitocentos e quarenta e quatro biliões duzentos e dezanove milhões cento e sessenta e quatro mil quinhentos e nove...

A ALUNA: - Não... quinhentos e oito...

O PROFESSOR (*cada vez mais espantado, calcula mentalmente*): - Sim... Tem razão... o resultado é mesmo...() ...quintiliões, quadriliões, triliões, biliões, milhões... cento e sessenta e quatro mil quinhentos e oito... (Estupefacto) Mas como é que sabe, se não conhece os princípios do raciocínio aritmético?

A ALUNA: - É simples. Não me podendo fiar no meu raciocínio, aprendi de cor todos os resultados possíveis de todas as multiplicações possíveis.

O PROFESSOR: - É boa... No entanto, permita-me que confesse que isso não me satisfaz."

Poderíamos tentar traçar o paralelismo entre esta situação relativa à aritmética e uma situação que se referisse à língua materna. A pergunta do professor poderia dizer respeito a uma situação de uso da língua: "mas como conseguiria, sem ter aprendido (de forma explícita) cada uma das regras de combinação das palavras, construir uma frase para dizer algo tão simples como 'quero um gelado de morango com natas'?"

O processo de aquisição da linguagem constitui a comprovação evidente de que a capacidade para utilizar a língua não requer essa aprendizagem explícita e formal das regras linguísticas, tomadas em si mesmas. Por conseguinte, ao professor (a nós, professores) detentor dessas regras colocam-se alguns problemas: como relacionar essa aprendizagem com a utilização da língua de que o sujeito já se mostra capaz? Como fazê-la contribuir para o desenvolvimento de novas capacidades que deverão manifestar-se em utilização e não somente na reprodução das regras?

Por sua vez, a aluna, perante a infinitude de frases e de situações, enfrentaria o mesmo paradoxo revelado para a matemática se

viesses a responder que aprendera de cor todas as frases possíveis em todas as situações possíveis.

Afastados do paradoxo e da memória fabulosas, cada um de nós adquiriu implicitamente um sistema, cujas regras utiliza. Sendo assim, coloca-se a questão: para quem aprender essas regras? Com que finalidade a componente sobre o funcionamento da língua é integrada nos conteúdos dos programas escolares? Que se pode esperar desse estudo das regras, se já as usamos constantemente ao falarmos?

Uma resposta poderá ser: porque ela (a língua) está aí, oferece-se-nos como objecto, não apenas ao linguista, mas também, e desde muito cedo, ao falante.

2. Desenvolvimento da consciência linguística

A questão da altura do aparecimento da consciência linguística ou metalinguística é controversa. Não devido à indicação da altura em que surgem determinadas manifestações potencialmente metalinguísticas, mas devido à definição daquilo que pode ser considerado como **consciência metalinguística**.

Para Clark (1978) as crianças começam a reflectir desde muito cedo sobre algumas características da linguagem. Os primeiros sinais dessa capacidade para reflectir acerca da linguagem começam a aparecer por volta dos dois anos. Por meio dela, as crianças são capazes de efectuar correcções e retoma de frases ao longo do próprio discurso. São ainda capazes de efectuar heterocorreções. Inicialmente, manifestam a capacidade de distinguir entre uma pronúncia correcta ou incorrecta por parte do adulto, mesmo que a forma incorrecta seja a forma tal como é produzida pela criança. Posteriormente, por volta dos quatro anos, é frequente encontrar a criança a assinalar e corrigir as realizações linguísticas dos irmãos mais novos.

A maneira de falar - quanto a aspectos como a pronúncia, a língua ou o dialecto falado, o tom e volume de voz, a adequação à situação ou interlocutor, a complexidade da unidade linguística - chamam também a atenção da criança e começam a ser objecto dos seus comentários. (Cf. Slobin, 1978)

Quanto às unidades da língua, a palavra começa por estar intimamente ligada ao referente, ganhando atributos como *grande, pequena, bonita, feia, difícil, fácil, etc.* consoante as qualidades atribuídas ao ser ou acção que representem. A aquisição de um maior grau de independência por parte da palavra surge por volta dos seis anos e adquire um grande incremento com a escolarização, passando a ser referidas as suas características gráficas e composição por letras.

A investigação acerca da consciência da criança relativamente a unidades da língua como o fonema ou a sílaba, mesmo não empregando estas designações ou equivalentes, foi efectuada na perspectiva da procura de uma relação com a aprendizagem da leitura. De um modo geral, a relação encontrada em diversas investigações foi positiva (cf. Sim-Sim, 1988, para o Português). Um dos aspectos revelados pelas investigações neste domínio foi a maior dificuldade que se verifica relativamente à apreensão do fonema como unidade isolável.

