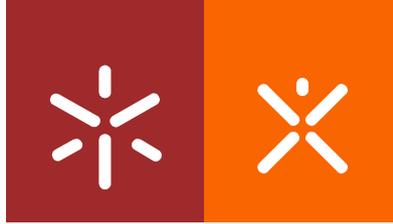




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cathy Afonso Dias

**ESCALA DE COMUNICAÇÃO PARA A IDADE
ESCOLAR (ECIE) – VERSÃO PARA
PROFESSORES: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO
COM ALUNOS COM E SEM NECESSIDADES
EDUCATIVAS DO 1º ANO DO ENSINO BÁSICO**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cathy Afonso Dias

**ESCALA DE COMUNICAÇÃO PARA A IDADE
ESCOLAR (ECIE) – VERSÃO PARA
PROFESSORES: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO
COM ALUNOS COM E SEM NECESSIDADES
EDUCATIVAS DO 1º ANO DO ENSINO BÁSICO**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial
Área de especialização em Necessidades Educativas Especiais
do Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Anabela Cruz dos Santos

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Anabela Cruz dos Santos, por todo o conhecimento partilhado, pela confiança depositada em nós, pela amabilidade e prontidão que sempre manifestou e pelo constante incentivo.

Às minha colegas que estiveram sempre presentes nesta caminhada de dois anos, Liliana Marinho, Cátia Azevedo e Andreia Monteiro, sem elas seria difícil continuar. Por todas as palavras de apreço e força. Foi sem dúvida uma caminhada repleta de bons momentos e aprendizagens.

Ao meu marido e às minhas filhas queridas e adoradas que são o meu porto seguro. A família que escolhi e que me enche o coração de orgulho. Aqueles que quando chegamos a casa cansados, logo entendemos o propósito da vida. Aqueles que me dão força para lutar e juntos sermos felizes. Aqueles que aprendi o verdadeiro significado da palavra AMOR. Grata por vos ter, não pedia melhor na minha vida. Fui realmente abençoada com a vossa presença.

Aos meus pais e avós Natividade e Paulo Marcelino, por sempre terem acreditado em mim. Por todos os valores e conhecimentos transmitidos, que fizeram de mim a pessoa que sou hoje. Grata por tudo.

Por último, quero agradecer àqueles que me fazem crescer tanto profissional como pessoalmente e que me estimulem a ser melhor profissional a cada dia que passa. Aqueles que tanto adoro e que me fazem sonhar – OS MEUS MENINOS. Por eles ingressei nesta aventura e com eles irei voar até onde o impossível se transformará em ser capaz, sem nunca desistir de ninguém. Este é o meu lema de vida.

Obrigada a todos por tudo. Serei eternamente grata. Cada um de vocês trouxe algo de maravilhoso na minha vida e nunca irei esquecer. Espero que esta caminhada seja sempre feita de mãos dadas. Que nunca esqueçamos porque aqui viemos!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

ESCALA DE COMUNICAÇÃO PARA A IDADE ESCOLAR (ECIE) – VERSÃO PARA PROFESSORES: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM ALUNOS COM E SEM NECESSIDADES EDUCATIVAS DO 1º ANO DO ENSINO BÁSICO

RESUMO

O ingresso no 1º ciclo é uma fase importante de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, no que respeita às competências comunicativas, sociais, emocionais e cognitivas. Todas estas competências resultam de experiências vivenciadas nos primeiros anos de vida, pelas interações com os adultos e os pares e o sucesso das suas comunicações, verificando-se uma relação entre a comunicação e o sucesso escolar. Uma vez que muitos alunos apresentam dificuldades comunicativas em idade escolar, torna-se pertinente identificar essas dificuldades, no sentido de implementar uma intervenção eficaz e atempada às necessidades dos alunos. A finalidade deste estudo exploratório consiste em analisar os resultados da Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) – Versão para Professores (Batista, Monteiro, Dias, Azevedo, & Cruz- Santos, 2019) que contempla três dimensões: Comunicação Funcional, Comunicação Social e Comunicação Académica, cada uma com oito itens. Constitui uma *check-list* de rápido preenchimento e de classificação dos comportamentos de cada aluno. A amostra integrou 120 alunos que frequentam o 1º ano do Ensino Básico na Região Norte, sendo 60 do género feminino e 60 do género masculino. Os resultados deste estudo evidenciam que existem diferenças estatisticamente significativas em relação à variável: i) estabelecimento de ensino na Comunicação Social, havendo um influencia no desempenho dos alunos nesta dimensão; ii) ação social na Comunicação Académica, havendo uma influencia no desempenho dos alunos nesta dimensão; e no iii) aproveitamento escolar, ao nível das disciplinas de Português e Matemática, influenciando assim o desempenho dos alunos nas três dimensões da escala ECIE.

A confiabilidade da escala foi analisada pelo *Alpha de Cronbach*, que apresentou um valor de .972 considerado muito bom (Field, 2013), pelo que se pode considerar um instrumento válido para despiste de dificuldades comunicativas de alunos em idade escolar. Este estudo comprova a importância da implementação de um rastreio a nível nacional em alunos em idade escolar, contribuindo como um instrumento de despiste, identificação e monitorização de alunos em contexto educativo que frequentam o 1º ciclo do ensino básico.

Palavra-chave: 1º Ciclo do Ensino Básico, Comunicação, Escala, Professores, Rastreio.

SCHOOL AGE COMMUNICATION SCALE (SACS) – VERSION FOR TEACHERS: AN EXPLORATORY STUDY WITH STUDENTS WITH AND WITHOUT EDUCATIONAL NEEDS IN THE 1ST YEAR OF BASIC EDUCATION

ABSTRACT

The admission to the first cycle it is a very important stage of learning and development in students, in what regards to communicative, social, emotional, and cognitive skills. All of these skills are the outcome of experiences that these students had in their first years of life, through their interactions with adults, peers and their communication successes, where we can find a relation between the communication and their school successes. Once many students have communicative difficulties at school age, it becomes pertinent to identify these difficulties, in order to implement an effective and timely intervention to the student's needs. The purpose of this exploratory study subsists in analyzing the results the School Age Communication Scale (SACS) – Version for Teachers (Batista, Monteiro, Dias, Azevedo, & Cruz-Santos, 2019) that includes three dimensions: Functional Communication, Social Communication and Academic Communication, each of them with eight items. It constitutes a quick *checklist* and classification of the behavior of each student. The sample included 120 students from first grade of Elementary School in the North Region, 60 of those being girls and the other 60 being boys. The results of this study shows that there are significant statistical differences in relation to the variable: i) educational establishment in Social Communication, with an influence on the student's performance in this dimension; ii) social action in Academic Communication, with an influence on student performance in this dimension; and in iii) school achievements, at the level of Portuguese and Math, thus influencing the performance of students in the three dimensions of the SACS scale.

The reliability of the scale has been analyzed by the Cronbach's Alpha, that has presented a value of .972 and has been considered very good (Field, 2013), and for that it can be considered a valid instrument to screen the communicative difficulties of the students in school age. This study shows the importance of implementing a nationwide screening in schoolchildren, with the contribution to a screening, identification, and monitoring instrument of school age students that attend the first cycle of basic education.

Keyword: 1st Cycle of Basic Education, Communication, Scale, Screening, Teachers.

Índice

AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
Lista de Abreviaturas e Siglas	ix
Índice de Figuras	ix
Índice de Quadros	ix
Índice de Tabelas	x
Introdução.....	1
Capítulo I – Revisão da Literatura	3
1. Comunicação	3
1.1. Desenvolvimento da Comunicação	3
1.1.1. Comunicação Funcional.....	4
1.1.2. Comunicação Social	6
1.1.3. Comunicação Académica.....	7
1.2. Conceito de Linguagem	12
1.2.1. Modalidades da Linguagem e Componentes da Linguagem	13
1.2.2. Pragmática em Idade Escolar.....	16
1.3. Rastreio e Avaliação da Comunicação na Idade Escolar	18
1.4. Perturbações da Comunicação em Idade Escolar	21
Capítulo II – Metodologia	27
2.1. Opção Metodológica	27
2.2. Finalidade	27
2.3 Variáveis.....	27
2.4. Objetivos	28
2.5. Hipóteses	28
2.6. Caraterização da amostra	29
2.7. Instrumento de recolha de dados.....	35
2.8. Procedimentos de recolha de dados.....	37
Capítulo III – Apresentação dos resultados.....	39
3.1 Análise Descritiva	39

3.2. Análise Inferencial	43
Capítulo IV – Discussão e Conclusões.....	66
4.1. Discussão.....	66
4.2 Conclusões.....	73
4.3. Recomendações	75
Referências Bibliográficas	77
Anexos.....	83
Anexo A.....	83
Questionário Sociodemográfico (Batista, Monteiro, Dias, Azevedo, & Cruz-Santos, 2019)	83
Anexo B.....	84
Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) - Versão para Professores (Batista, Monteiro, Dias, Azevedo, & Cruz-Santos, 2019)	84
Anexo C.....	85
Solicitação de autorização para a implementação do estudo à Direção-Geral de Educação, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME)	85
Anexo D.....	87
Autorização para a implementação do estudo à Direção-Geral de Educação, concedida através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escola (MIME).....	87
Anexo E.....	88
Solicitação de autorização por parte dos diretores dos agrupamentos	88
Anexo F	89
Solicitação de participação no estudo aos docentes titulares de turma.....	89

Lista de Abreviaturas e Siglas

- ECIE – Escala de Comunicação para a Idade Escolar
CA – Comunicação Académica
CF – Comunicação Funcional
CS – Comunicação Social
MIME – Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar

Índice de Figuras

Figura 1. Comunicação Social (traduzido de ASHA, 2020.).....	6
Figura 2. Fatores das adequações do discurso (traduzido de Bernstein & Tiergerman-Farber, 2009)...	16
Figura 3. Problemas de Comunicação (Cruz-Santos, 2002)	22

Índice de Quadros

Quadro 1. Funções Comunicativas de acordo com Halliday (1975).	5
Quadro 2. Componentes da Linguagem e Subsistemas/Domínios Linguísticos de acordo com Sim-Sim (1998)	13
Quadro 3. Domínios Linguísticos (Franco, Reis, & Gil, 2003)	15
Quadro 4. Marcos de Estratégias Comunicativas (Adaptado de Sim-Sim, 1998).....	18
Quadro 5. Cinco Princípios Fundamentais da Avaliação (Adaptado de Shipley & McAfee, 2016).....	19
Quadro 6. Critérios de diagnóstico da perturbação da linguagem de acordo com o DSM-5 (APA, 2014).	23
Quadro 7. Critérios de diagnóstico da perturbação da fala de acordo com o DSM-5 (APA, 2014).....	24
Quadro 8. Critérios de diagnóstico da perturbação da comunicação social (pragmática) de acordo com o DSM-5 (APA, 2014).	25

Lista de Tabelas

Tabela 1 Distribuição da Amostra de acordo com Idade (n=120)	29
Tabela 2 Distribuição da Amostra de acordo com o Género	29
Tabela 3 Distribuição da Amostra de acordo com a Nacionalidade dos Alunos.....	30
Tabela 4 Frequência das Habilitações Académicas dos Pais.....	30
Tabela 5 Distribuição da Amostra de acordo com o Distrito	31
Tabela 6 Distribuição da Amostra de acordo com a Escola	32
Tabela 7 Distribuição da Amostra de acordo com a Ação Social Escolar	32
Tabela 8 Distribuição da Amostra de acordo com o Aproveitamento Escolar	34
Tabela 9 Distribuição da Amostra de acordo com Beneficiar de Medidas Educativas.....	34
Tabela 10 Distribuição da Amostra de acordo com as Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	35
Tabela 11 Distribuição da Amostra de acordo com os Recursos Humanos Específicos no Apoio à Aprendizagem e à Inclusão	35
Tabela 12 Resultados da Aplicação da ECIE - Versão para Professores – Formas de Comunicação	39
Tabela 13 Resultados da Aplicação da ECIE - Versão para Professores – Comunicação Funcional	40
Tabela 14 Resultados da Aplicação da ECIE - Versão para Professores – Comunicação Social	41
Tabela 15 Resultados da Aplicação da ECIE – Versão para Professores - Comunicação Académica....	42
Tabela 16 Teste T-test para os itens da ECIE – Versão para Professores e a variável.....	44
Tabela 17 Teste ANOVA para os itens da ECIE e a Variável Habilitações Académicas das Mães	45
Tabela 18 Teste ANOVA para os itens da ECIE e a Variável Habilitações Académicas dos Pais	46
Tabela 19 Teste ANOVA para os itens da ECIE e a Variável Estabelecimento de Ensino.....	47
Tabela 20 Teste ANOVA para os itens da ECIE e a Variável Distrito	49
Tabela 21 Teste ANOVA para os itens da ECIE e a Variável Ação Social Escolar	50
Tabela 22 Teste ANOVA para os itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar a Português.....	52
Tabela 23 Teste ANOVA para os itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar a Matemática	54
Tabela 24 Teste ANOVA para os itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar a Estudo do Meio	56
Tabela 25 Teste ANOVA para os itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar a Educação Física	58
Tabela 26 Teste ANOVA para os itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar a Educação Artística	60

Tabela 27 Teste ANOVA para os itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar a Cidadania e Desenvolvimento	62
Tabela 28 Estatística de Confiabilidade da ECIE - Versão para Professores	63
Tabela 29 Análise Estatística de Item (Média e Desvio Padrão)	64
Tabela 30 Análise dos Itens em Função do Total da ECIE.....	65

Introdução

A presente dissertação pretende conhecer o desempenho dos alunos do 1º ano de escolaridade do ensino básico na Região Norte, identificar as dificuldades desses alunos ao nível das três dimensões contempladas na Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) – Versão para professores (Comunicação Funcional, Comunicação Social e Comunicação Académica) e realizar a validação deste instrumento para os anos escolares em estudo. Para além do foco do estudo ter como finalidade analisar os resultados da ECIE dos alunos do 1º ano de escolaridade do ensino básico, pretende, igualmente fomentar a reflexão acerca da influência da escala no desempenho das competências comunicativas das crianças, tendo em conta variáveis como, o género, idade, estabelecimento de ensino, distrito, ação social escolar, habilitações da mãe e do pai e aproveitamento escolar.

A comunicação designa-se pela emissão e a receção de informação, permitindo a interação constante de experiências e conhecimentos entre os seres vivos. Desde o nascimento, o bebé exterioriza as suas emoções através da comunicação não verbal, ou seja, do olhar, choro e/ou sorriso. Com o crescimento, o desenvolvimento da comunicação vai também sendo desenvolvido, complexificando-se, em competências comunicativas verbais. Porém, o desempenho comunicativo das crianças é um pouco desvalorizado, sendo o contexto escolar importante na formação da identidade da criança, pois é neste que desenvolvem aprendizagens escolares essenciais e as primeiras amizades. Neste sentido, é fundamental que a comunicação da criança no contexto escolar seja adequada e permita à criança estabelecer interações eficientes e adequadas.

O ingresso para o ensino básico torna-se um marco muito importante na vida das crianças e pais. É a fase em que é necessário que as competências comunicativas e linguísticas se encontrem devidamente desenvolvidas, de modo que a criança seja capaz de desenvolver eficazmente a aquisição das competências da leitura e escrita. Os professores titulares do 1º ano do ensino básico tem um papel crucial na identificação de problemas de comunicação, pois são os profissionais que mantem maior contacto direto com essas crianças.

Deste modo, a avaliação das competências comunicativas das crianças no 1º ano de escolaridade do ensino básico permitirá identificar alunos em risco educacional e intervir atempadamente com o intuito de evitar que as dificuldades destes alunos se complexifiquem e prejudiquem todo o sucesso escolar, quer na aquisição de competências essenciais para a leitura e escrita quer nas aprendizagens das demais disciplinas do currículo escolar.

O presente estudo é constituído por quatro capítulos em que o primeiro é dedicado à revisão da literatura e enquadramento teórico, que pretende conceptualizar e caraterizar as temáticas acima descritas. No capítulo seguinte, contem a metodologia do estudo, na qual apresenta opção metodológica, a finalidade, os objetivos de estudo, as hipóteses de investigação, a amostra abrangida, os instrumentos utilizados e os procedimentos de investigação. Apresenta ainda a apresentação dos resultados seguindo-se a discussão dos mesmos. Por fim, é apresentada a conclusão e as recomendações do estudo.

Capítulo I – Revisão da Literatura

1. Comunicação

1.1. Desenvolvimento da Comunicação

A comunicação é um processo complexo onde ocorre a troca de informação, influenciando assim o comportamento dos outros (Olswang, 1987, citado por Bloom, 1990, como citado em Franco, Reis, & Gil, 2003). De acordo com Sim-Sim (1998), é um processo ativo de troca de informação entre dois ou mais intervenientes e envolve a codificação (formulação), a transmissão e a descodificação (compreensão) de uma mensagem. Esta mensagem está associada ao uso de um ou mais tipos diferentes de símbolos (ASHA, 2017).

É um processo interativo que requer respeito, partilha e compreensão mútua (Fiadeiro, 1993, como citado em Franco et al., 2003). Neste sentido, torna-se importante que os indivíduos estejam cientes das necessidades de ajustes na comunicação para que esta seja transmitida e compreendida de forma eficiente (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009). A comunicação representa a troca de ideias, informação, pensamentos e sentimentos no qual cada indivíduo apresenta um papel bem definido enquanto emissor e recetor.

Por natureza, o ser humano é um comunicador e mesmo que tentasse não seria possível deixar de comunicar. A comunicação pode ser estabelecida através do silêncio, da verbalização, da escrita, dos gestos, pois em todos os momentos surge uma mensagem que é interpretada pelo outro. Para que a mensagem seja transmitida eficazmente, é necessário que os interlocutores dominem um código comum (ex. língua natural, código Morse, sistema de escrita braille) e utilizem o canal de comunicação apropriado à situação. De todas as formas comunicativas, a comunicação verbal torna-se a mais elaborada e o seu sistema linguístico, o mais complexo dos códigos (Sim-Sim, 1998).

A comunicação não engloba apenas a fala e a linguagem, existem outros mecanismos utilizados que servem para reforçar e clarificar a mensagem, nomeadamente os paralinguísticos (entoação, pausas, hesitações, velocidade e ritmo das produções) e os não-linguísticos (gestos, postura corporal, expressões faciais) (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2000, como citado em Sim-Sim, 1998).

De acordo com Sim-Sim (1998), a comunicação verbal é universal e demonstra que o indivíduo comunica através da linguagem. Neste sentido, a aquisição da linguagem é uma capacidade da espécie humana, independentemente da raça e da cultura social.

Para Carvalho (2019), a comunicação constitui um processo multidimensional e complexo, pressupondo a interação de um conjunto de conhecimentos e competências, sendo estas, linguísticas,

cognitivas e sociais. Afirmam ainda, que para a criança comunicar de forma eficaz, aprende não só a compreender e a expressar um conjunto crescente e cada vez mais complexo de informação verbal e não verbal, mas também a integrá-la com as inferências que faz acerca do comportamento, conhecimento e estado mental dos seus interlocutores. A criança aprende também a gerir turnos e tópicos de conversação e a compreender as emoções, bem como a considerar as características do ambiente físico e social que a rodeia (Carvalho, 2019).

1.1.1. Comunicação Funcional

A forma como a criança expressa a sua mensagem com o intuito de influenciar o seu interlocutor é intitulada de intenção comunicativa. O efeito que a mensagem produzida pela criança origina no interlocutor é designada de função comunicativa (Baumgart, Johnson, & Helmstter, 1996, como citado em Carvalho, 2019). Ao longo da infância, estas funções vão-se desenvolvendo e complexificando, de forma a permitir à criança atingir as suas intenções comunicativas no decorrer das interações sociais com os seus interlocutores (Gerber & Wankoff, 2014; Hoff, 2014; Pan & Snow, 1999; Tomasello, 2001; Tomasello & Carpenter, 2017, como citado em Carvalho, 2019).

Por volta dos oito/nove meses, a criança desenvolve a intencionalidade comunicativa, resultado de todo um processo vivenciado anteriormente, e que lhe possibilita reconhecer a influência que as suas ações possuem e o seu poder comunicativo (Carvalho, 2019).