É precisamente o contacto e a aquisição da linguagem escrita que vem estabelecer ou reforçar o fonema (em relação com a letra) como unidade susceptível de ser utilizada conscientemente pela criança na sua reflexão sobre a língua.

Uma outra actividade em que o sujeito se detém na linguagem como objecto e não a utiliza apenas como instrumento comunicativo, transparente, é o jogo verbal. A criança é atraída por formas - rimas, lengalengas, trocadilhos, charadas, ritmos verbais presentes em pequenos poemas, ditados e provérbios, etc. - que ouve e repete. Através destas formas a linguagem transforma-se em objecto de atenção e algumas das suas unidades ou propriedades individualizam-se, passando a estar presentes na consciência do sujeito.

A escolarização, para além de proporcionar a aquisição e um contacto sistemático com a língua escrita, inscreve no âmbito dos seus objectivos e conteúdos a própria actividade reflexiva sobre a linguagem, apoiada na aquisição de uma metalinguagem específica. Marcará assim um salto fundamental no desenvolvimento da consciência metalinguística. Alguns autores (cf. Titone, 1988) estabelecem mesmo a diferenciação entre *consciência linguística* e

consciência metalinguística, defendendo que esta só aparece como resultado da escolarização, sendo caracterizada por ser um conhecimento explícito, reflexivo das características formais da linguagem. A consciência linguística seria caracterizada por ser um conhecimento implícito, sem recurso à análise das funções e características da linguagem.

O que podemos considerar é que, antes da escolarização, a tomada da linguagem como objecto (desempenhando a sua função sem o conhecimento explícito das regras), surge associada a situações de comunicação (correções, adaptação do discurso ao interlocutor, ...) ou a actividades lúdicas. Com a escolarização surge a reflexão explícita acerca das regras e estrutura da língua. Voltamos, assim, à pergunta inicial: porquê aprender essas regras (para além do conhecimento em si do objecto)?

3. Experiências para a reflexão e competência comunicativa

Uma segunda resposta a esta pergunta poderá ser: porque poderemos esperar alguma relação entre esta reflexão sobre a linguagem e a competência que se manifesta na sua utilização.

A utilização da linguagem, afastando-se do caos, constitui um sistema aberto, dotado de criatividade. Mesmo que no ensino-aprendizagem quiséssemos trabalhar ao nível da total explicitação, teríamos que referir-nos a produtos já existentes. O que se exige do sujeito não é a repetição de um número limitado de produtos. Deste modo, uma relação directa, imediata e absoluta entre o domínio de regras relativas à estrutura linguística e a capacidade de expressão não é encontrada (cf. Graves, 1984, por exemplo, para a expressão escrita). O desenvolvimento da expressão não se realiza automaticamente pelo aumento do número de regras cuja explicitação se exija ao sujeito.

A própria introdução ao capítulo sobre "Funcionamento da Língua" dos novos programas de Língua Portuguesa explicita esse facto:

"Qualquer falante revela um conhecimento implícito das regras gramaticais elementares da sua língua.

Não é impondo um conjunto de comportamentos linguísticos e de regras independentes e ensináveis isoladamente que os alunos desenvolvem a sua capacidade discursiva.

No entanto, a gramática, enquanto exercício de observação e de aperfeiçoamento dos discursos e de estruturação de conhecimentos linguísticos funcionais, permite regular e consolidar progressivamente a expressão pessoal nas suas realizações orais e escritas." (Ministério da Educação, 1991, p. 40)

O novo programa (temos como referência o programa para o 2º e 3º ciclos do ensino básico) aponta, relativamente à operacionalização da reflexão gramatical, para o seu papel "no âmbito de estratégias pedagógicas construídas para a resolução de problemas linguísticos" evidenciados pelos alunos nas actividades de expressão ou compreensão.

O conhecimento gramatical não tem apenas a função de superar eventuais falhas, mas pode vir acrescentar algo qualitativo, pode abrir novas perspectivas ao sujeito em termos de criatividade e uso. Efectivamente, pode constituir ponto de partida, fundamento ou reforço para a expressão, segundo formas em que estejam em evidência determinados traços linguísticos.

Para tal deverá retomar-se o percurso que, como verificámos anteriormente, naturalmente é percorrido com rumo a determinadas formas de consciência do funcionamento da língua; terá de efectuar-se o aproveitamento das potencialidades que a língua apresenta de, em determinados momentos e formas, se oferecer à consciência do sujeito como objecto.

Esta constituição da língua como objecto poderá nascer da sua **contextualização**, ou seja, da ligação da linguagem analisada à própria experiência do aluno, da atenção prestada às manifestações linguísticas do ambiente em que decorre a aprendizagem. A consideração da nossa linguagem e da dos alunos como susceptível de análise quebra a distância com que aparece a linguagem analisada ou a analisar nos manuais e livros de exercícios.

Por outro lado, foram já indicadas formas linguísticas que, algumas delas desde muito cedo, atraem a atenção do sujeito, consti-

tuindo-se como material de jogo verbal. Estão neste caso as lengalengas, trava-línguas, rimas, adivinhas, ditados, trocadilhos, anedotas, determinados poemas concretos, etc., que expressam relações interiores à própria língua. Estas relações poderão ser explicitadas, segundo diferentes níveis de complexidade segundo os objectivos que se pretenda que os alunos atinjam e partindo da própria explicitação dada pelos alunos.

Embora exista predominância de determinados aspectos sobre outros, não é difícil constituir uma recolha destas formas linguísticas que trate múltiplos aspectos gramaticais. É ainda possível, a partir delas, inovar, reproduzir esquemas com novos elementos, alterar ordens, efectuar substituições, experimentar e ir explicitando essa actividade sobre a língua.

Algumas dessas formas apresentam ainda a característica de, para além de ser tomadas como objecto, possuírem elas próprias características metalinguísticas, ou seja, tomarem a própria língua como objecto. É o caso de adivinhas ou enigmas e de anedotas referentes a aspectos linguísticos. A tentativa da sua explicação constitui uma actividade metalinguística redobrada.¹

Seria útil uma investigação sobre a capacidade apresentada pelas crianças para efectuar essa explicação. Perante uma quase ausência, é ao professor que cabe, como em tantos outros aspectos, proporcionar a adequação da tarefa e nível de explicitação face ao domínio linguístico e cognitivo do aluno.

Yalisove (1978) estudou a compreensão de diferentes tipos de adivinhas por parte das crianças, relativamente à compreensão e à fre-

¹ Constituem exemplos os casos em que existe ambiguidade entre a referência habitual, ao objecto do mundo extralinguístico e a referência à própria palavra, metalinguística: *No meio do mar estou/ Não sou de Deus, nem do mundo; nem do inferno profundo.../ Adivinha lá quem eu sou! (A); O que é que se vê uma vez em um minuto, duas vezes em um momento, e nunca em um século? (M);* noutros casos é a própria estrutura interna da língua que está em causa: *Porventura não me dirão o nome de um homem que acabe em A? (Ventura); "-Não sei que carreira hei-de dar ao meu filho./ - O que é que ele sabe fazer?! - Nada./ - Nada?! Então faz dele um nadador."*

quência de cada tipo em diferentes níveis etários e de escolaridade. Verificou que os enigmas baseados em rasteiras conceptuais, construídas a partir de um referente mais usual, eram mais frequentes entre os mais novos (1º ano de escolaridade) - por ex. "Quantos anéis teria de ter uma corrente para chegar à lua? R: Um. Mas teria de ser um bem grande!" -; os enigmas baseados na ambiguidade da linguagem eram os mais frequentes nos níveis intermédios (entre os exemplos encontramos o caso em que uma palavra é utilizada no seu valor metalinguístico, ou seja, referindo-se a si própria: "Qual o local onde se encontra sempre dinheiro? R: No dicionário."); os enigmas baseados no absurdo eram os mais populares entre os mais velhos (ex.: Como é que se colocam seis elefantes num Mini? R: Três à frente e três atrás") (cf. p. 173-4). Em casos como estes é solicitada uma operação de abstracção do mundo tal como o conhecemos para um mundo abstracto, hipotético, virtual em que apenas algumas leis do nosso mundo se aplicaríam.

A tentativa de resolução de charadas baseadas na homonímia, ou seja, de formas comuns com diferentes valores lexicais, ou na alteração de relações por meio da entoação/pontuação origina sempre uma reflexão metalinguística e a oportunidade para a aprofundar segundo o nível desejado.

Também os jogos apresentam, por vezes, características metalinguísticas, para além de, como relativamente a outros conteúdos, poder ser dada a forma de jogo ao desenvolvimento de actividades de aprendizagem de aspectos gramaticais, nomeadamente os relacionados com a aquisição da terminologia. Por exemplo, nas palavras cruzadas é frequente a ambiguidade entre a referência metalinguística e a referência ao mundo, quando encontramos chaves como: "Está no fim do caminho", para indicar a própria sequência final de letras da palavra. Outras referências à forma linguística ou a utilização de metalinguagem nas indicações ou instruções são passíveis de ser encontradas ou construídas.