Carvalho (2019) referem que as intenções comunicativas aplicadas pela criança numa primeira fase do desenvolvimento, são realizadas através do uso de gestos e comportamentos. Com o decorrer do desenvolvimento e ultrapassado o período pré-linguístico, as crianças iniciam o período linguístico e começam a expressar-se através de palavras.

Sim-Sim (1998) refere que vários estudos foram realizados para classificar as funções comunicativas nos primeiros anos de vida. Apesar das diferentes taxonomias para o estudo da aquisição das funções comunicativas, foi possível encontrar um consenso. Desta forma, podemos classificar as funções comunicativas como: (1) *função instrumental*, a criança usa o diálogo para satisfazer as suas necessidades e desejos; (2) *função heurística*, a criança usa a comunicação para pedir informação; e (3) *função reguladora*, a criança usa a comunicação para regular as ações dos outros, apelando e reclamando.

Halliday (1975, citado por Hage, Resegue, Viveiros, & Pacheco, 2007), descreve seis tipos de funções comunicativas no período pré-linguístico, entre os 9 e os 18 meses e um sétimo tipo de função comunicativo no período linguístico, entre os 18 e os 24 meses (Quadro 1).

Quadro 1

Funções Comunicativas de acordo com Halliday (1975).

FUNÇÕES COMUNICATIVAS

	<i>Função instrumental</i>	Criança usa a linguagem para satisfazer as suas necessidades materiais.
9 – 18 MESES	<i>Função regulatória</i>	Criança usa a linguagem para controlar o comportamento do outro.
	<i>Função interacional</i>	Criança usa a linguagem para interagir com as pessoas.
	<i>Função pessoal</i>	Criança usa a linguagem para expressar sentimentos pessoais em relação às pessoas ou ao ambiente.
	<i>Função heurística</i>	Criança usa a linguagem como instrumento para explorar o ambiente na procura da identificação do nome dos objetos e ações.
	<i>Função imaginativa</i>	Criança usa a linguagem de forma lúdica, criando ou recriando o ambiente segundo a sua imaginação.
18 – 24 MESES	<i>Função informativa</i>	Criança usa a linguagem para transmitir uma informação. Esta informação é considerada a mais sofisticada, pois envolve a internalização de complexos conceitos linguísticos.

Para Bates et al. (1976 citados por Hage et al., 2007) as funções comunicativas classificam-se em dois tipos: *protodeclarativas* e *protoimperativas*. As funções comunicativas protodeclarativas é a forma como as atitudes da criança dirige a atenção do interlocutor para algum episódio ou objeto no mundo do seu interesse ou para si. Por outro lado, as funções comunicativas são as atitudes que a criança exerce com a finalidade de o interlocutor fazer algo, como pegar um objeto ou realizar uma ação que deseja.

Almeida e Rocha (2009) ressaltam que as funções comunicativas acompanham o desenvolvimento da criança, tanto a nível cognitivo como linguístico. Desta forma, à medida que estas competências se complexificam e aprimoram as funções comunicativas, estas tornam-se cada vez mais aperfeiçoadas.

Para Carvalho (2019), a eficácia comunicativa acontece na sua plenitude quando as intenções da criança, enquanto emissor, coincidem com a função comunicativa compreendida pelo seu interlocutor. Acrescentam ainda, que a quantidade de interações sociais e a sua diversidade são fatores que potenciam o seu desenvolvimento na comunicação social. As interações proporcionam à criança adaptação a diferentes níveis de exigência conversacional, com distintos papéis e estilos comunicativos, o que potencia o desenvolvimento de competências comunicativas cada vez mais complexas.

1.1.2. Comunicação Social

Comunicação social caracteriza-se pelo uso da linguagem em contextos sociais e engloba a interação social, cognição social, pragmática e processamento da linguagem. As competências da comunicação social incluem a capacidade de variar o registo comunicativo (adequar a entoação, o ritmo, a fluência e outros traços supra-segmentais da fala aos interlocutores e contextos comunicativos), adotar a perspetiva dos outros, entender e usar adequadamente as regras para a comunicação verbal e não verbal e usar os aspetos estruturais da linguagem (semântica, morfossintaxe e fonológica) com a finalidade de atingir os objetivos comunicativos (ASHA, 2020)

Para comunicar é necessário o desenvolvimento e interação recíproca de competências a diferentes níveis, nomeadamente, ao nível da interação social, da cognição social, do processamento da linguagem e da pragmática (ASHA, 2011)

Assim, a comunicação social, linguagem expressiva e linguagem escrita apresentam um relacionamento intrínseco, como é possível observar na Figura 1.



Figura 1. Comunicação Social (traduzido de ASHA, 2020.)

As competências da comunicação social são fundamentais para a expressão e compreensão da linguagem quer na componente verbal oral, quer na escrita. Por sua vez, as mestrias da linguagem verbal oral e escrita permitem uma comunicação eficaz numa variedade de contextos sociais para uma variedade de propósitos.

Na idade escolar as competências da comunicação social encontram-se aprimoradas, contudo, devemos considerar que os fatores culturais e linguísticos têm influência na aquisição destas competências. Assim, e segundo os parâmetros de referência, a criança na idade escolar: (1) demonstra maior compreensão da Teoria da Mente (leitura de linguagem corporal, expressão facial, características prosódicas da linguagem para prever o comportamento, entre outros); (2) presta assistência e demonstra altruísmo; (3) o desenvolvimento narrativo é caracterizado por eventos sequencialmente causais usando “Gramática da História”; (4) demonstra capacidades de conversação aprimoradas (manutenção de tópicos); (5) alonga o tópico de conversação; (6) demonstra convenções sociais refinadas; (7) usa a linguagem para funções variadas, incluindo persuadir e antecipar opinião (Gard, Gilman, & Gorman, 1993; Russel, 2007, citado em ASHA, 2020).

Para Carvalho (2019), a comunicação social designa-se pelo resultado da multidimensionalidade da comunicação, que relaciona de forma direta um conjunto de construtos previamente conhecidos com a capacidade de a criança comunicar com os outros. As interações sociais que a criança cria com os pares são de grande importância. Contudo, a criança assume diferentes papéis e estilos comunicativos, assim como adaptar-se a diferentes níveis de exigência conversacional, tendo em conta o interlocutor. Portanto, a criança é habitualmente apoiada pelo adulto no sentido de orientar a criança para uma comunicação eficaz, fornecendo o modelo e suporte imprescindíveis ao seu desenvolvimento. Por sua vez, na interação com pares a criança não beneficia de tantos apoios e orientações, o que torna a comunicação mais exigente e desafiante (Blum-Kulka, Huck-taglicht & Avni, 2004; Cefait, 2012, citado por Carvalho, 2019).

Em suma, as mesmas autoras afirmam que as interações sociais, pela sua quantidade e diversidade, constituem um motor no desenvolvimento da comunicação social, possibilitando à criança progressivamente participar em conversas mais elaboradas e adaptar-se às exigências do meio e dos seus interlocutores.

1.1.3. Comunicação Académica

A comunicação académica constitui um marco importante no desenvolvimento dos primeiros anos de vida de uma criança, em que as aprendizagens adquiridas são essenciais para o

desenvolvimento linguístico da criança. Torna-se de extrema importância para a formação do pensamento acadêmico e assim, para um futuro sucesso escolar. De acordo com Yardley (1973, citado por Piper, 1998), ao longo do percurso escolar desenvolvem-se grande parte do pensamento e das capacidades acadêmicas, todavia, 33% dessas capacidades acadêmicas são alcançadas ainda antes dos 6 anos de idade.

Nos primeiros seis anos de vida, as crianças são expostas a diversos desafios dos quais necessitam resolver. Porém, muitos desses desafios são solucionados com ajuda dos pais, o que faz com que a criança seja inibida da experiência recompensadora de encontrar uma solução de forma autônoma (Yardley, 1973, citada por Piper, 1998).

As aprendizagens linguísticas e comunicativas inerentes à resolução de problemas e as estratégias encontradas para as solucionar, relacionam-se posteriormente com os assuntos com que se vão deparar no contexto educativo. Assim sendo, as estratégias de resolução de desafios observadas no comportamento dos pais e as soluções independentes encontradas pelas crianças, permite-lhes desenvolver os seus próprios recursos de aprendizagens, de modo a solucionar os seus desafios em determinadas situações e assim, desenvolverem o conhecimento sobre áreas posteriormente abordadas no contexto académico, nomeadamente sobre a leitura, a escrita e o cálculo.

Na entrada para o primeiro ano do primeiro ciclo, as crianças são capazes de solucionar problemas de adição e subtração simples, através de estratégias de memória e linguagem aprendidas no pré-escolar. As crianças desenvolvem estratégias, como uso dos dedos e de outros materiais, para somar ou subtrair unidades que lhes são fornecidas pelo professor. Todas as estratégias utilizadas pela criança requerem a contagem, e assim sendo, utilizam a linguagem. Deste modo, é possível afirmar que as capacidades de matemática precoces das crianças residem na linguagem e na capacidade de resolução de problemas.

De ressaltar, para que a criança possa ter pré-requisitos para o processo de aprendizagem escolar, os pais devem encorajar a curiosidade e estimular a curiosidade natural das crianças, assim como a resolução de problemas assentes em momentos de reflexão conjunta e a definição de estratégias. Com o intuito de auxiliar as crianças a criarem bases que, posteriormente vão resultar no sucesso escolar. A matemática é uma das três competências que a sociedade considera como sendo uma das primeiras noções da aprendizagem académica. Neste sentido, ler e escrever são igualmente competências que surgem antes da entrada no primeiro ciclo, sendo essenciais no sucesso da generalidade das disciplinas que a criança encontra nos seus 12/13 anos de escola.

Alguns investigadores afirmam que a aprendizagem da leitura é um processo evolutivo que se inicia pouco depois do nascimento (Piper, 1998). O despoletar desta competência é realizada pelos adultos, que expõe a criança desde cedo à leitura, através da leitura de histórias. Com o passar dos anos, a aquisição de competências encontra-se cada vez mais desenvolvida, o que resulta no desencadear de conexões cognitivas para as primeiras competências da leitura. Estas incluem, o reconhecimento das letras como sendo distintas de outros tipos de marcas, desenhos e rabiscos observados ao seu redor e como sendo diferentes uns dos outros. Para que a criança se torne um bom leitor, é imprescindível que adquira capacidade de reconhecimento das letras, de consciência fonética e estratégias de identificação de palavras. Deve ser capaz de compreender um texto escrito, sendo esta competência umas das atividades cognitivamente mais ativas e complexas nas quais o ser humano se envolve.

O sucesso na compreensão da leitura vai se repercutir no sucesso da criança na escola e providenciar-lhe os meios para desenvolverem e procurarem novos interesses que levará para todo o seu percurso, de modo a adquirirem um conjunto variado de informações sobre o mundo que o rodeia e sobre o conhecimento que pode não experienciar diretamente. A compreensão de leitura não se baseia unicamente de um fenómeno cognitivo isolado, envolve os mesmos processos que a compreensão auditiva. Para ouvir e ler é necessário que sejam recebidas e integradas informações, que sejam feitas inferências sobre o que é lido ou dito e que essas informações sejam relacionadas com as informações previamente dominadas.

A maioria das crianças tornam-se leitores proficientes e as bases do sucesso que experimentam sucedem da infância. As crianças que aprenderam a gostar de histórias na infância e que desenvolveram assim interesse pela leitura vão ser bem-sucedidas na leitura, a não ser que o sistema educacional de algum modo consiga negar todas as influências positivas dos primeiros anos de vida.

O desenvolvimento da comunicação académica e do sucesso académico das crianças dependem de 6 princípios importantes a serem incutidos no pré-escolar, nomeadamente:

1. *Progresso de aprendizagem das crianças de acordo com o seu grau de prontidão.* O grau de maturidade física, cognitiva, emocional e social que alcançam, dita o que aprendem e quando.
2. *Crianças jovens estão, na sua grande parte, no comando da sua própria aprendizagem.* As crianças determinam o quê e quando é que vão aprender. Estas decisões são geridas, pela sua maturidade, mas também pela sua natural curiosidade que apresenta pelo mundo que o rodeia.

3. *Brincar desempenha um papel muito importante na aprendizagem das crianças.* Uma grande variedade de aprendizagens resulta quando as crianças estão a brincar. Brincar é igualmente significativa para a aprendizagem académica. Os pais que façam jogos com as crianças estão a promover mais oportunidades de aprendizagem do que imaginam. As crianças que brincam ao faz de conta tornam-se ótimas na imaginação dando oportunidade para pensarem sobre o passado e integrarem o futuro, e providenciam oportunidades importantes de usarem a linguagem que não está limitada no presente. Desta forma, estas aprendizagens permitem que sejam capazes de usar a linguagem que não se refere a objetos reais no tempo presente.
4. *O papel dos pais na aprendizagem precoce é de facilitados, não instrutor.* O papel dos pais é de grande importância para uma eficiente aprendizagem da criança. Os pais devem estar prontos a providenciar no auxílio quando solicitados, assim como apresentar diversos materiais que ajude a ampliar as suas aprendizagens. A interação diária é de grande relevância para as aprendizagens precoces.
5. *A interação é essencial para a aprendizagem precoce das crianças.* As crianças detêm uma curiosidade sem limite, onde procuram respostas, testam hipóteses e reconfirmam essas hipóteses enquanto reconstróem o mundo através das suas experiências. No simples ato de perguntar, descobrem o que precisam, ampliam o conhecimento e adquirem novas ideias sobre as quais constroem aprendizagens.
6. *A aprendizagem está incluída no processo de socialização.* A aprendizagem das crianças ocorre num todo não fragmentado como parte do processo de aquisição global de aprendizagens junto daqueles que a rodeiam. Os humanos são animais sociais, vivem em grupo, e para tal, desde cedo a criança aprende a pertencer a um grupo. Elas não aprendem a dizer palavras porque biologicamente é altura de essa mestria acontecer ou mesmo porque a linguagem é parte do seu currículo interno. As crianças desenvolvem a linguagem porque percebem que será esse o meio que lhes permitirá relacionar-se com as pessoas à sua volta.

Os anos vividos pela criança previamente à entrada na escola não são despendidos a aprender palavras, melhorar a memória, aprender conceitos, ou adquirir bases da aprendizagem académica, mas sim a aprender a se tornarem idênticos às pessoas que o rodeiam. Assim, quanto mais estimulante for as experiências das crianças nos anos que antecedem a entrada no 1º ciclo do ensino básico, mais fácil será o desenvolvimento da comunicação académica e da aprendizagem das três

componentes essenciais: o cálculo, a leitura e a escrita. O papel dos pais e professores é crucial na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

De acordo com a Direção-Geral da Educação-DGE (2018), a aprendizagem da língua portuguesa ao longo de todo o percurso académico obrigatório tem em conta a complexidade de uma língua e de um conjunto de competências que são fulcrais para a realização pessoal e social de cada um e para o contributo de uma cidadania consciente e interventiva. Afirma que ao longo do 1º ciclo do ensino básico, a disciplina de Português permitirá aos alunos desenvolverem os seguintes domínios específicos: (1) a compreensão oral; (2) a expressão oral; (3) a leitura; (4) a educação literária; (5) a expressão escrita; (6) e o conhecimento explícito da língua.

DGE (2018) descreve que o 1º e o 2º ano do 1º ciclo do ensino básico funcionam como um *continuum* no processo de iniciação, de desenvolvimento e de consolidação da compreensão e da expressão da escrita, da leitura e escrita o que envolve uma estreita ligação com a oralidade. Definem os seguintes objetivos a desenvolver:

1. *Competência da oralidade (compreensão e expressão)*: adequar a interação ao contexto e diferentes finalidades, nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responde a questões, exprimir opinião, partilhar ideias e sentimentos.
2. *Competência da leitura*. Progressão contínuo na compreensão dos textos.
3. *Educação literária*. Criar relação afetiva com a literatura e com textos literários orais e escritos, através do ouvir, desenhar, ler, escrever, dramatizar, representar, etc.
4. *Competência da escrita*. Ser capaz de escrever pequenos textos para adequação gradual da dimensão gráfica, ortográfica e compositiva da escrita.
5. *Consciência linguística*. Aquisição das componentes fonológica, morfológica, lexical, sintática, semântica, textual-discursiva, a par da metalinguagem elementar (p.e. sílaba).

No fim do 1º ciclo de ensino, os alunos desenvolvem-se, em níveis progressivamente mais exigentes, em domínios específicos: (1) *domínio da oralidade*, pretende que os alunos sejam capazes de compreender discursos (escutar, descobrir pelo contexto o significado de palavras ainda desconhecidas, saber reter o essencial, identificar a intenção comunicativa do interlocutor em textos adequados à faixa etária), e de expressar-se de forma ajustada (de modo claro, audível, e apropriado ao contexto), com intuito de desenvolver capacidades discursivas como elaborar narrativas, descrições, opiniões, pedidos, num processo de desenvolvimento e consolidação de competências comunicativas; (2) *domínio da leitura*, pretende que os alunos apresentem uma leitura fluente de textos escritos; (3)

domínio da educação literária, pretende que os alunos tenham contacto diário com literatura de referência, desenvolvendo assim capacidades de apreciação; (4) *Domínio da escrita*, pretende que os alunos atinjam o domínio básico para a escrita de textos com vista numa panóplia de objetivos comunicativos (p.e. contar histórias, formular uma opinião, fazer relatos de experiências pessoais, etc.) o que requer o desenvolvimento de competências específicas (p.e. compor um texto com uma organização discursiva adequada, diversidade vocabular, cumprir normas e adequar os sinais específicos de representação escrita da língua) (5) *domínio da gramática*, pretende desenvolver a consciência linguística do aluno, com a finalidade de consolidar a capacidade de reflexão e de domínio das regras que estruturam a língua e que regem o seu uso (DGE, 2018).

1.2. Conceito de Linguagem

O conceito de linguagem pode ser definido por um código partilhado socialmente que representa ideias através do uso de símbolos arbitrários e regras que orientam as combinações desses símbolos (McLaughlin, 1995, como citado em Cruz-Santos, 2002). O código permite ao utilizador da linguagem representar um objeto, um acontecimento ou uma relação através de um símbolo ou um conjunto de símbolos.

Para Sim-Sim (1998), a linguagem é um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usados em modalidades diversas para o homem comunicar e pensar. Afirma ainda que todas as línguas apresentam traços fundamentais comuns e que compreender e transmitir informação através de um sistema linguístico é inerente à condição do ser humano.

No que concerne à aquisição e desenvolvimento, a linguagem é uma das funções do ser humano que evidencia uma evolução de maior complexidade, pois resulta de múltiplas interações estabelecidas entre diversas variáveis como, por exemplo, a maturidade neuropsicológica, a afetividade, o desenvolvimento cognitivo, a maturação dos órgãos periféricos da linguagem e os contextos nos quais a criança está inserida (Acosta et al., 2003).

A linguagem compreende regras complexas que englobam os sons, as palavras, as frases, o significado e a sua produção (McLaughlin, 1995, como citado em Cruz-Santos, 2002). Para Cruz-Santos (2002), estas regras abrangem a capacidade de compreensão da linguagem e a capacidade de produção da linguagem.

1.2.1. Modalidades da Linguagem e Componentes da Linguagem

A linguagem é constituída por duas modalidades: linguagem recetiva (compreensão) e linguagem expressiva (produção) (ASHA, 2017). A linguagem recetiva caracteriza-se pelo desenvolvimento da capacidade de perceber um conjunto de símbolos e a linguagem expressiva refere-se à capacidade de formular as ideias e produzi-las. A aquisição da linguagem é realizada através da interação entre fatores ambientais, psicossociais, cognitivos e biológicos (Franco et al., 2003).

Para Cruz-Santos (2002), a linguagem engloba cinco componentes: a fonologia, a semântica, a morfologia, a sintaxe e a pragmática. Cada uma destas componentes é uma parte do sistema, sendo orientadas pelo conjunto de regras específicas da linguagem com o intuito de efetivar uma comunicação eficaz. As componentes permanecem inter-relacionadas na função linguística.

Segundo Bloom e Lahey (como citado em Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009), a linguagem é a combinação complexa de várias componentes, constituída por três dimensões: forma, conteúdo e uso.

No quadro seguinte apresentam-se as componentes da linguagem e os respetivos subsistemas/domínios linguísticos (Quadro 2).

Quadro 2

Componentes da Linguagem e Subsistemas/Domínios Linguísticos de acordo com Sim-Sim (1998)

COMPONENTES DA LINGUAGEM	SUB-SISTEMAS / DOMÍNIOS LINGUÍSTICOS
FORMA	Fonologia Morfologia Sintaxe
CONTEÚDO	Semântica
USO	Pragmática

A componentes da linguagem não são entidades distintas, existindo uma verdadeira interação entre elas (Bloom & Lahey, 1978, como citado em Bernstein & Tiegerman, 2009).

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), o desenvolvimento da linguagem processa-se em simultâneo, de acordo com a função, forma e significado. À medida que a criança tenta expressar significados mais complexos, vai adquirindo formas mais elaboradas e usa funções da língua mais adequadas ao contexto e aos propósitos desejados. Salientam ainda, que a criança extrai as regras da língua de acordo com a comunidade onde se encontra inserida construindo o seu próprio conhecimento. Estas regras dizem respeito a domínios específicos como as regras sintáticas, morfológicas, semânticas e pragmáticas.

A *forma* inclui elementos linguísticos que contêm sons e símbolos com significado. Nesta dimensão, insere-se as regras que organizam os sons e as suas possíveis combinações (fonologia); as regras que determinam a organização interna das palavras (morfologia) e as regras que especificam como as palavras devem ser ordenadas de forma a produzir-se diferentes tipos de frases (sintaxe) (Cruz-Santos, 2002). Relativamente à *fonologia*, engloba o estudo dos sons que constituem uma determinada língua e as regras que orientam as suas combinações, possibilitando assim, a formação de um amplo número de palavras (Hallahan et al., 2005). De acordo com Cruz-Santos (2002), a unidade mínima da fonologia denomina-se de fonemas e distinguem-se entre si pelas propriedades sonoras que caracterizam os traços distintos da língua. Por exemplo, nas palavras pato e bato diferem uma da outra apenas no som inicial e por esse motivo acaba por formar duas palavras diferentes. Esta diferença resulta de fonemas diferentes, /p/ e /b/, alterando desta forma o significado das palavras. Um outro tipo de unidade sonora com existência universal é a sílaba. As regras fonológicas podem também estar relacionadas com a sílaba acentuada da palavra e, deste modo, a sílaba por também ser considerada como uma unidade sonora com existência universal (Mateus, 1996, como citado em Cruz-Santos, 2002). Por sua vez, Hallahan et al. (2005) referem que as competências fonológicas ocupam um papel bastante importante na aquisição de outras competências de ordem superior, como aquisição da leitura e da escrita. Comparativamente à *morfologia*, esta é uma componente da linguagem relacionada com a organização estrutural da linguagem, estando intimamente ligada à sintaxe (Acosta, et al., 2003). Para Faria et al. (1996, como citado em Cruz-Santos, 2002), a morfologia refere-se ao estudo da estrutura interna das palavras e do modo como essa estrutura relaciona as palavras, associadas de um modo particular. Ou seja, é um sistema de regras usadas para a construção de palavras a partir de unidades básicas de sentido (morfema) (Hallahan et al., 2005). O morfema resulta da combinação de sequências fonológicas e de uma unidade mínima significativa, que tem uma forma física (fonológica) e um sentido no sistema agramatical (Bloomfield, 1933 em Azuaga, 1996, como citado em Cruz-Santos, 2002). Quanto à *sintaxe*, esta relaciona-se com o domínio das regras e padrões que definem a organização e combinação das palavras de forma a formarem frases com significado (Hallahan et al., 2005). Para os mesmos autores, o conhecimento implícito das regras que regem permite a utilização de diferentes estruturas sintáticas para um mesmo significado, assim como compreender partes da mensagem, mesmo sem conhecer as palavras que a constituem.

O conteúdo encontra-se associado ao significado através da aquisição e organização de conhecimento sobre objetos, acontecimentos, pessoas, assim como todo o tipo de relações que se estabelecem entre eles (Bloom & Lahey, como citado em Bernstein & Tiegerman, 2009). Nele

contempla a componente semântica da linguagem, que abrange a organização e os significados das palavras, tal como as suas ligações. Gere ainda, os mapas conceptuais individuais que se vão estabelecendo. Os significados podem ser de forma literal ou não literal, dependendo dos contextos linguísticos e não linguísticos onde se encontram inseridos. Os significados que o indivíduo aprende, resultam das experiências vivenciadas e do seu desenvolvimento (Bernstein & Tiergerman, 2009).

O uso engloba as regras reguladoras da linguagem em contextos sociais, denominando-se pragmática. De acordo com Sim-Sim (1998), para comunicar não basta que o falante conheça os sons, vocábulos e as regras sintáticas específicas de uma língua, é necessário que saiba utilizar todo esse conhecimento apropriadamente num determinado contexto interativo, e assim, ser capaz de conversar eficazmente. Assim sendo, a pragmática é responsável pelas regras de conversação, uma vez que os falantes ao aprenderem a organizar as suas conversações incitam a coerência das mesmas. Para que as crianças se tornem comunicadoras eficazes, é essencial que aprendam a entrar, iniciar, terminar e manter as conversações, assim como, tomar a vez e responder de forma apropriada ao interlocutor (Bernstein e Tiegerman, 1993, como citado em Cruz-Santos, 2002).

No quadro seguinte, apresento a explicitação dos conceitos referente a cada domínio anteriormente abordado (Sim-Sim, 1998):

Quadro 3

Domínios Linguísticos (Franco, Reis, & Gil, 2003)

DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

DOMÍNIOS LINGUÍSTICOS	Pragmático	<u>Domínio das regras do uso da língua</u> : capacidade de apreensão e utilização das regras de uso da língua, visando a adequação ao contexto da comunicação.
	Fonológico	<u>Domínio da estrutura dos sons da língua</u> : capacidade de apreensão e utilização das regras referentes aos sons e suas respetivas combinações.
	Semântico	<u>Domínio das regras de realização semântica</u> : capacidade de aquisição e utilização de novas palavras (léxico), do estabelecimento de redes entre elas e dos significados respetivos. Capacidade de classificar palavras agrupando-as com base em atributos (conceitos)
	Morfo- sintático	Morfologia <u>Domínio das regras morfológicas</u> : capacidade de aquisição e uso das regras relativas à formação e estrutura interna das palavras.
		Sintaxe <u>Domínio das regras sintáticas</u> : capacidade de aquisição e uso das regras de organização das palavras em frases.

1.2.2. Pragmática em Idade Escolar

Segundo Sim-Sim (1998), para comunicar é necessário ocorrer uma interação comunicativa, em que envolve o domínio das estruturas da língua e o seu uso adequado a cada contexto. Durante uma conversa é fundamental ocorrer sintonia nos tópicos debatidos e respeitar a estrutura conversacional (início, alternância de turnos, pausas, formas de tratamento, nível de formalidade, etc.).

De acordo com Bernstein e Tiegerman-Farber (2009), existem três fatores principais nas adequações do discurso:



Figura 2. Fatores das adequações do discurso (traduzido de Bernstein & Tiergerman-Farber, 2009).

Todavia, as regras que englobam a componente pragmática podem ser divididas em dois grupos: as funções comunicativas e a conversação (Acosta et al., 2003; Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009). No que concerne à conversação, torna-se importante a organização formal das conversações, o desenvolvimento da capacidade de iniciar, manter ou mudar o tópico de conversa, a capacidade de adaptação aos diferentes interlocutores, papéis e situações. Por outro lado, as funções comunicativas dependem do significado funcional da mensagem e da análise das mesmas e não deve basear-se unicamente na estrutura formal dos enunciados. Deve ter em conta especialmente, a comunicação não verbal associada (Rodríguez, Cruz, Santana, Alonso e Diaz, 2003).

Assim sendo, tal como as restantes componentes da linguagem, a pragmática desenvolve-se continuamente ao longo da infância, sendo que as mudanças cognitivas e sociais influenciam concomitantemente a forma como a criança utiliza a linguagem e desta forma a componente pragmática. Numa primeira fase do desenvolvimento, a criança em fase pré-escolar utiliza a linguagem para se dirigir ao interlocutor, para dar informação e para relatar experiências presentes e passadas. Mais tarde, na idade escolar, a linguagem começa a ser utilizada com a finalidade de argumentar, pensar e resolver problemas (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009).

Na idade escolar, a criança adquire maior consciência da importância em adaptar o diálogo de acordo com o ponto de vista, idade e interesses do seu interlocutor. O domínio estrutural da língua já alcançado torna a criança mais atenta à forma e assim, o discurso assume maior clareza e subtileza (Sim-Sim, 1998).

Segundo White (1975, como citado em Sim-Sim, 1998), as competências comunicativas adquiridas nesta fase permitem à criança: captar a atenção do adulto de uma forma socialmente mais adequada; explorar eficazmente a fonte de assistência e recursos que o interlocutor representa; exprimir ternura, hostilidade ou raiva de forma apropriada; liderar e obedecer; manifestar autoestima e exibir sucessos; competir com os pares na narração de histórias; e fazer de conta que é outra pessoa.

Nesta fase, a criança possui um maior controlo na permanência de um tópico e utiliza alternância de turnos, com o intuito de realizar pedidos, concordar, discordar, negociar, ameaçar e questionar. Também se verifica capacidade para exprimir sarcasmo, dizer piadas, utilizar duplos sentidos e utilizar expressões de delicadeza (Sim-Sim, 1998). De acordo com a mesma autora, torna-se evidente na idade escolar o aparecimento crescente do uso dos atos de fala indiretos, sendo caracterizados pela forma linguística não se refletir diretamente no propósito comunicativo, usando uma forma mais delicada de o transmitir.

Na idade escolar, surge a consciência pragmática, que resulta de uma competência metalinguística especial, incluindo a capacidade de representar e regular o discurso a um determinado contexto (Gombert, 1990, como citado por Silva, 2012). Segundo Silva (2012), a consciência pragmática encontra-se diretamente relacionada com a capacidade da criança de representar, organizar e regular os próprios usos do discurso. Desta forma, o facto de a criança possuir competências de consciência pragmática, ajuda a organizar o discurso com o intuito de obter uma mensagem adequada à situação e ao contexto em que está inserido. Esta consciência possibilita o emissor de saber quando existe compreensão da mensagem por parte do recetor, identificando se a

produção de adequa à situação e, caso não haja compreensão, efetuar os ajustes necessários à mensagem (Gombert, 1986, como citado por Silva, 2012).

De acordo com Sim-Sim (1998), aos 6/7 anos a criança torna-se num interlocutor capaz de compreender a informação e de a transmitir, assim como, começa a utilizar uma diversidade de contextos que consegue manipular. Esta competência resulta no desenvolvimento de estratégias cognitivas, linguísticas e sociais fundamentais para o sucesso escolar.

O quadro 4 tem por intuito exemplificar estratégias comunicativas utilizadas por crianças de diferentes idades.

Quadro 4

Marcos de Estratégias Comunicativas (Retirado de Sim-Sim, 1998)

Idade	Estratégias	Exemplos
3-6 anos	Reconhecimento da existência do outro; mas não adaptação à perspectiva do interlocutor.	<u>Contexto:</u> Duas crianças e uma bicicleta – A criança A está andar há 5 minutos; B aproxima-se e diz «Agora quero eu andar de bicicleta».
7-9 anos	Reconhecimento da existência do outro e adaptação, ainda que indiferenciado, ao interlocutor.	<u>Contexto:</u> A criança A empresta uma boneca à criança B. A criança B aproxima-se e diz-lhe: «Desculpa, parti-lhe o braço».
> 9 anos	Reconhecimento da existência do outro e adaptação às circunstâncias do interlocutor.	<u>Contexto:</u> Rita chega da escola muito mais tarde do que o esperado. A mãe está aborrecida. Rita diz-lhe: «Eu sei que estavas preocupada, mas a professora mandou-nos fazer um trabalho para amanhã e eu fui ver se encontrava um livro que me ajudasse».

De acordo com Vaughn e Bos (2009), é na idade escolar que a pragmática demonstra maior aprendizagem, inclusive é considerada a componente linguística com evolução mais evidente.

1.3. Rastreio e Avaliação da Comunicação na Idade Escolar

Segundo Costa (2011), a comunicação desempenha um papel crucial no dia a dia do ser humano e inevitavelmente, encontra-se associada à linguagem e, usualmente, à fala.

Para Forns (citado por Costa, 2011), ao realizar uma avaliação linguística é essencial observar o nível de eficiência da fala, linguagem e comunicação em função das interligações que estabelece com todas as variáveis (cognitiva, auditiva, oral, emocional, neurológica, etc.)

De acordo com Shipley e McAfee (2016), a avaliação é um procedimento de recolha, análise e interpretação de informação, com a finalidade de efetuar julgamentos ou tomar decisões acerca de algo. Deve cumprir os 5 princípios assinalados no quadro 5, para que seja determinado válido e fidedigno.

Quadro 5

Cinco Princípios Fundamentais da Avaliação (Traduzido e Adaptado de Shipley & McAfee, 2016).

5 princípios da avaliação	Completa: incluir o máximo de informação relevante de forma a permitir definir diagnósticos e fornecer orientações precisas.
	Desenvolvida: utilizar uma variedade de modalidades (entrevista, recolha do historial da criança, testes formais e informais e observações em contexto).
	Válida: avaliar de forma autêntica as competências desejadas.
	Fidedigna: observar com precisão as competências e dificuldades comunicativas da criança
	Direcionada: adaptada a cada criança (à idade, género, competências e contexto da criança).

Assim sendo, Shipley e McAfee (2016) defendem que para que seja realizada uma boa avaliação é necessário a aplicação de diferentes modalidades de avaliação, envolvendo informações do historial da criança, aplicação de testes formais e informais e observação da criança.

Correia (2008) define a avaliação formal como sendo estruturada e rigorosa comparando os resultados obtidos pela criança com uma média. Shipley e McAfee (2016) acrescentam que estes testes são geralmente eficientes e conhecidos, possibilitando uma base comum de discussão quando existem diferentes profissionais envolvidos no processo de avaliação. Por sua vez a avaliação informal refere-se como menos estruturada, provas não validadas e aferidas e que podem estar relacionadas com o currículo escolar e com os ambientes de aprendizagem. Este tipo de avaliação possibilita a comparação dos resultados da criança com os requisitos curriculares do ano que frequenta (Correia, 2008).

Para Correia (2008), os profissionais encontram-se cada vez mais habilitados, apresentando as ferramentas necessárias para efetuarem avaliações informais. Realça a importância destas técnicas por permitirem conhecer o real desempenho da criança em diferentes contextos. Todavia, afirma que os testes formais permitem estabelecer diagnósticos e comparar a criança de acordo com um grupo

normativo, sendo essencial para estabelecer objetivos e controlar o desenvolvimento da criança através de uma avaliação contínua.

Figueiredo (2010), afirma que a avaliação é definida como um processo de recolha de dados permitindo compreender as competências e as necessidades da criança, tendo sempre o cuidado de compreender o modo como a comunicação e a linguagem funcionam em contextos diferentes. Por norma, e de acordo com Franco et al. (2003), a avaliação é baseada tendo como princípio o desenvolvimento típico da criança, regendo-se pela ordem de desenvolvimento dos diferentes estádios. Contudo, Figueiredo (2010), afiança ser necessário adequar a avaliação à faixa etária da criança, seleccionar as provas mais adequadas, adotar uma postura e linguagem apropriada à situação e, por último, ter em conta as etapas do desenvolvimento padrão.

O processo de avaliação das competências de comunicação e linguagem de uma criança devem ser fornecidas por diversas fontes, sendo através dos adultos que contactam diretamente com a criança (pais, cuidadores, professores e outros profissionais) e da observação do desempenho da criança (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009).

Todavia, existem aspetos que dificultam a avaliação das competências linguísticas, sendo estas: (1) dados incompletos acerca do seu desenvolvimento; (2) problemas inerentes às relações interpessoais (ex. falta de empatia entre os intervenientes no processo de recolha de dados); (3) precisão e validação de instrumentos de avaliação a utilizar; (4) pormenorização do ambiente sociocultural da criança e (5) dificuldades relativas à estandardização de uma prova de acordo com a situação, à seleção e apresentação de estímulos e à interpretação correta das respostas facultadas pela criança (Ruiz e Ortega, 2003, citado por Costa, 2011).

De forma a complementar a avaliação, Shipley e McAfee (2016) apresentam um protocolo constituído por sete etapas: (1) Recolha de informação da criança (contextos e natureza do problema); (2) entrevista com a criança e com família ou cuidadores; (3) avaliação da estrutura e função do mecanismo oro-facial; (4) avaliação da articulação, fala, linguagem, fluência, voz e ressonância; (5) avaliação da parte auditiva ou recolha de informações sobre as competências auditivas da criança; (6) análise da informação recolhida com o intuito de estabelecer considerações, diagnósticos, prognósticos e recomendações; (7) partilha das conclusões com a criança, família e/ou cuidadores, assim como a elaboração de relatórios de avaliação e identificação da necessidade ou não de encaminhamento para outros profissionais.

Assim sendo, Harison e McLeod (2010, citado por Costa, 2011) afirmam que é fundamental dispor de diferentes métodos de avaliação e análise com o intuito de determinar a competência

linguística da criança. Estes recursos tornam-se importantes na medida que é essencial a identificação e intervenção precoce de forma a minimizar significativamente a severidade e longevidade das dificuldades da linguagem e fala, pois, poderão ter repercussões na aprendizagem escolar e nas interações sociais.

No decurso desta temática, foi realizado uma pesquisa nas bases de dados e nos repositórios nacionais, não tendo sido encontrado, à data, nenhum rastreio para a idade escolar publicado, que tenha sido considerado na relação desta dissertação. Porém, foi desenvolvido em Portugal por Mendes, Lousada e Valente (2015) o primeiro e único instrumento de rastreio publico até à data para a idade pré-escolar – o RALF (Rastreio de Linguagem e Fala). O RALF tem como objetivo identificar perturbações em fase inicial e assim evitar o insucesso escolar. Este instrumento identifica alterações nas competências de compreensão auditiva, expressão verbal, metalinguagem e fonético-fonológica para crianças em idade pré-escolar que tenham o português como língua materna (Mendes, Lousada & Valente, 2015). O RALF abrange três faixas etárias – até aos 4 anos, até aos 5 anos e até aos 6 anos. Uma vez que não existe nenhum rastreio publicado para a idade escolar, e a presente tese de dissertação incidir nos alunos do 1º ano do 1º ciclo do ensino básico com idades entre os 5 e os 6 anos, o RALF poderá ser aplicado em alguns casos, numa fase inicial de ingresso ao ensino básico, para detetar possíveis dificuldades que possam prejudicar o sucesso escolar.

1.4. Perturbações da Comunicação em Idade Escolar

A comunicação é um processo ativo onde ocorre troca de informação entre indivíduos, sendo indispensável a presença de um emissor que codifica/formula uma mensagem e de um recetor que descodifica/compreende a mensagem. É fundamental que cada interveniente assegure que as mensagens são efetivamente significativas e compreendidas pelos outros (Cruz-Santos, 2002).

Ao comunicar, a criança desenvolve capacidades e competências devido às trocas que mantém com o meio ambiente. Assim, quanto maior for a sua capacidade para comunicar, maior controlo terá sobre o seu meio ambiente (Nunes, 2001, citado por Franco et al., 2003). Contudo, no decorrer do desenvolvimento linguístico podem surgir comprometimentos no processo comunicativo e por conseguinte originar um Problema de Comunicação/Perturbação da Comunicação. Segundo Emerick e Haynes (citado por Cruz-Santos, 2002), poderá ocorrer um problema de comunicação quando: (1) ocorre falha na transmissão ou perceção da mensagem; (2) a criança encontra-se em condições económicas desfavoráveis; (3) a criança encontra-se em condições sociais desfavoráveis; (4) a criança encontra-se em ambientes de aprendizagens pouco estipulantes; (5) existe impacto negativo que

influencia o seu desenvolvimento emocional; (6) existe danos físicos ou neurológicos que o colocam em risco.