Uma outra forma de linguagem que frequentemente apresenta potencialidades para se constituir como objecto, servindo-se das suas propriedades linguísticas para chamar a atenção do sujeito é a lingua-

gem publicitária. Trata-se de uma linguagem contextualizada, pertencente ao mundo contemporâneo em que vive o aluno, que com ela contacta quotidianamente a que, em muitos casos, se lhe dirige de modo directo. Como forma, serve-se de muitos dos mecanismos de opacidade da linguagem, com o estabelecimento de relações intra-linguísticas ou de relações entre linguagem e elementos visuais. A tentativa de explicitação dessas relações, a constituição dessa forma de linguagem como objecto de trabalho e de reflexão tenderá a criar no sujeito uma consciência em que cada nova mensagem, de um manancial sempre renovado, é um convite a retomar essa reflexão.²

Conjugando as formas linguísticas que, no programa de Língua Portuguesa proposto para o ensino básico, são indicadas, relativamente à compreensão e expressão orais, à leitura e à expressão escrita, com os próprios conteúdos gramaticais, pode levar-se mais longe a reflexão sobre o funcionamento da língua, não se resumindo à resolução de exercícios.

Efectivamente, o programa, desde o 1º ciclo, concede um espaço importante para actividades que tomam como ponto de partida as produções do património literário oral.

Construir a reflexão a partir das formas linguísticas que nalgumas dessas produções estão em relevo e ligá-la à realização de novas actividades ou experiências que coloquem o aluno num papel criativo é uma das vias para ligar a reflexão ao desenvolvimento linguístico.

Esta actividade de criação de experiências de linguagem não tem como objectivo imediato, nos níveis de aprendizagem em causa, a obtenção de novos produtos-modelo. O objectivo presente consiste no desenvolvimento da destreza face às formas linguísticas, manifestada pela capacidade de as detectar, num mundo repleto de pequenas diferenças formais e de significação que se apresentam

² Também a linguagem publicitária, para além da criatividade linguística, apresenta frequentemente uma relação de cumplicidade com a metalinguagem. É o que acontece no anúncio surgido na imprensa ao chocolate "Milk Tray": "Para a mãe perfeita (imagem) o presente mais que perfeito".

relacionadas, de sobre elas reflectir, captando a sua construção, e de as utilizar.

Dessa actividade surge, pelo desenvolvimento das capacidades que implica, a edificação de uma relação diferente com a língua, construída numa vertente diferente da disponibilidade (quase) imediata existente nas situações da oralidade corrente - aquelas em que o falante se move habitualmente. Dificilmente, e ainda menos em fase de aprendizagem, essa relação atingiria o carácter automático existente em muitas situações da oralidade. Essa nova relação caracteriza-se antes pela capacidade de construir de forma reflectida manifestações linguísticas caracterizadas por evidenciarem relações de algum modo marcadas no âmbito do sistema da língua e da sua utilização habitual. Acontece que muitas das formas linguísticas cuja aprendizagem se efectua através da escolarização, apresentam igualmente características específicas, marcadas, diferenciadas da utilização corrente da língua, exigindo assim um trabalho reflectido, uma atenção dirigida. Deve ter-se em conta que as novas manifestações ou as anteriores passam a poder ter expressão na linguagem escrita, ela própria adquirida através da escolarização e com tomada de consciência de unidades não necessariamente reveladas na oralidade enquanto entidades isoladas ou isoláveis. Mesmo o trabalho sobre aspectos da oralidade corrente passa a exigir a sua representação e análise e não consiste apenas na multiplicação de enunciados decorrentes da sua utilização.

Cultivando essa nova relação com a língua, caracterizada pelo carácter reflectido, abre-se caminho para a aprendizagem das especificidades apresentadas pelas formas linguísticas encontradas no desenvolvimento da escolaridade e para o aprofundamento do seu domínio.

4. Expressão escrita - dois níveis de experiência e reflexão

A expressão escrita, pelo facto de não surgir de forma espontânea, de consumação imediata no acto de comunicação em que geralmente se integra, coloca em evidência dois níveis de reflexão existentes no processo. Num primeiro nível, global, situa-se o próprio acto

de comunicação, a inserção social da escrita. A integração em projectos surge como uma via na qual a expressão escrita ganha uma finalidade, um funcionamento social, uma existência verdadeiramente comunicativa, que não se encontra quando o professor, com o estatuto de corrector, é o único destinatário. Neste nível a reflexão é orientada primordialmente pelos objectivos da comunicação e conformidade da escrita dos alunos a determinados modelos ligados à situação de comunicação vivenciada. A função é cumprida pelo texto enquanto produto.