Para Buckley (2003) determina-se que uma criança apresenta um problema de comunicação quando ocorre diferença entre o padrão de comunicação da criança e o padrão de comunicação típico, ou seja, o esperado na maioria das crianças da mesma idade. Essa condição pode ser explicada por diversos fatores, um dos quais a existência de algum tipo de lesão ou disfunção das áreas cerebrais responsáveis pelo desenvolvimento da linguagem (Cruz-Santos, 2002). Outros fatores que interferem no desenvolvimento da linguagem são: (1) histórico familiar de perturbações da linguagem e problemas da comunicação; (2) perdas auditivas; (3) habilitações literárias dos pais; (4) atraso no crescimento; (5) entre outros (Baird, 2008; Reed, 2004).

A terminologia relacionada com a classificação dos problemas de comunicação é controversa, não existindo consenso entre os distintos autores que as tem descrito ao longo dos anos (Cunha, 2011).

As perturbações da comunicação são definidas pela ASHA (2015) como dificuldades na receção, envio, processamento e compreensão de conceitos verbais, não-verbais e de sistemas de símbolos gráficos.

De acordo com Cruz-Santos (2002), os problemas da comunicação englobam os problemas da fala e os problemas da linguagem. Nos problemas da fala fazem parte as perturbações da voz, da articulação dos sons da fala e da fluência. Neles inserem-se todos os problemas relacionados com a transmissão e uso do sistema simbólico oral. Relativamente aos problemas da linguagem fazem parte as perturbações ou desenvolvimentos atípicos numa ou várias modalidades (compreensão e expressão), dimensões (forma, conteúdo e uso) ou componentes da linguagem (morfologia, fonologia, sintaxe, semântica e pragmática).

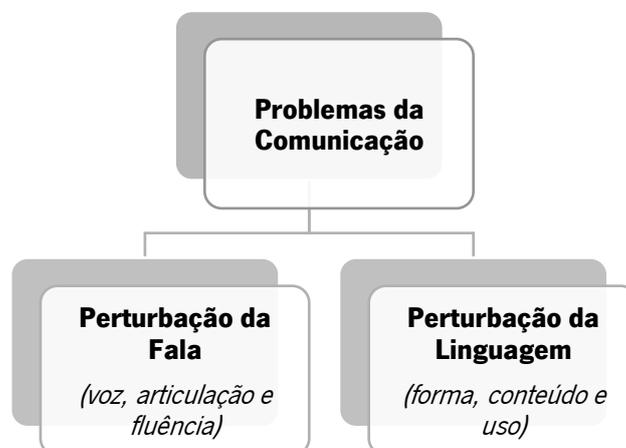


Figura 3. Problemas de Comunicação (Cruz-Santos, 2002)

O DSM-5 (American Psychiatric Association (APA), 2014) define as perturbações da comunicação por um défice ao nível da comunicação, linguagem ou fala. A perturbação da comunicação abrange a perturbação da linguagem, a perturbação da fala, a perturbação da comunicação social (pragmática), a perturbação da fluência com início na infância (gaguez) e a perturbação da comunicação especificada e não especificada. Assim como outras perturbações, a perturbação da comunicação tem um início precoce, podendo ocorrer alterações funcionais ao longo da vida.

A perturbação da linguagem determina-se pela dificuldade na aquisição e no uso da linguagem por alteração da compreensão ou da produção dos vocabulários, da estrutura das frases e do discurso. É evidente dificuldades ao nível da fala, da escrita ou da linguagem de sinais (APA, 2014). No quadro 6 podemos observar os critérios de diagnóstico para a perturbação da linguagem.

Quadro 6

Critérios de Diagnóstico da Perturbação da Linguagem de acordo com o DSM-5 (APA, 2014).

Critérios de Diagnóstico

- A. Dificuldades persistentes na aquisição e no uso da linguagem em suas diversas modalidades (falada, escrita, gestual ou outra) devido a alterações na compreensão ou na produção nomeadamente:*
 - 1. Vocabulário reduzido (conhecimento e uso de palavras).*
 - 2. Estrutura limitada de frases (capacidade em juntar palavras e terminações de palavras para construir frases com base nas regras gramaticais e morfológicas).*
 - 3. Alterações no discurso (capacidade em usar vocabulário e formar frases de modo a explicar ou descrever um tópico ou uma série de acontecimentos ou ter uma conversa).*
- B. As capacidades linguísticas encontram-se abaixo do esperado para a idade, resultando em limitações funcionais na comunicação efetiva, na participação social, no rendimento escolar ou no desempenho profissional, individualmente ou em qualquer combinação.*
- C. O início dos sintomas ocorre precocemente no período de desenvolvimento.*
- D. As dificuldades não podem ser atribuídas por deficiência auditiva ou outra alteração sensorial, a dificuldades motoras ou a outra condição médica ou neurológica e não mais explicadas por dificuldade intelectual ou por atraso global do desenvolvimento.*

As perturbações da linguagem provocam dificuldades que interferem significativamente no sucesso escolar do aluno quer ao nível da aprendizagem da leitura como da escrita. Interfere ainda, com o desempenho profissional, a eficácia da comunicação e na socialização. As crianças com dificuldades na componente compreensiva da linguagem apresentam pior prognóstico

comparativamente aos que apresentam dificuldades na componente expressiva da linguagem (APA, 2014).

As perturbações da fala caracteriza-se por dificuldades na produção da fala ocorrendo dificuldades no reconhecimento fonológico dos sons da fala ou na capacidade de coordenar os movimentos dos órgãos fonatórios para falar. É diagnosticado quando a produção da fala não ocorre como esperado, de acordo com a idade e o estágio de desenvolvimento da criança e quando as limitações não são resultado de prejuízo físico, estrutural, neurológico ou auditivo (APA, 2014). No quadro 7 podemos observar os critérios de diagnóstico para a perturbação da linguagem.

Quadro 7

Critérios de Diagnóstico da Perturbação da Fala de acordo com o DSM-5 (APA, 2014).

Critérios de Diagnóstico

- A. Dificuldades persistentes na produção da fala que interfere com a inteligibilidade da fala ou impede a comunicação verbal de mensagens.*
- B. A perturbação causa limitações na eficácia da comunicação, interferindo na participação social, no rendimento escolar ou no desempenho profissional, individualmente ou em qualquer combinação.*
- C. O início dos sintomas ocorre precocemente no período de desenvolvimento.*
- D. As dificuldades não podem ser atribuídas a condições congénitas ou adquiridas (paralisia cerebral, fenda palatina, surdez ou perda auditiva, lesão cerebral traumática ou outras).*

A perturbação da fala pode não ser persistente para a maioria das crianças quando existe uma intervenção por parte de profissionais especializados. Contudo, se esta for acompanhada de uma perturbação da linguagem, o prognóstico é mais grave podendo estar associado a uma perturbação específica da aprendizagem (APA, 2014).

Uma vez que ao longo da dissertação debruçarmo-nos sobre a comunicação social (pragmática), torna-se pertinente desenvolver a componente da perturbação da comunicação social. Assim, a perturbação da comunicação social (pragmática) resulta nas dificuldades em compreender e respeitar as regras sociais da comunicação verbal e não verbal em contextos naturais, em adaptar a linguagem de acordo com as necessidades do ouvinte ou da situação, em respeitar as regras de conversação e em contar histórias (APA, 2014). No quadro 8 podemos observar os critérios de diagnóstico para a perturbação da linguagem.

Quadro 8

Crterios de Diagnstico da Perturbação da Comunicação Social (Pragmtica) de acordo com o DSM-5 (APA, 2014).

Crterios de Diagnstico

- A. *Dificuldades persistente no uso social da comunicação verbal e no verbal como apresentado de seguida:*
 1. *Alteração no uso da comunicação com fins sociais (saudações, partilha de informao, etc.) de forma adequada ao contexto social.*
 2. *Dificuldades na capacidade em adaptar a comunicação para de ajustar ao contexto ou às necessidades do ouvinte (falar de forma diferente a uma criança e a um adulto, evitar o uso excessivo de linguagem formal, etc.)*
 3. *Dificuldades em respeitar as regras de conversação e contar histrias (aguardar a vez, reformular o que foi dito quando no entendido e saber usar sinais verbais e no verbais para regular a interação.*
 4. *Dificuldades em compreender o que no dito de forma explcita (inferncias) e sentidos no literais ou ambguos da linguagem (expressões idiomticas, humor, metforas, mltiplos significados que dependem do contexto para interpretação).*
- B. *As alteraes resultam em limitaões funcionais na comunicação efetiva, na participao social, nas relaões sociais, no rendimento escolar ou no desempenho profissional, individual ou em conjunto.*
- C. *O inicio dos sintomas ocorre precocemente no perodo inicial do desenvolvimento.*
- D. *Os sintomas no sã atribuidos a outra condio mdica ou neurolgica ou a reduzidas capacidades nos domnios da estrutura da palavra e da gramtica, e no sã mais bem explicados por perturbação do espectro do autismo, dificuldade intelectual, atraso global do desenvolvimento ou outra perturbação mental.*

A perturbação da comunicação social depende de um desenvolvimento adequado da fala e da linguagem sendo raro o diagnstico deste tipo de perturbação antes dos 4 anos de idade. A evoluo é variável, sendo que algumas crianas apresentam melhorias com o tempo e outras mantm dificuldades at à idade adulta. Contudo, as crianas que revelam melhorias, as dificuldades que tiveram podem originar dificuldades nas relaões sociais e no comportamento, assim como na aquisio de outras competncias relacionadas (expressão escrita) (APA, 2014).

A classificao das perturbaões da comunicação no deve ser vista unicamente com o intuito de obter um diagnstico, mas de selecionar e elaborar um plano adequado às capacidades e necessidades da criança (Cruz-Santos, 2002). Contudo, Correia (2008) ressalva a importncia em considerar termos ou conceitos que possibilitam todos os intervenientes do processo (profissionais, familiares, cuidadores) comunicarem entre si de forma clara e objetiva, com o intuito de tomarem decises educativas benficas para a criança.

De acordo com Correia (2008) os alunos com perturbações da comunicação integram um dos grupos com maior prevalência com necessidades educativas. Assim, os alunos com perturbação da comunicação revelam frequentemente dificuldades na aquisição das competências de literacia e no processo de aprendizagem, originando um rendimento escolar mais baixo e dificuldades de aprendizagem (ASHA, 1993, com citado por Pereira, 2012).

Atualmente em Portugal, a escola dispõe de recursos que visam adequar os apoios às necessidades e competências de cada aluno, promovendo assim a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo. De acordo com o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho disponibilizado pelo Ministério da Educação:

“... a escola reconhece a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participam na vida da comunidade educativa”

(Dec. Lei n°54/2018 de 6 de julho).

Deste modo, Correia (2017) reforça que os alunos que apresentem perturbações da comunicação devem ser identificados o mais precocemente possível, através de uma avaliação por parte de uma equipa especializada ao nível educacional, social, psicológico e clínico, pela equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva. Após a identificação das dificuldades estes alunos poderão aceder aos meios disponibilizados pela escola para potencializarem as suas aprendizagens, através da mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, que devem ser acionadas de acordo com as necessidades e características dos alunos Dec. Lei n° 54/2018 de 6 de julho.

Capítulo II – Metodologia

Neste capítulo são apresentadas as linhas metodológicas que estiveram na base deste estudo. O estudo de caráter exploratório segue a seguinte estrutura: opção metodológica, finalidade, variáveis, objetivos, hipóteses do estudo, caracterização da amostra, instrumentos de recolha de dados utilizados, procedimentos de recolha de dados e o procedimento de análise de dados.

2.1. Opção Metodológica

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de natureza quantitativa com recurso a análise estatística de dados quantificáveis, de modo a analisar os resultados da aplicação da escala em alunos do 1º ano do 1º ciclo. Para Almeida e Freire (2010), este tipo de estudo, consiste na recolha de dados e estimar eventuais diferenças em termos de proporção ou de média de forma a comparar. Analisar o grau de variação conjunta apresenta por dois ou mais variáveis e verificar em que medida os valores de uma variável tendem a surgir associados com a variação dos valores na outra.

2.2. Finalidade

O presente estudo tem como finalidade analisar os resultados da Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) – Versão para Professores (Batista, Monteiro, Dias, Azevedo, & Cruz-Santos, 2019), dos alunos do 1º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte.

2.3 Variáveis

No presente estudo definiu-se como variáveis independentes o género, a idade, a nacionalidade, as habilitações académicas da mãe, as habilitações académicas do pai, a escola, o distrito, o ano de escolaridade, o escalão de ação social, o nível aproveitamento escolar, a necessidade de medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão e os tipos de recursos humanos de apoio. Como variáveis dependentes considera-se o nível de frequência por item atribuído na Escala de Comunicação para a Idade Escolar – Versão para Professores (Batista, Monteiro, Dias, Azevedo, & Cruz-Santos, 2019).

2.4. Objetivos

Como objetivos para este estudo delineou-se:

- Conhecer o desempenho dos alunos do 1º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte;

- Identificar as dificuldades dos alunos do 1º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte na ECIE ao nível das três dimensões da escala (Comunicação Funcional, Comunicação Social e Comunicação Académica);

- Validar a ECIE para alunos dos 6 aos 7 anos de idade na Região Norte.

2.5. Hipóteses

As hipóteses delineadas para o presente estudo consistem em:

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na ECIE, em alunos do 1º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte, quanto ao género.

H2: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na ECIE, em alunos do 1º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte, quanto à idade.

H3: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na ECIE, em alunos do 1º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte, quanto às habilitações académicas da mãe.

H4: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na ECIE, em alunos do 1º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte, quanto às habilitações académicas do pai.

H5: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na ECIE, em alunos do 1º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte, quanto ao tipo de estabelecimento de ensino.

H6: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na ECIE, em alunos do 1º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte, quanto ao Distrito.

H7: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na ECIE, em alunos do 1º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte, quanto à ação social.

H8: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na ECIE, em alunos do 1º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte, quanto ao nível de aproveitamento escolar.

2.6. Caracterização da amostra

A população do estudo é constituída por alunos do 1º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico de agrupamentos de escolas públicas do distrito de Braga e Porto, matriculados no ano letivo de 2019/2020. A amostra é constituída por 120 crianças, com e sem necessidade de medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão, de ambos os géneros, cujas idades estão compreendidas entre os 6 e os 8 anos, sendo a média de 6,35. As percentagens estão distribuídas da seguinte forma: 80 crianças com seis anos (66,7%), 38 crianças com sete anos (31,7%), 2 crianças com oito anos (1,7%) como se pode ver na tabela 1.

Tabela 1

Distribuição da Amostra de acordo com Idade (n=120)

Idade	<i>n</i>	%
6	80	66,7
7	38	31,7
8	2	1,7
Total	120	100.0
<i>Min.=6; Máx.=8; M=6.35; DP=.513</i>		

Nota: *n* = Número de casos; % = Percentagem; *Min.* = Mínimo; *Máx.* = Máximo; *M* = Média; *DP* = Desvio-Padrão.

Destes 120 alunos (tabela 10), 60 (50%) são do género feminino e 60 (50%) do género masculino (tabela 2).

Tabela 2

Distribuição da Amostra de acordo com o Género

Género	<i>N</i>	%
Feminino	60	50
Masculino	60	50
Total	120	100.0

Nota: *n* = Número de casos; % = Percentagem

A distribuição dos participantes de acordo com o género no estudo apresenta-se uniforme, sendo que a percentagem dos alunos do género masculino é igual à dos alunos do género feminino.

No que se refere à nacionalidade dos alunos pertencentes ao estudo, verifica-se que a maioria são de nacionalidade portuguesa, 113 (94.2%), seguindo-se de 5 (4.2%) de nacionalidade brasileira, 1 (0.8%) de nacionalidade francesa e 1 (0.8%) de nacionalidade lituana (tabela 3).

Tabela 3

Distribuição da Amostra de acordo com a Nacionalidade dos Alunos

Nacionalidade	<i>n</i>	%
Portuguesa	113	94.2
Brasileira	5	4.2
Francesa	1	0.8
Lituana	1	0.8
Total	120	100.0
<i>M</i> = 1.08; <i>DP</i> = 0.38		

Nota: *n* = Número de casos; % = Percentagem; *M* = Média; *DP* = Desvio-Padrão.

No que respeita às habilitações académicas, as mães dos alunos que participam neste estudo, possuem os seguintes níveis de escolaridade: duas mães têm o 1º ciclo (1.7%), onze o 2º ciclo (9.2%), vinte e um o 3º ciclo (35,6%), cinquenta e um o ensino secundário, duas o bacharelato (1.7%), vinte e nove licenciatura (24.2%), duas o mestrado (1.7%) e duas não apresentam escolaridade (1.7%) (tabela 4).

Quanto aos pais dos alunos que participam neste estudo, possuem os seguintes níveis de escolaridade: cinco (4.2%) o 1º ciclo, treze (10.8%) o 2º ciclo, trinta e cinco (29.2%) o 3º ciclo, trinta e sete (30.8%) o ensino secundário, cinco (4.2%) o bacharelato, vinte e um (17.5%) licenciatura, três (2.5%) mestrado, nenhum com doutoramento e um sem escolaridade (0.8%) (tabela 4).

Tabela 4

Frequência das Habilitações Académicas dos Pais

Habilitações académicas	Mãe		Pai	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
1º ciclo	2	1.7	5	4.2
2º ciclo	11	9.2	13	10.8
3º ciclo	21	17.5	35	29.2
Secundário	51	42.5	37	30.8

Bacharelato	2	1.7	5	4.2
Licenciatura	29	24.2	21	17.5
Mestrado	2	1.7	3	2.5
Doutoramento	0	0	0	0
Sem escolaridade	2	1.7	1	0.8
Total	120	100.0	120	100.0
	<i>M= 4.22; DP= 1.486</i>		<i>M= 3.88; DP= 1.509</i>	

Nota: *n* = Número de casos; % = Percentagem; *M* = Média; *DP* = Desvio-Padrão.

Ao analisar a tabela 4, podemos afirmar que as mães apresentam habilitações académicas superiores às habilitações académicas dos pais. Em geral, os dois progenitores possuem o ensino Secundário, contudo relativo aos pais, os valores dos que possuem o ensino Secundário encontram-se próximos dos que possuem o ensino do 3º ciclo.

Relativamente ao distrito onde as crianças deste estudo estão inseridas, podemos observar que 53 (44.2%) se encontram no Distrito de Braga e 67 (55.8%) no Distrito do Porto, perfazendo um total de 120 crianças (tabela 5).

Tabela 5

Distribuição da Amostra de acordo com o Distrito

Distrito	<i>N</i>	%
Braga	53	44.2
Porto	67	55.8
Total	120	100.0

Nota: *n* = Número de casos; % = Percentagem;

A amostra é constituída por 120 alunos pertencentes a 6 turmas do 1º ciclo do ensino básico de agrupamentos de escolas do distrito de Braga e Porto. Como se pode observar, neste estudo participam 21 alunos (17,5%) da escola A, 6 alunos (5%), da escola B, 26 alunos (21.7%) da escola C, 24 alunos (20%) da escola D, 22 alunos (18.3%) da escola E e 21 alunos (17.5%) da escola F.

Desta forma, podemos constatar que a escola C representa a escola com número máximo de alunos a participar no estudo, com 26 alunos (21.7%) e a escola B representa a escola com menor número de alunos a participar na amostra, 6 alunos (5%) (tabela 6).

Tabela 6*Distribuição da Amostra de acordo com a Escola*

Escola	<i>n</i>	%
A	21	17.5
B	6	5
C	26	21.7
D	24	20
E	22	18.3
F	21	17.5
Total	120	100.0
<i>M= 4.25; DP= 2.11</i>		

Nota: *n* = Número de casos; % = Percentagem; *M* = Média; *DP* = Desvio-Padrão.

No que diz respeito à ação social escolar, 12 (10%) dos alunos beneficiam do Escalão A, enquanto que 21 (17.5%) dos alunos beneficiam do escalão B. A maioria dos alunos, não beneficia de qualquer ação social escolar, contribuindo com 64,2% da amostra (tabela 7).

Tabela 7*Distribuição da Amostra de acordo com a Ação Social Escolar*

Ação Social	<i>N</i>	%
Não Beneficiam	77	64.2
Beneficiam de Escalão A	12	10
Beneficiam de Escalão B	21	17.5
Sem Informação	10	8.3
Total	120	100.0

Nota: *n* = Número de casos; % = Percentagem;

No que concerne ao aproveitamento escolar dos alunos, especificamente na disciplina de Português verifica-se que 19 (15.8%) dos alunos que representam a amostra tiveram um aproveitamento escolar muito bom, 14 (11.7%) dos alunos tiveram um aproveitamento escolar bom, 14 (11.7%) dos alunos tiveram um aproveitamento escolar suficiente, 7 (5.8%) dos alunos tiveram um aproveitamento escolar insuficiente e 66 (55%) dos alunos não apresentam qualquer informação quanto ao seu aproveitamento.

Na disciplina de Matemática verifica-se que 22 (18.3%) dos alunos tiveram um aproveitamento escolar muito bom, 15 (12.5%) dos alunos tiveram um aproveitamento escolar bom, 14 (11.7%) dos alunos tiveram um aproveitamento escolar suficiente, 3 (2.5%) tiveram um aproveitamento escolar

insuficiente e 66 (55%) dos alunos não apresentaram qualquer informação quanto ao seu aproveitamento.

Na disciplina de Estudo do Meio verifica-se que 23 (19.2%) dos alunos tiveram um aproveitamento escolar bom, 20 (16.7%) dos alunos tiveram um aproveitamento escolar muito bom, 9 (7.5%) dos alunos tiveram um aproveitamento escolar suficiente, 2 (1.7%) dos alunos tiveram aproveitamento escolar insuficiente e 66 (55%) dos alunos não apresentam qualquer informação quanto ao seu aproveitamento.

Na disciplina de Educação Física verifica-se que 30 (25%) dos alunos tiveram aproveitamento escolar bom, 14 (11.7%) dos alunos tiveram um aproveitamento escolar suficiente, 10 (8.3%) dos alunos tiveram um aproveitamento escolar muito bom e 66 (55%) dos alunos não apresentaram qualquer informação quanto ao seu aproveitamento.

Na disciplina de Educação Artística verifica-se que 27 (22.5%) dos alunos tiveram um aproveitamento escolar bom, 17 (14.2%) dos alunos tiveram um aproveitamento escolar suficiente, 10 (8.3%) dos alunos tiveram um aproveitamento escolar muito bom e 66 (55%) dos alunos não apresentam qualquer informação quanto ao seu aproveitamento.

Na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento verifica-se que 115 (48.1%) dos alunos tiveram um aproveitamento escolar bom, 64 (26.8%) dos alunos tiveram um aproveitamento escolar muito bom, 49 (20.5%) dos alunos tiveram um aproveitamento escolar suficiente, 4 (1.7%) dos alunos tiveram um aproveitamento escolar insuficiente e 66 (55%) dos alunos não apresentaram qualquer informação quanto ao seu aproveitamento.

Ao analisar a tabela, constata-se um melhor aproveitamento escolar na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento com 64 (26.8%) dos alunos a obter muito bom, seguidamente com 22 (18.3%) dos alunos na disciplina de Matemática, na disciplina de estudo do meio com 20 (16.7%) dos alunos e por último nas disciplinas de Educação Física e Educação Artística com 10 (8.3%) dos alunos.

De salientar que, a falta de informação relativamente ao aproveitamento escolar de 66 alunos (55%) pertencentes à amostra, deve-se ao facto de, com o Decreto-Lei 54/2018, as adaptações ao processo de avaliação passaram a ser da competência da escola. Desta forma, a escola não apresenta obrigatoriedade em publicitar os resultados da avaliação para todos os alunos nos momentos definidos. De acordo com os professores, a avaliação quanto ao aproveitamento escolar desses alunos será classificada num único momento, no final do ano letivo (tabela 8).

Tabela 8*Distribuição da Amostra de acordo com o Aproveitamento Escolar*

Disciplina	Insuficiente		Suficiente		Bom		Muito Bom		Sem Inform.	
	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%
Português	7	5.8	14	11.7	14	11.7	19	15.8	66	55
Matemática	3	2.5	4	11.7	15	12.5	22	18.3	66	55
Estudo do Meio	2	1.7	9	7.5	23	19.2	20	16.7	66	55
Educação Física	0	0	14	11.7	30	25	10	8.3	66	55
Educação Artística	0	0	17	14.2	27	22.5	10	8.3	66	55
Cidadania e Desenvolvimento	4	1.7	49	20.5	115	48.1	64	26.8	66	55

Nota: *n* = Número de casos; % = Percentagem;

Relativamente à distribuição da amostra de acordo com beneficiar de medidas educativas, 19 (15.8%) dos alunos beneficiam de medidas educativas e 101 (84.2%) dos alunos não beneficiam de medidas educativas (tabela 9).

Tabela 9*Distribuição da Amostra de acordo com Beneficiar de Medidas Educativas*

Beneficia de Medidas Educativas	<i>N</i>	%
Sim	19	15.8
Não	101	84.2
Total	120	100.0

Nota: *n* = Número de casos; % = Percentagem;

No que respeita às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, dos 19 (15.8%) dos alunos que beneficiam de medidas educativas, 14 (11.7%) dos alunos beneficiam de medidas universais, 2 (1.7%) dos alunos beneficiam de medidas seletivas, 2 (1.7%) dos alunos beneficiam de medidas adicionais e 102 (85%) dos alunos encontram-se sem medidas (tabela 10).

Tabela 10*Distribuição da Amostra de acordo com as Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão*

Medidas de Suporte à aprendizagem e à inclusão	<i>N</i>	%
Medidas Universais	14	11.7
Medidas Seletivas	2	1.7
Medidas Adicionais	2	1.7
Sem Medidas	102	85
Total	120	100.0

Nota: *n* = Número de casos; % = Percentagem;

Relativamente aos recursos humanos específicos no apoio à aprendizagem e à inclusão, 13 (10.8%) dos alunos beneficiam de apoio com professor coadjuvante, 7 (5.8%) dos alunos beneficiam de apoio com terapeuta da fala, 3 (2.5%) dos alunos beneficiam de apoio com docente de educação especial, 3 (2.5%) dos alunos beneficiam de apoio com psicólogo e 2 (1.7%) dos alunos beneficiam de apoio com terapeuta ocupacional (tabela 11).

Tabela 11*Distribuição da Amostra de acordo com os Recursos Humanos Específicos no Apoio à Aprendizagem e à Inclusão*

<i>Recursos Humanos Específicos no apoio à aprendizagem e à inclusão</i>	<i>Beneficiam</i>		<i>Não Beneficiam</i>	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Docente de Educação Especial	3	2.5	117	97.5
Professor Coadjuvante	13	10.8	107	89.2
Terapeuta Ocupacional	2	1.7	118	98.3
Terapeuta da Fala	7	5.8	113	94.2
Psicólogo	3	2.5	117	97.5
Psicomotricista	0	0	120	100

Nota: *n* = Número de casos; % = Percentagem;

2.7. Instrumento de recolha de dados

O instrumento de recolha de dados utilizado no presente estudo será a Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) – Versão para Professores. Esta escala foi primeiramente traduzida e

adaptada por Batista e Cruz-Santos (2017) de *Teacher's Rating Scale – LEP Language Questionnaire de Chapel Hill – Carrboro City Schools*.

A segunda versão do ECIE foi ajustada e atualizada no âmbito do Projeto de Comunicação para a Idade Pré-escolar e Escolar (coordenado por Cruz- Santos) por Batista, Monteiro, Dias, Azevedo e Cruz-Santos (2019), com cariz mais amplo de análise relativamente à idade dos participantes do presente estudo e distritos da região norte de Portugal. Para o desenvolvimento deste projeto referente à idade escolar foram desenvolvidas três dissertações de mestrado, que abrangem os diferentes níveis de ensino do 1º ciclo e que, em colaboração visam a validação do instrumento utilizado para o presente estudo. O instrumento usado neste estudo – Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE)- Versão para Professores (Batista, Monteiro, Dias, Azevedo, & Cruz-Santos, 2019) está dividido em duas partes, nomeadamente:

Parte I – Questionário sociodemográfico: Este questionário (anexo A) foi construído pelas investigadoras, em colaboração, e orientadora e permitiu reunir informações acerca do perfil sociodemográfico de cada participante (apresentadas aquando da caracterização da amostra). Este questionário, preenchido pelas seis professoras das diferentes escolas do ensino básico permitirá recolher informações dos alunos quanto ao género, à idade, à nacionalidade, às habilitações académicas dos pais, à escolas que frequentam, ao distrito da escola que frequentam, ao ano de escolaridade, ao escalão de ação social, ao nível de aproveitamento escolar, à necessidade de medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão e aos tipos de recursos humanos de apoio. Estas variáveis são relevantes para o presente estudo, sendo que parte destas são descritas como estando relacionadas com competências sociais, comunicativas e de linguagem (Hoff, 2014; Letts et al., 2013; Lewis & Carpendale, 2014; McCabe & Meller, 2014; Schoon et al., 2010, citados por Carvalho, 2019).

Parte II – Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) – Versão para Professores: Este instrumento foi ajustado e atualizado no ano 2019, e é constituído numa primeira secção por 6 itens relativos à forma como o aluno comunica com o professor. Numa segunda secção a escala é composta por 24 itens, distribuídos pelas três dimensões do ECIE: Comunicação Funcional, Comunicação Social e Comunicação Académica, tendo mantido os itens da escala original, isto é, oito itens em cada dimensão (anexo B). De acordo com os indicadores de comportamento ao nível da comunicação, os professores deverão assinalar o nível de frequência para cada item, numa escala de

likert, composta por quatro níveis de classificação (0 – nunca; 1- raramente; 2- frequentemente; 3 – sempre).

2.8. Procedimentos de recolha de dados

Para a adequada recolha de dados no desenvolvimento deste estudo, foi primeiramente solicitada a autorização para a implementação do estudo à Direção-Geral de Educação, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), concebido especificamente para esse fim (Anexo C). Em simultâneo, enquanto se aguardava a devida autorização do MIME, foram delineados agrupamentos de escola que poderiam colaborar no processo de recolha dos dados para o presente estudo, através de um processo de seleção por base amostragem de conveniência.

Concedida a devida autorização por parte do MIME (Anexo D) foi realizado um contacto presencial, devidamente agendado, com os agrupamentos de escola delineados para participarem no estudo, de forma a serem devidamente apresentados os objetivos do estudo, bem como o instrumento e as condições de recolha de dados. Nesta reunião presencial foi igualmente assegurado, que ao longo de todo o processo estaria garantido o cumprimento escrupuloso dos indispensáveis procedimentos éticos e deontológicos, nomeadamente, a garantia de confidencialidade no tratamento e na divulgação dos dados obtidos.

Após análise e autorização por parte dos diretores dos agrupamentos (Anexo E), foram selecionadas algumas das escolas que dirigem, através de novo processo de amostragem por conveniência. Posteriormente, foi realizado um contacto presencial, devidamente agendado, com os docentes titulares das turmas selecionadas, com o objetivo de os informar dos objetivos do estudo a desenvolver, de apresentar os procedimentos de recolha dos dados e solicitar a colaboração dos mesmos. A participação dos docentes neste estudo envolveu o preenchimento das escalas com recurso às observações realizadas em contexto de aprendizagem e o preenchimento dos questionários sociodemográficos, com recurso às informações recolhidas no início de cada ano, que constituem a ficha individual do aluno, interna à escola e preenchida pelos encarregados de educação. De imediato, os docentes contactados demonstraram disponibilidade e concederam a sua autorização de colaboração no estudo (Anexo F).

Após obtidos todos os consentimentos necessários, foram recolhidos junto dos docentes o número de alunos que possuíam as suas turmas e posteriormente foram-lhe devidamente entregues os devidos instrumentos de recolha de dados (ECIE – Anexo A e B) em formato papel. Para cada aluno, o docente completava o questionário sociodemográfico, de acordo com as informações pessoais do

aluno e profissionais dos pais constantes no processo do aluno e preenchia a escala de comunicação, assinalando o nível de frequência, consoante o comportamento do aluno observado pelo docente. É importante ressaltar que durante o período do preenchimento das escalas, os docentes possuíam a possibilidade de contactar com a pesquisadora, visando responder a possíveis dúvidas quanto à execução.

Capítulo III – Apresentação dos Resultados

3.1 Análise Descritiva

A análise descritiva engloba um conjunto de medidas e de representações gráficas que nos permitem descrever de uma forma sumária, um conjunto de dados (Howell, 2010, como citado em Martins, 2011). A primeira fase de análise dos resultados é realizada através do recurso à análise descritiva, sendo feita a descrição e o sumário dos resultados obtidos nas diferentes tabelas. Com isto, permite conhecer as características mais proeminentes da amostra, tal como a sua distribuição nas variáveis consideradas (Almeida & Freire, 2010).

Os resultados dos dados são efetuados através de indicadores denominados estatísticas: medidas de tendência central (média, mediana e moda); medidas de tendência não central (percentis, valor máximo e valor mínimo) e medidas de dispersão (desvio padrão) (Marôco, 2018).

Para Almeida e Freire (2010), a análise descritiva apresenta grande relevância para a apreciação das análises estáticas seguintes, por conferir legalidade e força nas conclusões retiradas do estudo.

Assim, procedeu-se à análise descritiva dos resultados obtidos com a aplicação da ECIE, tendo em consideração a forma de comunicação dos alunos (tabela 12), as dimensões da Comunicação Funcional (CF) (tabela 13), da Comunicação Social (CS) (tabela 14) e da Comunicação Académica (CA) (tabela 15).

Para o item forma de comunicação a opção mais registada foi “*Frases Completas*” com uma percentagem de 81.7%, o que corresponde a 98 alunos, contra os 0,0% de “*Gestos*”. Com 15%, seguem-se os alunos que usam “*Frases incompletas*”, sendo referentes a 18 alunos. Existem ainda 3.3% dos alunos que utilizam “*Palavras isoladas*”, o que corresponde a 4 alunos (tabela 12).

Tabela 12

Resultados da Aplicação da ECIE - Versão para Professores – Formas de Comunicação

Itens da Escala	<i>N</i>	%
Gestos	0	0
Palavras Isoladas	4	3.3
Frases Incompletas	18	15
Frases Completas	98	81.7
Imagens/Sinais	0	0
Total	120	100.0

Nota: *n* = Número de casos; % = Percentagem.

Relativamente Comunicação Funcional, o nível de frequência mais indicado varia entre o “frequentemente” e o “sempre”. A percentagem mais elevada foi “CF7 – Segue orientações simples” com 59.2% a assinalar o nível “sempre”. O item com percentagem mais baixa foi “CF4 - Aguarda pela sua vez para falar” com 33.3% a assinalar o nível “sempre” (tabela 13).

Tabela 13

Resultados da Aplicação da ECIE - Versão para Professores – Comunicação Funcional

Item da escala	Nunca		Raramente		Frequentemente		Sempre	
	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Comunica								
CF1 necessidades básicas	0	.0	3	2.5	49	40.8	68	56.7
CF2 Expressa sentimentos	0	.0	21	17.5	52	43.3	47	39.2
CF3 Pedes ajuda de forma apropriada	0	.0	15	12.5	59	49.2	46	38.3
CF4 Aguarda pela sua vez para falar	1	.8	17	14.2	62	51.7	40	33.3
CF5 Responde a questões simples	0	.0	4	3.3	54	45	62	51.7
CF6 Mantém o tópico da conversa	2	1.7	18	15	55	45.8	45	37.5
CF7 Segue orientações simples	0	.0	5	4.2	44	36.7	71	59.2
CF8 Segue instruções com uma ou duas ações-verbos	0	.0	11	9.2	56	46.7	53	44.2

Nota: *CF* = Comunicação Funcional; *n* = Número de casos; % = Percentagem.

Na Comunicação Social, o nível de frequência mais indicado foi “frequentemente”. A percentagem mais elevada foram “CS1 – Interage de forma apropriada com os colegas” e “CS4 – Mostra um nível de interesse adequado nos outros” com 63.3%. O item com percentagem mais baixa foi “CS6 - Coloca questões apropriadas” com 45% (tabela 14).

Tabela 14*Resultados da Aplicação da ECIE - Versão para Professores – Comunicação Social*

Item da escala	Nunca		Raramente		Frequentemente		Sempre	
	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
CS1 Interage de forma apropriada com os colegas	0	.0	9	7.5	76	63.3	35	29.2
CS2 Interage de forma apropriada com os adultos	0	.0	8	6.7	66	55	46	38.3
CS3 Participa de forma adequada em atividades de grupo	2	1.7	20	16.7	67	55.8	31	25.8
CS4 Mostra um nível de interesse adequado nos outros	1	.8	12	10	76	63.3	31	25.8
CS5 Inicia interações verbais	2	1.7	21	17.5	68	56.7	29	24.2
CS6 Coloca questões apropriadas	5	4.2	29	24.2	54	45	32	26.7
CS7 Usa estratégias adequadas para captar a atenção	2	1.7	23	19.2	68	56.7	27	22.5
CS8 Forma amizades com os colegas	0	.0	7	5.8	71	59.2	42	35

Nota: CS = Comunicação Social; *n* = Número de casos; % = Percentagem.

Na Comunicação Acadêmica, o nível de frequência mais indicado foi “frequentemente”. A percentagem mais elevada foi “CA7 – Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula” com 53.3%. O item com percentagem mais baixa “CA6 – Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula” com 40% (tabela 15).

Tabela 15*Resultados da Aplicação da ECIE – Versão para Professores - Comunicação Acadêmica*

Item da escala	Nunca		Raramente		Frequentemente		Sempre	
	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Usa de forma apropriada								
CA1 o vocabulário de sala de aula	1	1.7	25	20.8	56	46.7	38	31.7
Comunica usando frases								
CA2 complexas e compostas ao nível da sua idade	3	2.5	21	17.5	60	50	36	30
Reconta uma narrativa								
CA3 com detalhes e princípio, meio e fim	3	2.5	24	20	59	49.2	34	28.3
Coloca questões e								
CA4 responde durante as conversas	3	2.5	23	19.2	58	48.3	36	30
Organiza a informação e								
CA5 estabelece uma sequência	3	2.5	20	16.7	61	50.8	36	30
Contribui com informação								
CA6 relevante durante as discussões na sala de aula	5	4.2	38	31.7	48	40	29	24.2
Demonstra capacidades								
CA7 de compreensão auditiva em contexto de sala de aula	1	.8	11	9.2	64	53.3	44	36.7
Realiza as tarefas								
CS8 propostas sem apoio extra da professora	5	4.2	21	17.5	54	45	40	33.3

Nota: CA = Comunicação Acadêmica; *n* = Número de casos; % = Percentagem.

Através da análise das tabelas 13, 14 e 15 é possível afirmar que, relativamente à Comunicação Funcional a maioria da percentagem, quanto à frequência dos níveis, varia entre o “Sempre” e o “Frequentemente”. Na Comunicação Social e na Comunicação Acadêmica a maioria da percentagem incide em “Frequentemente”. Ressalvando que, quanto à Comunicação Acadêmica, a maioria dos itens

apresenta uma percentagem ligeiramente abaixo de 50% e no item “CA6 – Contribui com informação relevante durante as discussões a sala de aula” apresenta um valor mais aproximado do nível “Raramente” (“frequentemente – 40%”, “raramente, 31.7%”). O nível “Sempre” apresenta um máximo de 71 (59.2%) alunos no item “CF7 – Segue orientações simples” e um mínimo de 27 (22.5%) alunos no item “CS7 – Usa estratégias adequadas para captar a atenção”. O nível “Frequentemente” apresenta um máximo de 76 alunos (63.3%) nos itens “CS1 – Interage de forma apropriada com os colegas” e “CS4 – Mostra um nível de interesse adequado nos outros” e um mínimo de 44 alunos (36.7%) no item “CF7 – Segue orientações simples”. O nível “Raramente” apresenta um máximo de 38 alunos (31.7%) no item “CA6 -Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula” e um mínimo de 3 alunos (2.5%) no item “CF1 – Comunica necessidades básicas”.