Por outro lado, existe a possibilidade de, durante o "fazer", como parte integrante do processo, experimentar a própria linguagem. Essa manipulação efectua-se fora do alcance do olhar que vai ler e antes desse olhar, não deixando na escrita percursos ou tentativas indeléveis. É um trabalho entre o sujeito e a linguagem (em que esta ganha presença a mediar entre o sujeito e a sua representação de outro olhar e em que essa presença pode ser modificada face ao pensar e ao olhar do sujeito).

Estes níveis coexistem e interrelacionam-se na escrita de cada texto.

No processo de ensino-aprendizagem, a criação de experiências relativas à expressão escrita não vive apenas dos momentos em que se extravasa as paredes da sala de aula, em que o produto cumpre a sua função, mas também dos momentos em que se criou, em que se procedeu à escolha entre as formas para construir o texto.

A peculiaridade do trabalho desta última vertente aproxima-o dos jogos de linguagem anteriormente referidos e pode dar origem à criação de experiências que tenham por base a própria presença da linguagem e sua reformulação segundo percursos que poderão não ser ditados directamente por objectivos do primeiro nível, como normalmente se verifica, mas que poderão ser entregues a factores próprios do jogo, como sejam os factores aleatórios ou a disputa entre jogadores. A incidência sobre a reformulação, a incerteza quanto ao desfecho significativo e comunicativo resultante desses factores constitutivos do jogo, levarão à descoberta de novas relações e contribuirão para a consciencialização da expressão escrita como

instrumento de inovação, que não deixa de estar presente em actividades integradas em projectos globais, mas que surge aqui pela via da revelação da própria presença da linguagem.

Por sua vez, os produtos resultantes desta actividade sobre a linguagem poderão integrar-se em projectos globais de relacionamento no âmbito da turma, da escola ou da comunidade, assim retomando a vertente comunicativa.

5. Conclusão

Tomadas como elementos vivos, determinadas formas linguísticas constituem oportunidades para falar acerca da língua. O produto desse discurso não pode exigir-se que seja, desde o começo, o de um técnico, com o emprego pleno da metalinguagem. Há um percurso a fazer e a aprofundar desde a primeira tomada de atenção dirigida à linguagem, continuando ao longo de toda a escolaridade. O domínio da metalinguagem é um dos instrumentos para se efectuar esse percurso. O motivo por que muitos alunos não a dominam poderá não significar falta de capacidade ou de esforço, mas poderá dever-se ao facto de não se ter partido à descoberta do objecto, por meio da experiência e reflexão. O objecto linguístico oferece-se à reflexão quer na sua própria imanência, de que essas formas linguísticas evidenciam determinadas propriedades, quer na sua relação ou função comunicativa. A relação entre as duas vertentes será criada no sujeito se ambas foram ligadas à criação linguística.

Referências

- Clark, Eve (1978). Awareness of Language: Some Evidence from what Children Say and Do. In A. Sinclair, R. Jarvella e W. Levelt. *The Child's Conception of Language*. Berlin: Springer-Verlag, p.17-43.
- Graves, Donald (1984). *A Researcher Learns to Write: Selected Articles and Monographs*. Exeter, New Hampshire: Heinemann.

- Ministério da Educação (1990). *Reforma Educativa. Ensino Básico - Programa do 1º Ciclo*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da Educação (1991). *Programa de Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. - Ensino Básico - 2º Ciclo (Vol. II)*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da Educação (1991a). *Programa de Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. - Ensino Básico - 3º Ciclo (Vol. II)*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Sim-Sim, Inês (1988). Consciência Linguística e Nível de Leitura: Que Relação? Ou Ler ou Não Ler... Eis a Questão. *Revista Portuguesa de Educação*. 1 (1). 95-102.
- Slobin, Dan (1978). A Case Study of Early Language Awareness. In A. Sinclair, R. Jarvella e W. Levelt. *The Child's Conception of Language*. Berlin: Springer-Verlag, 45-54.
- Titone, Renzo (1988). A Crucial Psycholinguistic Prerequisite to Reading - Children's Metalinguistic Awareness. *Revista Portuguesa de Educação*. 1 (2), 61-72.
- Yalisove, Daniel (1978). The Effect of Riddle Structure on Children's Comprehension of Riddles. *Developmental Psychology*, 14, 173-80.