Por fim, o nível “Nunca” apresenta um máximo de 5 alunos (4.2%) nos itens “CS6 – Coloca questões apropriadas”, “CA6 – Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula” e “CA8 – Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora. De salientar, que não foram assinaladas nenhuma criança para os seguintes itens: “CF1 – Comunica necessidades básicas”; “CF2 – Expressa sentimentos”; “CF3 – Pede ajuda de forma apropriada”; “CF5 – Responde a questões simples”; “CF7 – Segue orientações simples”; “CF8 – Segue instruções com uma ou duas ações-verbos”; “CS1 – Interage de forma apropriada com os colegas”; “CS2 – Interage de forma apropriada com os adultos”; e “CS8 – Forma amizades com os colegas”.

3.2. Análise Inferencial

Após a ser efetuada a análise descritiva, procede-se à análise de dados de estatística inferencial, com o propósito de testar novas hipóteses previamente estabelecidas. A estatística inferencial representa a análise de relações entre variáveis ou estudo de diferenças entre grupos ou momentos de avaliação (Almeida & Freire, 2010).

Pestana e Gageiro (2008) declaram que as inferências requerem conhecimento das probabilidades sendo estas efetuadas através da estimulação pontual, de intervalos de confiança e de testes estatísticos paramétricos ou não paramétricos, aplicados a amostras aleatórias.

Para o presente estudo deliberou-se pelo teste paramétrico designado por Análise de Variância – ANOVA, que se define como o mais adequado, no caso de variáveis quantitativas (Marôco, 2018). O *One-Way Anova* “analisa o efeito de um fator variável endógena, testando se as médias da variável endógena em cada categoria do fator são ou não iguais entre si” (Pestana & Gageiro, 2008, p.274).

Assim foi aplicado o teste T-Teste para os itens da ECIE e a variável género e o teste ANOVA para as restantes variáveis em estudo.

Primeiramente, será importante referir que relativamente à análise inferencial através da aplicação do Teste ANOVA para a variável idade, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões da escala, Comunicação Funcional, Comunicação Social e Comunicação Académica.

Seguidamente serão apresentados os dados recolhidos com a aplicação do teste T-Teste para a variável género, na tabela 16. Ao analisar a tabela 16 verifica-se que existem apenas 2 itens entre 24 com diferenças estatisticamente significativas relativamente às diferenças de género, retratando que os meninos e meninas apresentam um desempenho igualitário em praticamente todos os itens da escala (22 itens), sendo um item da comunicação funcional e um da comunicação académica. Na comunicação funcional observa-se um dado especificamente significativo para: *“Segue instruções com uma ou duas ações-verbais”*. Quanto à comunicação académica considera-se o dado especificamente significativo – *“CA8 - Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora”*.

Tabela 16

Teste T-test para os itens da ECIE – Versão para Professores e a variável

Item da escala			T- test para Igualdade de Médias		
			t	df	sig
CF8	Segue instruções com uma ou duas	Variâncias iguais assumidas	-2,011	118	0,047
	ações-verbais	Variâncias iguais não assumidas	-2,011	117,832	0,047
CA8	Realiza as tarefas propostas sem	Variâncias iguais assumidas	-2,143	118	0,034
	apoio extra da professora	Variâncias iguais não assumidas	-2,143	113,241	0,034

O teste ANOVA foi aplicado para os itens da ECIE e a variável Habilitações Académicas das Mães (Tabela 17). Ao analisar a tabela 17 verifica-se que existem apenas 2 itens entre 24 com diferenças estatisticamente significativas relativamente às diferenças de habilitações académicas das mães, retratando que os meninos e meninas apresentam um desempenho igualitário em praticamente todos os itens da escala (22 itens), sendo estes, *Forma de Comunicação* e um item da *Comunicação Académica*. O item *“CA8 - Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora”* corresponde ao item com diferença estatisticamente significativos da Comunicação Académica.

Tabela 17

Teste ANOVA para os itens da ECIE e a Variável Habilidades Acadêmicas das Mães

Item da escala	Teste de Homogeneidade de				Teste Anova		
	Variâncias				df	Z	Sig
	Estadística de Levene	df1	df2	sig.			
Formas de Comunicação	4,145	7	112	0,000	7	2,22	0,038
CA8 Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora	1,231	7	112	0,292	7	2,405	0,025

O teste ANOVA foi aplicado para os itens da ECIE e a variável Habilidades Acadêmicas dos Pais (Tabela 18). Na tabela 18 verificamos que existem apenas 11 itens entre 24 com diferenças estatisticamente significativas relativamente às diferenças de habilidades acadêmicas dos pais, retratando que os meninos e meninas apresentam um desempenho igualitário na maioria dos itens da escala (13 itens), sendo o item forma de comunicação, quatro itens da comunicação funcional, quatro itens da comunicação social e dois itens da comunicação acadêmica.

Especificamente ao nível da comunicação funcional, verificam-se resultados estatisticamente significativos para quatro itens: “*CF4 – Aguarda pela sua vez para falar*”, “*CF5 – Responde a questões simples*”; “*CF6 – Mantém o tópico da conversa*”; e “*CF7 - Segue orientações simples*”.

Na comunicação social verificam-se resultados estatisticamente significativos para quatro itens: “*CS1 – Interage de forma apropriada com os colegas*”, “*CS3 – Participa de forma adequada em atividades de grupo*”; “*CS4 – Mostra um nível de interesse adequado nos outros*”; e “*CS7 – Usa estratégias adequadas para captar a atenção*”.

Comparativamente à comunicação acadêmica, verifica-se resultados estatisticamente significativos para dois itens: “*CA2 – Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade*”; e “*CA8 – Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora*”.

Tabela 18*Teste ANOVA para os itens da ECIE e a Variável Habilidades Acadêmicas dos Pais*

Item da escala	Teste de Homogeneidade de				Teste Anova			
	Variâncias				df	Z	Sig	
	Estadística de Levene	df1	df2	sig.				
CF4	Aguarda pela sua vez para falar	0.194	6	112	0.978	7	2.430	0.024
CF5	Responde a questões simples	4.668	6	112	0.000	7	2.616	0.015
CF6	Mantém o tópico da conversa	1.486	6	112	0.189	7	3.083	0.005
CF7	Segue orientações simples	2.817	6	112	0.014	7	2.398	0.025
CS1	Interage de forma apropriada com os colegas	2.137	6	112	0.055	7	3.066	0.005
CS3	Participa de forma adequada em atividades de grupo	1.495	6	112	0.186	7	2.423	0.024
CS4	Mostra um nível de interesse adequado nos outros	0.791	6	112	0.579	7	2.761	0.011
CS7	Usa estratégias adequadas para captar a atenção	2.335	6	112	0.037	7	2.801	0.010
CA2	Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade	1.796	6	112	0.106	7	3.035	0.006
CA8	Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora	1.695	6	112	0.129	7	3.240	0.004

O teste ANOVA foi aplicado para os itens da ECIE e a variável Estabelecimento de Ensino (Tabela 19). Na tabela 19 verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas para 21 dos 24 itens da ECIE, sendo sete itens da comunicação funcional, oito itens da comunicação social e seis itens da comunicação académica.

Especificamente ao nível da comunicação funcional, verificam-se resultados estatisticamente significativos para sete itens: “Comunica necessidades básicas”; “Expressa sentimento”; “CF3 Pedir ajuda de forma apropriada”; “CF4 – *Aguarda pela sua vez para falar*”, “CF5 – *Responde a questões simples*”; “CF6 – *Mantém o tópico da conversa*”; e “CF7 - *Segue orientações simples*”.

Na comunicação social verificam-se resultados estatisticamente significativos para oito itens: “CS1 – *Interage de forma apropriada com os colegas*”, “CS2 – *Interage de forma apropriada com os adultos*”; “CS3 – *Participa de forma adequada em atividades de grupo*”; “CS4 – *Mostra um nível de interesse adequado nos outros*”; “CS5 – *Inicia interações verbais*”; “CS6 – *Coloca questões*

apropriadas”; “CS7 – Usa estratégias adequadas para captar a atenção”; e “CS8 – Forma amizades com os colegas”.

Comparativamente à comunicação académica, verifica-se resultados estatisticamente significativos para seis itens: “CA1 – Usa de forma apropriada o vocabulário de sala de aula”; “CA2 – Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade”; “CA3 – Reconta uma narrativa com detalhes e principio, meio e fim”; “CA4 – Coloca questões e responde durante as conversas”; “CA6 – Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula” e “CA8 – Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora”.

Tabela 19

Teste ANOVA para os itens da ECIE e a Variável Estabelecimento de Ensino

Item da escala	Teste de Homogeneidade de				Teste Anova			
	Variâncias				df	Z	Sig	
	Estatística de Levene	df1	df2	sig.				
CF1	Comunica necessidades básicas	2.411	5	114	0.041	5	6.476	0.000
CF2	Expressa sentimentos	1.187	5	114	0.320	5	7.245	0.000
CF3	Pede ajuda de forma apropriada	1.037	5	114	0.339	5	8.652	0.000
CF4	Aguarda pela sua vez para falar	3.405	5	114	0.007	5	3.632	0.004
CF5	Responde a questões simples	1.552	5	114	0.179	5	2.482	0.036
CF6	Mantém o tópico da conversa	1.855	5	114	0.108	5	4.595	0.001
CF7	Segue orientações simples	2.292	5	114	0.050	5	2.854	0.018
CS1	Interage de forma apropriada com os colegas	1.470	5	114	0.205	5	5.309	0.000
CS2	Interage de forma apropriada com os adultos	1.156	5	114	0.335	5	6.144	0.000
CS3	Participa de forma adequada em atividades de grupo	3.360	5	114	0.007	5	3.081	0.012
CS4	Mostra um nível de interesse adequado nos outros	2.027	5	114	0.080	5	7.822	0.000
CS5	Inicia interações verbais	2.125	5	114	0.067	5	5.365	0.000
CS6	Coloca questões apropriadas	3.327	5	114	0.008	5	5.204	0.000
CS7	Usa estratégias adequadas para captar a atenção	2.804	5	114	0.020	5	5.104	0.000
CS8	Forma amizades com os colegas	1.541	5	114	0.183	5	10.959	0.000
CA1	Usa de forma apropriada o vocabulário de	1.549	5	114	0.180	5	7.467	0.000

	sala de aula							
CA2	Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade	1.792	5	114	0.214	5	3.641	0.004
CA3	Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim	1.082	5	114	0.374	5	2.459	0.037
CA4	Coloca questões e responde durante as conversas	2.425	5	114	0.040	5	2.605	0.029
CA6	Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula	2.748	5	114	0.022	5	6.110	0.000
CA8	Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora	0.835	5	114	0.528	5	2.494	0.035

Relativamente à aplicação do teste ANOVA para os itens da ECIE e a variável Distrito (Tabela 20), observamos que existem apenas 9 itens entre 24 com diferenças estatisticamente significativas, retratando que os meninos e meninas apresentam um desempenho igualitário em praticamente todos os itens da escala (15 itens), sendo dois itens da comunicação funcional e sete itens da comunicação social.

No que concerne à comunicação funcional, verificam-se resultados estatisticamente significativos para dois itens: *“CF2 – Expressa sentimentos”*; e *“CF4 – Aguarda pela sua vez para falar”*.

Ao nível da comunicação social verificam-se resultados estatisticamente significativos para sete itens: *“CS1 – Interage de forma apropriada com os colegas”*; *“CS3 – Participa de forma adequada em atividades de grupo”*; *“CS4 – Mostra um nível de interesse adequado nos outros”*; *“CS5 – Inicia interações verbais”*; *“CS6 – Coloca questões apropriadas”*; *“CS7 – Usa estratégias adequadas para captar a atenção”*; e *“CS8 – Forma amizades com os colegas”*.

Tabela 20*Teste ANOVA para os itens da ECIE e a Variável Distrito*

Item da escala	Teste de Homogeneidade de				Teste Anova			
	Variâncias				df	Z	Sig	
	Estadística de Levene	df1	df2	sig.				
CF2	Expressa sentimentos	0.575	1	118	0.450	1	9.137	0.003
CF4	Aguarda pela sua vez para falar	4.430	1	118	0.037	1	4.302	0.040
CS1	Interage de forma apropriada com os colegas	18.043	1	118	0.000	1	4.585	0.034
CS3	Participa de forma adequada em atividades de grupo	0.012	1	118	0.911	1	7.083	0.009
CS4	Mostra um nível de interesse adequado nos outros	13.572	1	118	0.000	1	5.242	0.024
CS5	Inicia interações verbais	7.562	1	118	0.007	1	6.183	0.014
CS6	Coloca questões apropriadas	0.034	1	118	0.855	1	5.264	0.024
CS7	Usa estratégias adequadas para captar a atenção	8.343	1	118	0.005	1	15.213	0.000
CS8	Forma amizades com os colegas	12.510	1	118	0.001	1	4.569	0.035

O teste ANOVA foi aplicado para os itens da ECIE e a variável Ação Social Escolar (Tabela 21). Na tabela 21 verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas para 16 dos 24 itens da ECIE, sendo dois itens da comunicação funcional, seis itens da comunicação social e oito itens da comunicação académica.

Na comunicação funcional, verificam-se resultados estatisticamente significativos para dois itens: “CF5 – Responde a questões simples”; e “CF6 – Mantém o tópico da conversa”.

Ao nível da comunicação social verificam-se resultados estatisticamente significativos para seis itens: “CS1 – Interage de forma apropriada com os colegas”; “CS2 – Interage de forma apropriada com os adultos”; “CS4 – Mostra um nível de interesse adequado nos outros”; “CS5 – Inicia interações verbais”; “CS6 – Coloca questões apropriadas”; e “CS7 – Usa estratégias adequadas para captar a atenção”.

Relativamente ao nível da comunicação académica, verificam-se resultados estatisticamente significativos em todos os itens: “CA1 – Usa de forma apropriada o vocabulário de sala de aula”; “CA2 – Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade”; “CA3 – Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim”; “CA4 – Coloca questões e responde durante as

conversas”; “CA5 – Organiza a informação e estabelece uma sequência”; “CA6 – Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula”; “CA7 – Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula”; e “CA8 – Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora”.

Tabela 21

Teste ANOVA para os itens da ECIE e a Variável Ação Social Escolar

Item da escala	Teste de Homogeneidade de Variâncias				Teste Anova			
	Estatística de Levene	df1	df2	sig.	df	Z	Sig	
CF5	Responde a questões simples	8.588	3	116	0.000	3	2.901	0.038
CF6	Mantém o tópico da conversa	1.835	3	116	0.145	3	7.185	0.000
CS1	Interage de forma apropriada com os colegas	1.148	3	116	0.333	3	3.703	0.014
CS2	Interage de forma apropriada com os adultos	2.648	3	116	0.052	3	5.487	0.001
CS4	Mostra um nível de interesse adequado nos outros	1.986	3	116	0.120	3	4.455	0.005
CS5	Inicia interações verbais	0.327	3	116	0.806	3	3.911	0.011
CS6	Coloca questões apropriadas	2.690	3	116	0.050	3	4.549	0.005
CS7	Usa estratégias adequadas para captar a atenção	4.634	3	116	0.004	3	3.887	0.011
CA1	Usa de forma apropriada o vocabulário de sala de aula	1.519	3	116	0.213	3	5.792	0.001
CA2	Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade	2.004	3	116	0.117	3	6.835	0.000
CA3	Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim	3.028	3	116	0.032	3	3.922	0.010
CA4	Coloca questões e responde durante as conversas	5.622	3	116	0.001	3	4.601	0.004
CA5	Organiza a informação e estabelece uma sequência	2.459	3	116	0.066	3	5.465	0.002
CA6	Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula	5.534	3	116	0.001	3	4.987	0.003
CA7	Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula	8.910	3	116	0.000	3	5.276	0.002
CA8	Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora	2.006	33	116	0.109	3	7.935	0.000

Relativamente à aplicação do teste ANOVA para os itens da ECIE e a variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Português (Tabela 22), observamos diferenças estatisticamente significativas em todos os itens da ECIE, sendo oito itens da comunicação funcional, oito itens da comunicação social e oito itens da comunicação académica.

Na comunicação funcional verificam-se resultados estatisticamente significativos para todos os itens: *“CF1 – Comunica necessidades básicas”*; *“CF2 – Expressa sentimentos”*; *“CF3 - Pede ajuda de forma apropriada”*; *“CF4 – Aguarda pela sua vez para falar”*; *“CF5 – Responde a questões simples”*; *“CF6 – Mantém o tópico de conversa”*; *“CF7 – Segue orientações simples”*; e *“CF8 – Segue instruções com uma ou duas ações-verbais”*.

Ao nível da comunicação social verificam-se resultados estatisticamente significativos para todos os itens: *“CS1 – Interage de forma apropriada com os colegas”*; *“CS2 – Interage de forma apropriada com os adultos”*; *“CS3 – Participa de forma adequada em atividades de grupo”*; *“CS4 – Mostra um nível de interesse adequado nos outros”*; *“CS5 – Inicia interações verbais”*; *“CS6 – Coloca questões apropriadas”*; *“CS7 – Usa estratégias adequadas para captar a atenção”*; e *“CS8 – Forma amizades com os colegas”*.

Relativamente ao nível da comunicação académica, verificam-se resultados estatisticamente significativos em todos os itens: *“CA1 – Usa de forma apropriada o vocabulário de sala de aula”*; *“CA2 – Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade”*; *“CA3 – Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim”*; *“CA4 – Coloca questões e responde durante as conversas”*; *“CA5 – Organiza a informação e estabelece uma sequência”*; *“CA6 – Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula”*; *“CA7 – Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula”*; e *“CA8 – Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora”*.

Tabela 22*Teste ANOVA para os itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar a Português*

Item da escala	Teste de Homogeneidade de				Teste Anova			
	Variâncias				df	Z	Sig	
	Estadística de Levene	df1	df2	sig.				
CF1	Comunica necessidades básicas	9.366	4	115	0.000	4	3.521	0.009
CF2	Expressa sentimentos	1.286	4	115	0.280	4	5.573	0.000
CF3	Pede ajuda de forma apropriada	1.393	4	115	0.241	4	5.768	0.000
CF4	Aguarda pela sua vez para falar	2.549	4	115	0.043	4	4.996	0.001
CF5	Responde a questões simples	8.806	4	115	0.000	4	5.287	0.001
CF6	Mantém o tópico da conversa	2.939	4	115	0.023	4	5.661	0.000
CF7	Segue orientações simples	9.465	4	115	0.000	4	3.673	0.007
CF8	Segue instruções com uma ou duas ações-verbos	5.064	4	115	0.001	4	4.398	0.002
CS1	Interage de forma apropriada com os colegas	0.499	4	115	0.736	4	7.269	0.000
CS2	Interage de forma apropriada com os adultos	0.884	4	115	0.476	4	3.738	0.007
CS3	Participa de forma adequada em atividades de grupo	2.958	4	115	0.023	4	7.255	0.000
CS4	Mostra um nível de interesse adequado nos outros	1.609	4	115	0.177	4	10.42 2	0.000
CS5	Inicia interações verbais	1.733	4	115	0.147	4	7.858	0.000
CS6	Coloca questões apropriadas	4.318	4	115	0.003	4	7.309	0.000
CS7	Usa estratégias adequadas para captar a atenção	1.347	4	115	0.257	4	6.140	0.000
CS8	Forma amizades com os colegas	1.341	4	115	0.259	4	8.025	0.000
CA1	Usa de forma apropriada o vocabulário de sala de aula	1.190	4	115	0.319	4	12.51 8	0.000
CA2	Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade	1.349	4	115	0.256	4	7.811	0.000
CA3	Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim	2.187	4	115	0.075	4	9.449	0.000
CA4	Coloca questões e responde durante as conversas	1.819	4	115	0.130	4	8.286	0.000
CA5	Organiza a informação relevante e estabelece uma sequência	1.107	4	115	0.357	4	11.69 9	0.000

CA6	Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula	3.243	4	115	0.015	4	8.105	0.000
CA7	Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula	3.821	4	115	0.006	4	15.339	0.000
CA8	Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora	0.761	4	115	0.553	4	10.267	0.000

Relativamente à aplicação do teste ANOVA para os itens da ECIE e a variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Matemática (Tabela 23), observamos diferenças estatisticamente significativas em todos os itens da ECIE, sendo oito itens da comunicação funcional, oito itens da comunicação social e oito itens da comunicação académica.

Na comunicação funcional verificam-se resultados estatisticamente significativos para todos os itens: *“CF1 – Comunica necessidades básicas”*; *“CF2 – Expressa sentimentos”*; *“CF3 - Pede ajuda de forma apropriada”*; *“CF4 – Aguarda pela sua vez para falar”*; *“CF5 – Responde a questões simples”*; *“CF6 – Mantém o tópico de conversa”*; *“CF7 – Segue orientações simples”*; e *“CF8 – Segue instruções com uma ou duas ações-verbais”*.

Ao nível da comunicação social verificam-se resultados estatisticamente significativos para todos os itens: *“CS1 – Interage de forma apropriada com os colegas”*; *“CS2 – Interage de forma apropriada com os adultos”*; *“CS3 – Participa de forma adequada em atividades de grupo”*; *“CS4 – Mostra um nível de interesse adequado nos outros”*; *“CS5 – Inicia interações verbais”*; *“CS6 – Coloca questões apropriadas”*; *“CS7 – Usa estratégias adequadas para captar a atenção”*; e *“CS8 – Forma amizades com os colegas”*.

Relativamente ao nível da comunicação académica, verificam-se resultados estatisticamente significativos em todos os itens: *“CA1 – Usa de forma apropriada o vocabulário de sala de aula”*; *“CA2 – Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade”*; *“CA3 – Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim”*; *“CA4 – Coloca questões e responde durante as conversas”*; *“CA5 – Organiza a informação e estabelece uma sequência”*; *“CA6 – Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula”*; *“CA7 – Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula”*; e *“CA8 – Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora”*.

Tabela 23*Teste ANOVA para os itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar a Matemática*

Item da escala	Teste de Homogeneidade de Variâncias				Teste Anova		
	Estadística de Levene	df1	df2	sig.	df	Z	Sig
Forma de Comunicação	7.093	4	115	0.000	4	3.391	0.012
CF1 Comunica necessidades básicas	7.865	4	115	0.000	4	3.380	0.012
CF2 Expressa sentimentos	0.435	4	115	0.783	4	4.556	0.002
CF3 Pedir ajuda de forma apropriada	1.936	4	115	0.109	4	5.731	0.000
CF4 Aguarda pela sua vez para falar	0.674	4	115	0.611	4	4.447	0.002
CF5 Responde a questões simples	7.149	4	115	0.000	4	5.197	0.001
CF6 Mantém o tópico da conversa	1.683	4	115	0.159	4	4.850	0.001
CF7 Segue orientações simples	3.813	4	115	0.006	4	3.887	0.005
CF8 Segue instruções com uma ou duas ações-verbos	2.630	4	115	0.002	4	4.586	0.002
CS1 Interação de forma apropriada com os colegas	1.219	4	115	0.307	4	8.120	0.000
CS2 Interação de forma apropriada com os adultos	2.117	4	115	0.083	4	3.506	0.010
CS3 Participa de forma adequada em atividades de grupo	3.261	4	115	0.014	4	6.786	0.000
CS4 Mostra um nível de interesse adequado nos outros	1.699	4	115	0.155	4	8.687	0.000
CS5 Inicia interações verbais	1.231	4	115	0.302	4	7.745	0.000
CS6 Coloca questões apropriadas	2.040	4	115	0.093	4	5.702	0.000
CS7 Usa estratégias adequadas para captar a atenção	0.127	4	115	0.972	4	5.556	0.000
CS8 Forma amizades com os colegas	1.108	4	115	0.356	4	6.731	0.000
CA1 Usa de forma apropriada o vocabulário de sala de aula	1.401	4	115	0.238	4	9.680	0.000
CA2 Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade	0.992	4	115	0.415	4	7.545	0.000
CA3 Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim	0.574	4	115	0.682	4	8.218	0.000
CA4 Coloca questões e responde durante as conversas	0.366	4	115	0.832	4	6.347	0.000
CA5 Organiza a informação relevante e	1.639	4	115	0.169	4	9.569	0.000

	estabelece uma sequência							
CA6	Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula	1.654	4	115	0.166	4	6.691	0.000
CA7	Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula	2.679	4	115	0.035	4	13.47 3	0.000
CA8	Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora	0.919	4	115	0.455	4	8.936	0.000

Relativamente à aplicação do teste ANOVA para os itens da ECIE e a variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Estudo do Meio (Tabela 24), observamos diferenças estatisticamente significativas em todos os itens da ECIE, sendo oito itens da comunicação funcional, oito itens da comunicação social e oito itens da comunicação académica.

Na comunicação funcional verificam-se resultados estatisticamente significativos para todos os itens: “CF1 – Comunica necessidades básicas”; “CF2 – Expressa sentimentos”; “CF3 - Pede ajuda de forma apropriada”; “CF4 – Aguarda pela sua vez para falar”; “CF5 – Responde a questões simples”; “CF6 – Mantém o tópico de conversa”; “CF7 – Segue orientações simples”; e “CF8 – Segue instruções com uma ou duas ações-verbais”.

Ao nível da comunicação social verificam-se resultados estatisticamente significativos para todos os itens: “CS1 – Interage de forma apropriada com os colegas”; “CS2 – Interage de forma apropriada com os adultos”; “CS3 – Participa de forma adequada em atividades de grupo”; “CS4 – Mostra um nível de interesse adequado nos outros”; “CS5 – Inicia interações verbais”; “CS6 – Coloca questões apropriadas”; “CS7 – Usa estratégias adequadas para captar a atenção”; e “CS8 – Forma amizades com os colegas”.

Relativamente ao nível da comunicação académica, verificam-se resultados estatisticamente significativos em todos os itens: “CA1 – Usa de forma apropriada o vocabulário de sala de aula”; “CA2 – Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade”; “CA3 – Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim”; “CA4 – Coloca questões e responde durante as conversas”; “CA5 – Organiza a informação e estabelece uma sequência”; “CA6 – Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula”; “CA7 – Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula”; e “CA8 – Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora”.

Tabela 24*Teste ANOVA para os itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar a Estudo do Meio*

Item da escala	Teste de Homogeneidade de				Teste Anova			
	Variâncias				df	Z	Sig	
	Estadística de Levene	df1	df2	sig.				
CF1	Comunica necessidades básicas	13.901	4	115	0.000	4	4.484	0.002
CF2	Expressa sentimentos	2.240	4	115	0.069	4	5.689	0.000
CF3	Pede ajuda de forma apropriada	2.874	4	115	0.026	4	5.172	0.001
CF4	Aguarda pela sua vez para falar	0.622	4	115	0.648	4	5.141	0.001
CF5	Responde a questões simples	9.228	4	115	0.000	4	4.731	0.001
CF6	Mantém o tópico da conversa	5.267	4	115	0.001	4	5.265	0.001
CF7	Segue orientações simples	11.562	4	115	0.000	4	4.310	0.003
CF8	Segue instruções com uma ou duas ações-verbos	6.285	4	115	0.000	4	5.283	0.001
CS1	Interage de forma apropriada com os colegas	1.444	4	115	0.224	4	8.270	0.000
CS2	Interage de forma apropriada com os adultos	3.130	4	115	0.017	4	4.174	0.003
CS3	Participa de forma adequada em atividades de grupo	2.247	4	115	0.068	4	7.874	0.000
CS4	Mostra um nível de interesse adequado nos outros	3.745	4	115	0.007	4	10.24 4	0.000
CS5	Inicia interações verbais	4.428	4	115	0.002	4	8.203	0.000
CS6	Coloca questões apropriadas	3.101	4	115	0.018	4	6.525	0.000
CS7	Usa estratégias adequadas para captar a atenção	1.537	4	115	0.196	4	6.282	0.000
CS8	Forma amizades com os colegas	2.382	4	115	0.056	4	7.817	0.000
CA1	Usa de forma apropriada o vocabulário de sala de aula	3.204	4	115	0.016	4	11.13 3	0.000
CA2	Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade	1.363	4	115	0.251	4	8.508	0.000
CA3	Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim	0.998	4	115	0.412	4	10.24 3	0.000
CA4	Coloca questões e responde durante as conversas	0.761	4	115	0.553	4	7.468	0.000
CA5	Organiza a informação relevante e estabelece uma sequência	1.188	4	115	0.320	4	11.09 0	0.000

CA6	Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula	2.089	4	115	0.087	4	7.590	0.000
CA7	Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula	3.630	4	115	0.008	4	14.106	0.000
CA8	Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora	1.121	4	115	0.350	4	8.912	0.000

Relativamente à aplicação do teste ANOVA para os itens da ECIE e a variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Educação Física (Tabela 25), observamos diferenças estatisticamente significativas em todos os itens da ECIE, sendo oito itens da comunicação funcional, oito itens da comunicação social e oito itens da comunicação académica.

Na comunicação funcional verificam-se resultados estatisticamente significativos para todos os itens: *“CF1 – Comunica necessidades básicas”*; *“CF2 – Expressa sentimentos”*; *“CF3 - Pede ajuda de forma apropriada”*; *“CF4 – Aguarda pela sua vez para falar”*; *“CF5 – Responde a questões simples”*; *“CF6 – Mantém o tópico de conversa”*; *“CF7 – Segue orientações simples”*; e *“CF8 – Segue instruções com uma ou duas ações-verbais”*.

Ao nível da comunicação social verificam-se resultados estatisticamente significativos para todos os itens: *“CS1 – Interage de forma apropriada com os colegas”*; *“CS2 – Interage de forma apropriada com os adultos”*; *“CS3 – Participa de forma adequada em atividades de grupo”*; *“CS4 – Mostra um nível de interesse adequado nos outros”*; *“CS5 – Inicia interações verbais”*; *“CS6 – Coloca questões apropriadas”*; *“CS7 – Usa estratégias adequadas para captar a atenção”*; e *“CS8 – Forma amizades com os colegas”*.

Relativamente ao nível da comunicação académica, verificam-se resultados estatisticamente significativos em todos os itens: *“CA1 – Usa de forma apropriada o vocabulário de sala de aula”*; *“CA2 – Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade”*; *“CA3 – Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim”*; *“CA4 – Coloca questões e responde durante as conversas”*; *“CA5 – Organiza a informação e estabelece uma sequência”*; *“CA6 – Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula”*; *“CA7 – Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula”*; e *“CA8 – Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora”*.

Tabela 25*Teste ANOVA para os itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar a Educação Física*

Item da escala	Teste de Homogeneidade de Variâncias				Teste Anova			
	Estadística de Levene	df1	df2	sig.	df	Z	Sig	
CF1	Comunica necessidades básicas	5.645	3	116	0.001	3	4.877	0.003
CF2	Expressa sentimentos	0.207	3	116	0.891	3	6.488	0.000
CF3	Pede ajuda de forma apropriada	1.843	3	116	0.143	3	6.069	0.001
CF4	Aguarda pela sua vez para falar	0.504	3	116	0.680	3	5.023	0.003
CF5	Responde a questões simples	3.723	3	116	0.013	3	3.674	0.014
CF6	Mantém o tópico da conversa	0.388	3	116	0.762	3	5.016	0.003
CF7	Segue orientações simples	4.042	3	116	0.009	3	4.374	0.006
CF8	Segue instruções com uma ou duas ações-verbos	2.101	3	116	0.104	3	4.731	0.004
CS1	Interage de forma apropriada com os colegas	2.682	3	116	0.050	3	8.399	0.000
CS2	Interage de forma apropriada com os adultos	2.247	3	116	0.087	3	5.191	0.002
CS3	Participa de forma adequada em atividades de grupo	0.719	3	116	0.543	3	6.245	0.001
CS4	Mostra um nível de interesse adequado nos outros	1.917	3	116	0.131	3	11.234	0.000
CS5	Inicia interações verbais	1.119	3	116	0.345	3	6.479	0.000
CS6	Coloca questões apropriadas	1.258	3	116	0.292	3	5.674	0.001
CS7	Usa estratégias adequadas para captar a atenção	2.876	3	116	0.039	3	4.966	0.003
CS8	Forma amizades com os colegas	1.269	3	116	0.288	3	10.332	0.000
CA1	Usa de forma apropriada o vocabulário de sala de aula	0.122	3	116	0.947	3	8.029	0.000
CA2	Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade	0.639	3	116	0.592	3	4.142	0.008
CA3	Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim	0.518	3	116	0.671	3	5.665	0.001
CA4	Coloca questões e responde durante as conversas	0.942	3	116	0.423	3	3.798	0.012
CA5	Organiza a informação relevante e	2.273	3	116	0.084	3	6.710	0.000

	estabelece uma sequência							
CA6	Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula	2.305	3	116	0.080	3	4.877	0.003
CA7	Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula	1.457	3	116	0.230	3	5.777	0.001
CA8	Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora	0.286	3	116	0.836	3	4.170	0.008

Relativamente à aplicação do teste ANOVA para os itens da ECIE e a variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Educação Artística (Tabela 26), observamos diferenças estatisticamente significativas em todos os itens da ECIE, sendo oito itens da comunicação funcional, oito itens da comunicação social e oito itens da comunicação académica.

Na comunicação funcional verificam-se resultados estatisticamente significativos para todos os itens: “CF1 – Comunica necessidades básicas”; “CF2 – Expressa sentimentos”; “CF3 - Pede ajuda de forma apropriada”; “CF4 – Aguarda pela sua vez para falar”; “CF5 – Responde a questões simples”; “CF6 – Mantém o tópico de conversa”; “CF7 – Segue orientações simples”; e “CF8 – Segue instruções com uma ou duas ações-verbais”.

Ao nível da comunicação social verificam-se resultados estatisticamente significativos para todos os itens: “CS1 – Interage de forma apropriada com os colegas”; “CS2 – Interage de forma apropriada com os adultos”; “CS3 – Participa de forma adequada em atividades de grupo”; “CS4 – Mostra um nível de interesse adequado nos outros”; “CS5 – Inicia interações verbais”; “CS6 – Coloca questões apropriadas”; “CS7 – Usa estratégias adequadas para captar a atenção”; e “CS8 – Forma amizades com os colegas”.

Relativamente ao nível da comunicação académica, verificam-se resultados estatisticamente significativos em todos os itens: “CA1 – Usa de forma apropriada o vocabulário de sala de aula”; “CA2 – Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade”; “CA3 – Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim”; “CA4 – Coloca questões e responde durante as conversas”; “CA5 – Organiza a informação e estabelece uma sequência”; “CA6 – Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula”; “CA7 – Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula”; e “CA8 – Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora”.

Tabela 26*Teste ANOVA para os itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar a Educação Artística*

Item da escala	Teste de Homogeneidade de				Teste Anova			
	Variâncias				df	Z	Sig	
	Estadística de Levene	df1	df2	sig.				
CF1	Comunica necessidades básicas	4.668	3	116	0.004	3	3.973	0.010
CF2	Expressa sentimentos	0.174	3	116	0.914	3	7.408	0.000
CF3	Pede ajuda de forma apropriada	1.076	3	116	0.362	3	7.085	0.000
CF4	Aguarda pela sua vez para falar	0.021	3	116	0.996	3	8.288	0.000
CF5	Responde a questões simples	3.610	3	116	0.015	3	3.937	0.010
CF6	Mantém o tópico da conversa	0.314	3	116	0.815	3	6.949	0.000
CF7	Segue orientações simples	5.186	3	116	0.002	3	4.916	0.003
CF8	Segue instruções com uma ou duas ações-verbos	3.593	3	116	0.016	3	5.802	0.001
CS1	Interage de forma apropriada com os colegas	2.133	3	116	0.100	3	8.464	0.000
CS2	Interage de forma apropriada com os adultos	1.679	3	116	0.175	3	5.208	0.002
CS3	Participa de forma adequada em atividades de grupo	2.965	3	116	0.035	3	6.047	0.001
CS4	Mostra um nível de interesse adequado nos outros	1.533	3	116	0.210	3	12.856	0.000
CS5	Inicia interações verbais	0.114	3	116	0.952	3	9.064	0.000
CS6	Coloca questões apropriadas	1.219	3	116	0.306	3	7.484	0.000
CS7	Usa estratégias adequadas para captar a atenção	1.588	3	116	0.196	3	6.357	0.000
CS8	Forma amizades com os colegas	1.119	3	116	0.344	3	10.330	0.000
CA1	Usa de forma apropriada o vocabulário de sala de aula	0.336	3	116	0.799	3	8.908	0.000
CA2	Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade	0.500	3	116	0.683	3	6.958	0.000
CA3	Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim	0.701	3	116	0.553	3	8.733	0.000
CA4	Coloca questões e responde durante as conversas	0.776	3	116	0.510	3	7.154	0.012
CA5	Organiza a informação relevante e	2.268	3	116	0.084	3	10.85	0.000

	estabelece uma sequência					7		
CA6	Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula	1.470	3	116	0.226	3	7.422	0.000
CA7	Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula	3.677	3	116	0.014	3	11.11 1	0.000
CA8	Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora	0.184	3	116	0.907	3	7.536	0.000

Relativamente à aplicação do teste ANOVA para os itens da ECIE e a variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (Tabela 27), observamos diferenças estatisticamente significativas em todos os itens da ECIE, sendo oito itens da comunicação funcional, oito itens da comunicação social e oito itens da comunicação académica.

Na comunicação funcional verificam-se resultados estatisticamente significativos para todos os itens: “CF1 – Comunica necessidades básicas”; “CF2 – Expressa sentimentos”; “CF3 - Pede ajuda de forma apropriada”; “CF4 – Aguarda pela sua vez para falar”; “CF5 – Responde a questões simples”; “CF6 – Mantém o tópico de conversa”; “CF7 – Segue orientações simples”; e “CF8 – Segue instruções com uma ou duas ações-verbais”.

Ao nível da comunicação social verificam-se resultados estatisticamente significativos para todos os itens: “CS1 – Interage de forma apropriada com os colegas”; “CS2 – Interage de forma apropriada com os adultos”; “CS3 – Participa de forma adequada em atividades de grupo”; “CS4 – Mostra um nível de interesse adequado nos outros”; “CS5 – Inicia interações verbais”; “CS6 – Coloca questões apropriadas”; “CS7 – Usa estratégias adequadas para captar a atenção”; e “CS8 – Forma amizades com os colegas”.

Relativamente ao nível da comunicação académica, verificam-se resultados estatisticamente significativos em todos os itens: “CA1 – Usa de forma apropriada o vocabulário de sala de aula”; “CA2 – Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade”; “CA3 – Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim”; “CA4 – Coloca questões e responde durante as conversas”; “CA5 – Organiza a informação e estabelece uma sequência”; “CA6 – Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula”; “CA7 – Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula”; e “CA8 – Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora”.

Tabela 27*Teste ANOVA para os itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar a Cidadania e Desenvolvimento*

Item da escala	Teste de Homogeneidade de				Teste Anova			
	Variâncias				df	Z	Sig	
	Estadística de Levene	df1	df2	sig.				
CF1	Comunica necessidades básicas	4.668	3	116	0.004	3	3.973	0.010
CF2	Expressa sentimentos	0.174	3	116	0.914	3	7.408	0.000
CF3	Pede ajuda de forma apropriada	1.076	3	116	0.362	3	7.085	0.000
CF4	Aguarda pela sua vez para falar	0.021	3	116	0.996	3	8.288	0.000
CF5	Responde a questões simples	3.610	3	116	0.015	3	3.937	0.010
CF6	Mantém o tópico da conversa	0.314	3	116	0.815	3	6.949	0.000
CF7	Segue orientações simples	5.186	3	116	0.002	3	4.916	0.003
CF8	Segue instruções com uma ou duas ações-verbos	3.593	3	116	0.016	3	5.802	0.001
CS1	Interage de forma apropriada com os colegas	2.133	3	116	0.100	3	8.464	0.000
CS2	Interage de forma apropriada com os adultos	1.679	3	116	0.175	3	5.208	0.002
CS3	Participa de forma adequada em atividades de grupo	2.965	3	116	0.035	3	6.047	0.001
CS4	Mostra um nível de interesse adequado nos outros	1.533	3	116	0.210	3	12.856	0.000
CS5	Inicia interações verbais	0.114	3	116	0.952	3	9.064	0.000
CS6	Coloca questões apropriadas	1.219	3	116	0.306	3	7.484	0.000
CS7	Usa estratégias adequadas para captar a atenção	1.588	3	116	0.196	3	6.357	0.000
CS8	Forma amizades com os colegas	1.119	3	116	0.344	3	10.330	0.000
CA1	Usa de forma apropriada o vocabulário de sala de aula	0.336	3	116	0.799	3	8.908	0.000
CA2	Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade	0.500	3	116	0.683	3	6.958	0.000
CA3	Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim	0.701	3	116	0.553	3	8.733	0.000
CA4	Coloca questões e responde durante as conversas	0.776	3	116	0.510	3	7.154	0.000
CA5	Organiza a informação relevante e	2.268	3	116	0.084	3	10.85	0.000

	estabelece uma sequência						7	
CA6	Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula	1.470	3	116	0.226	3	7.422	0.000
CA7	Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula	3.677	3	116	0.014	3	11.11 1	0.000
CA8	Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora	0.184	3	116	0.907	3	7.536	0.000

3.3. Análise da Confiabilidade da Escala

De acordo com Almeida e Freire (2010), a consistência interna é definida pela fidelidade e homogeneidade existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que constitui a prova. Assim sendo, com o propósito de apurar-se a consistência interna dos itens que constituem a escala, foi aplicada o *Alpha de Cronbach* que apresentou um valor de .972 (Tabela 28). Tendo em conta este valor e, segundo Field (2005), pode-se concluir que os itens da prova indicam uma consistência interna muito boa.

Tabela 28

Estatística de Confiabilidade da ECIE - Versão para Professores

Alfa de Cronbach	N de itens
.972	25

A Tabela 29 apresenta a análise descritiva em termos de média e desvio padrão de cada item da escala da totalidade da amostra.

Tabela 29*Análise Estatística de Item (Média e Desvio Padrão)*

Item	<i>M</i>	<i>DP</i>
CF1. <i>Comunica necessidades básicas</i>	2.54	.548
CF2. <i>Expressa sentimentos</i>	2.22	.724
CF3. <i>Pede ajuda de forma apropriada</i>	2.26	.667
CF4. <i>Aguarda pela sua vez para falar</i>	2.17	.694
CF5. <i>Responde a questões simples</i>	2.48	.565
CF6. <i>Mantém o tópico da conversa</i>	2.19	.748
CF7. <i>Segue orientações simples</i>	2.55	.578
CF8. <i>Segue instruções com uma ou duas ações-verbos</i>	2.35	.644
CS1. <i>Interage de forma apropriada com os colegas</i>	2.22	.568
CS2. <i>Interage de forma apropriada com os adultos</i>	2.32	.594
CS3. <i>Participa de forma adequada em atividades de grupo</i>	2.06	.702
CS4. <i>Mostra um nível de interesse adequado nos outros</i>	2.14	.612
CS5. <i>Inicia interações verbais</i>	2.03	.697
CS6. <i>Coloca questões apropriadas</i>	1.94	.823
CS7. <i>Usa estratégias adequadas para captar a atenção</i>	2.00	.698
CS8. <i>Forma amizades com os colegas</i>	2.29	.571
CA1. <i>Usa de forma apropriada o vocabulário de sala de aula</i>	2.09	.745
CA2. <i>Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade</i>	2.08	.758
CA3. <i>Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim</i>	2.03	.766
CA4. <i>Coloca questões e responde durante as conversas</i>	2.06	.770
CA5. <i>Organiza a informação e estabelece uma sequência</i>	2.08	.751
CA6. <i>Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula</i>	1.84	.840
CA7. <i>Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula</i>	2.26	.655
CA8. <i>Realiza as tarefas propostas sem apoio extra do(a) professor(a)</i>	2.08	.822

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio-Padrão; CF = Comunicação Funcional; CS = Comunicação Social; CA = Comunicação Académica.

Ao analisar os resultados obtidos na tabela 30, constata-se que o *Alpha de Cronbach* apresenta um valor de .972. Os itens que constituem o instrumento são homogéneos, não sendo necessário a exclusão de nenhum item com o intuito de aumentar a consistência interna da escala.

Tabela 30*Análise dos Itens em Função do Total da ECIE*

Item	Média da prova se o item for excluído	Variância da prova se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
CF1	53.53	168.03	.638	.972
CF2	53.85	165.69	.600	.972
CF3	53.81	165.56	.663	.972
CF4	53.89	166.60	.576	.972
CF5	53.58	165.95	.765	.971
CF6	53.88	160.61	.856	.970
CF7	53.52	165.71	.764	.971
CF8	53.72	164.35	.766	.971
CS1	53.85	167.52	.651	.972
CS2	53.75	167.39	.628	.972
CS3	54.01	163.72	.735	.971
CS4	53.93	165.09	.759	.971
CS5	54.03	163.44	.756	.971
CS6	54.13	158.64	.872	.970
CS7	54.07	162.93	.785	.971
CS8	53.78	166.93	.688	.972
CA1	53.98	160.88	.845	.970
CA2	53.99	160.31	.861	.970
CA3	54.03	160.03	.866	.970
CA4	54.01	160.29	.847	.970
CA5	53.98	160.36	.866	.970
CA6	54.23	158.52	.859	.970
CA7	53.81	163.26	.820	.971
CA8	53.99	159.89	.811	.971

Nota: CF = Comunicação Funcional; CS = Comunicação Social; CA = Comunicação Acadêmica.

Capítulo IV – Discussão e Conclusões

4.1. Discussão

Com este estudo pretendeu-se analisar os resultados da escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) – Versão para professores (Batista, Monteiro, Dias, Azevedo, & Cruz-Santos, 2019) dos alunos do 1º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte, em função das seguintes variáveis de género, idade, habilitações académicas da mãe e do pai, estabelecimento de ensino, distrito, ação social escolar, e do nível de aproveitamento escolar. Os objetivos delineados para este estudo foram: conhecer o desempenho dos alunos do 1º ano de escolaridade do 1º ciclo de ensino básico na Região Norte; identificar as dificuldades dos alunos do 1º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte na ECIE ao nível das três dimensões da escala (Comunicação Funcional, Comunicação Social e Comunicação Académica); e Validar a ECIE para os alunos dos 6 aos 8 anos de idade na Região Norte.

Considerando a apresentação dos resultados, segue-se a discussão dos mesmos, discutindo a influencia que as variáveis apresentam nos resultados da aplicação da ECIE nos alunos do 1º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte.

4.1.1. A influência da variável de género nos resultados da aplicação da ECIE em alunos do 1º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte

Pela caracterização da amostra, em relação à variável género, com n=120 crianças, sendo 60 (50%) do género feminino e 60 (50%) do género masculino e após análise descritiva dos resultados obtidos com aplicação do ECIE podemos constatar uma superioridade das médias encontradas nas crianças do género feminino, em relação às crianças do género masculino. Através da análise inferencial é possível observar diferenças estatisticamente significativas em apenas um item da Comunicação Funcional e um item da Comunicação Académica, pelo que nenhuma das dimensões da escala possui na sua globalidade um impacto significativo, pelo contrário, são mais os itens que não possuem diferenças significativamente estatísticas, do que aquelas que possuem. Assim, podemos considerar que esta variável não apresenta uma influência preponderante no desenvolvimento de nenhuma das dimensões comunicativas da escala.

4.1.2. A influência da variável idade nos resultados da aplicação da ECIE em alunos do 1º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte

De acordo com a caracterização da amostra, em relação à variável idade, com n=120 crianças, sendo 80 (66.7%) com 6 anos de idade, 38 (21,7%) com 7 anos de idade e 2 (1.7%) com 8 anos de idade, não se registaram diferenças significativas no desempenho das crianças em nenhum dos itens das três dimensões da escala ECIE.

Assim, remete-nos a acreditar que a variável género não apresenta uma influência determinante no desenvolvimento de nenhuma das dimensões comunicativas estudadas. O desenvolvimento comunicativo advém de um conjunto de competências que a crianças adquire ao longo da sua infância, todavia não foi verificada influência significativa nas idades. Tal poderá ser explicado pela proximidade das faixas etárias inseridas no estudo e por haver o *n* de crianças reduzido.

4.1.3. A influência da variável Habilitações Académicas da Mãe e do Pai nos resultados da aplicação da ECIE em alunos do 1º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte

Ao analisarmos a tabela 4 do presente estudo exploratório, em relação à distribuição da amostra de acordo com as habilitações literárias da mãe e do pai, concluímos que as mães apresentam uma percentagem maior, comparativamente às habilitações académicas dos pais. Para o mesmo n=120, a percentagem mais elevada das habilitações académicas das mães corresponde a 42.5% (51) no ensino secundário. Já os pais, a percentagem mais elevada das habilitações académicas corresponde a 30.8% (37) no ensino secundário, contudo apresenta um valor bastante aproximado dos 29.2 (35) no ensino do 3º ciclo. No que concerne às habilitações académicas inferiores à escolaridade obrigatória (1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo), os pais apresentam valores superiores aos da mãe, representado 44.2% (53) contra os 28.4% (34) das mães. Ao nível das habilitações académicas superiores (bacharelato, licenciatura, mestrado e doutoramento), a mães apresentam um desempenho maior comparativamente aos pais, sendo num total de 27.6% (33) nas mães e os pais 24.2% (29).

Através da análise inferencial da variável habilitações académicas da mãe e pai, remete-nos para a não existência de diferenças estatisticamente significativas nas habilitações académicas da mãe e do pai em relação aos itens da escala ECIE. Na variável habilitações da mãe, apenas observamos um item significativo na Comunicação Académica. Quanto à variável habilitações académicas do pai, apesar de poucas, existem diferenças significativas para 10 de 24 itens da escala. As dimensões da Comunicação Funcional e Social apresentam quatro itens significativos respetivamente, a par da Comunicação Académica que apresenta dois itens significativos em relação à escala ECIE. Devido à falta de

globalidade de dados significativos, a variável acadêmica da mãe e pai não apresenta impacto significativo através da aplicação da escala ECIE.

Assim, podemos concluir que esta variável não apresenta uma influência preponderante no desenvolvimento de nenhuma das dimensões comunicativas da escala.

Estes resultados refutam diversos autores, que realçam a importância da escolaridade dos pais no desenvolvimento linguístico da criança, sendo que quanto maior a escolaridade dos pais diminui o risco de um desenvolvimento pobre (Maria-Mengel & Linhares, 2007; Goulart & Chiari, 2007). Gouveia (2009) acrescenta que as crianças que crescem em ambientes altamente instruídos apresentam maior propensão para desenvolver hábitos de leitura comparativamente a crianças que crescem num ambiente familiar com um nível de alfabetização baixo em que a leitura e escrita não são atividades valorizadas.

4.1.4. A influência da variável Estabelecimento de Ensino nos resultados da aplicação da ECIE em alunos do 1º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte

Através da caracterização da amostra, em relação à variável estabelecimento de ensino, obtivemos n=120 criança distribuídas pelas diversas escolas da Região Norte: 21 (17.5%) na escola A; 6 (5%) na escola B; 26 (21.7%) na escola C; 24 (20%) na escola D; 22 (18.3%) na escola E; e 21 (17.5%) na escola F. Após análise descritiva dos resultados obtidos com aplicação do ECIE podemos constatar uma superioridade das médias encontradas nos estabelecimento de ensino das escolas B e C, em relação às restantes escolas implementadas no presente estudo. Através da análise inferencial é possível observar que existem resultados estatisticamente significativos em relação a sete itens da dimensão da Comunicação Funcional, a oito itens da dimensão da Comunicação Social e em seis itens da dimensão da Comunicação Acadêmica.

Assim, podemos concluir que o estabelecimento de ensino apresenta um impacto significativo no desenvolvimento comunicativo nas dimensões funcional e social das crianças. Apesar de haver diferenças significativas ao nível de todas as dimensões da escala, o presente estudo não é suficiente para caracterizar essas diferenças no que respeita ao estabelecimento de ensino. Todavia, torna-se um bom indicador para que no futuro se realize mais estudo que abrangem um maior número de crianças, como o intuito de entender o contributo que o estabelecimento de ensino exerce no desenvolvimento comunicativo das crianças.

4.1.5. A influência da variável Distrito nos resultados da aplicação da ECIE em alunos do 1º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte

Em relação à variável distrito, é possível observar pela caracterização da amostra, 53 (44.2%) das crianças inseridas no Distrito de Braga e 67 (55.8%) no Distrito do Porto, perfazendo um total de 120 crianças. Após análise descritiva dos resultados obtidos com aplicação do ECIE podemos constatar uma superioridade das médias encontradas no Distrito de Braga, em relação ao Distrito do Porto. Na análise inferencial é possível observar que existem resultados estatisticamente significativos em sete itens da dimensão da Comunicação Social.

Podemos concluir que o Distrito apresenta um impacto significativo no desenvolvimento comunicativo nas dimensões social das crianças. Apesar das diferenças significativas apresentadas ao nível da Comunicação Social no Distrito de Braga, o presente estudo não é suficiente para caracterizar essas diferenças a nível de Distrito, porém é um bom indicador para que no futuro se realizem mais estudos com um maior número de crianças.

4.1.6. A influência da variável Ação Social Escolar nos resultados da aplicação da ECIE em alunos do 1º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte

Observando a caracterização da amostra, quanto à variável ação social escolar, verificamos que 12 (10%) beneficia do Escalão A, 21 (17.5%) beneficia do Escalão B e a grande maioria 77 (64.2) não beneficia de escalão social, restando 10 (8.3%) em que não obtivemos quaisquer dados relativo ao escalão social dos alunos. Após análise inferencial é possível observar que existem resultados significativos para 16 de 24 itens da escala. A dimensão da Comunicação Funcional apresenta dois itens significativos, a dimensão da Comunicação Social apresenta seis itens significativos e a dimensão da Comunicação Académica apresenta a totalidade de itens significativos, ou seja, oito itens. Assim, e devido à falta de globalidade de itens significativos nas dimensões da Comunicação Funcional e Social, constatamos que o presente estudo apenas confere influencia no desenvolvimento comunicativo das crianças na dimensão da Comunicação Académica na escala ECIE. Entendemos que este fato pode ser corroborado por geralmente crianças com escalões sociais escolares mais elevados advém de uma conjuntura familiar mais desfavorecida, usualmente associado a pais com habilitações académicas inferiores. E como já referido através de estudos publicados, as habilitações dos pais apresentam um impacto preponderante no desenvolvimento comunicativo das crianças, uma vez que existe maior estímulo e fonte de aprendizagem sendo propício ao desenvolvimento de um discurso mais complexo

(Bumgarner & Lin, 2014). Promovem ainda hábitos de leitura e escrita, essenciais para as aprendizagens e sucesso escolar. (Gouveia, 2009).

4.1.7. A influência da variável do aproveitamento escolar na Disciplina de Português nos resultados da aplicação da ECIE em alunos do 1º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte

No que diz respeito à influência das variáveis de aproveitamento escolar nos resultados da aplicação da ECIE, foi realizada análise inferencial para obtenção de dados das disciplinas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Física, Educação Artística, e de Cidadania e Desenvolvimento. Porém e como já referido, devido aos constrangimentos temporais e financeiros, bem como o prazo regulamentar para conclusão da dissertação ao abrigo do regulamento académico da Universidade do Minho optou-se apenas por analisar a disciplina de Português e de Matemática. Esta escolha remeteu-se por ambas as disciplinas ser de grande relevância no desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos. De referir que, não foi assinalado na ECIE a classificação de 55% dos alunos devido a grande parte dos professores não registar a apreciação qualitativa dos alunos do 1º ano do 1º ciclo do ensino básico na avaliação final de 1º período. Foi justificada, por os alunos ainda se encontrarem em fase de adaptação ao ensino básico e assimilação dos conteúdos aprendidos. Nesses casos, essa classificação é exposta em apenas um momento, no final do ano letivo, e a nossa recolha de dados foi realizada num momento anterior, no final do 1º período. Desta forma, e particularmente, na variável de aproveitamento escolar na Disciplina de Português observamos que existem resultados estatisticamente significativos em relação a todos os itens das três dimensões da ECIE: Comunicação Funcional, Comunicação Social e Comunicação Académica. Os dados recolhidos na disciplina de Português, indica que de acordo com a média das classificações dos alunos, esta apresenta uma distribuição uniforme. Porém a média mais alta, na maioria dos itens da escala, é classificada de “Muito Bom”. Assim, podemos concluir que o desenvolvimento comunicativo nas dimensões social, funcional e académico apresenta um impacto significativo no desenvolvimento escolar dos alunos na disciplina de Português.

Esta observação é corroborada por diversos autores, sendo que Valadares (2003) defende que a disciplina de Língua Portuguesa apresenta um papel central no currículo, pois é transversal as todas as disciplinas, sobretudo, ao nível da oralidade e escrita. O mesmo autor afirma que através do desenvolvimento das competências essenciais, a Língua Portuguesa desempenha um papel de relevo na aquisição de conhecimentos das demais disciplinas do currículo. Apenas desenvolvendo

capacidades a nível de leitura, compreensão e expressão oral e escrita, os alunos estarão habilitados a potenciar as aprendizagens, em processo significativo, noutras áreas, e alcançar assim o sucesso escolar e social. Outros investigadores ressaltam que a Língua Portuguesa é a base de todo o ensino e aprendizagem, no sentido que, para serem compreendidos e interpretados os enunciados matemáticos é fundamental o domínio da Língua Portuguesa (Menezes, Leitão, Pestana, Laranjeira e Menezes, 2001). De acordo com estas afirmações, Sim-Sim (1998) refere que existe uma estreita relação entre o domínio linguístico e o sucesso escolar, alertando para a necessidade de despender esforços e tempo na promoção do desenvolvimento da linguagem, uma vez que todas as áreas curriculares serão favorecidas.

Em suma, o domínio da Linguagem Portuguesa torna-se preponderante para o processo de aprendizagem, garantindo a cada indivíduo o pleno desenvolvimento, tanto a nível do acesso ao conhecimento, do relacionamento social, como do sucesso escolar e profissional. Contudo, tendo em consideração que o desenvolvimento da linguagem revela um impacto significativo na aquisição dos domínios da aprendizagem de leitura escrita, ressalvo a importância incutir nas crianças aprendizagem enriquecedoras na primeira infância e sinalizar atempadamente possíveis entraves que possam comprometer o sucesso escolar.

4.1.8. A influência da variável do aproveitamento escolar na Disciplina de Matemática nos resultados da aplicação da ECIE em alunos do 1º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte

Relativamente à variável de aproveitamento escolar na Disciplina de Matemática observamos que existem resultados estatisticamente significativos em relação a todos os itens das três dimensões da ECIE: Comunicação Funcional, Comunicação Social e Comunicação Académica. Os dados recolhidos na disciplina de Matemática, indica que de acordo com a média das classificações dos alunos, esta apresenta uma distribuição uniforme. Porém a média mais alta na maioria dos itens da escala é classificada de “Muito Bom”. Desta forma, podemos concluir que o desenvolvimento comunicativo, nas dimensões social, funcional e académica, influencia significativamente o desenvolvimento escolar dos alunos na disciplina de Matemática.

Esta observação é defendida por diversos autores que afirmam existir uma forte relação entre o desenvolvimento comunicativo e a aprendizagem da Matemática. Para Menezes (2000), o ato educativo, que envolve ensinar e aprender, é essencialmente comunicação, sendo este instituído pela via da oralidade ou pela da escrita. A escrita apresenta uma ligação direta com a Matemática, sendo

assim possível, afirmar que a comunicação escrita apresenta um papel preponderante na aprendizagem da disciplina de Matemática, repercutindo-se no sucesso da aprendizagem dos alunos. A escrita apresenta uma ligação direta com a Matemática, sendo assim possível, afirmar que a comunicação escrita apresenta um papel preponderante na aprendizagem da disciplina de Matemática, repercutindo-se no sucesso da aprendizagem dos alunos. Ponte e Serrazina (2000), afirmam que o conceito de comunicação remete para a necessidade de os alunos interagirem com as ideias que são expostas pelos pares e de aprenderem a explicar e ouvir descrições de estratégias de resolução de tarefas. Os mesmos autores acrescentam que a matemática é um processo transversal a todos os outros, e assim, de grande importância para o currículo da disciplina. Guerreiro (2011) reforça afirmando que a qualidade da aprendizagem da matemática fica comprometida quando a transmissão dos conhecimentos se restringe a uma lógica comunicativa, sendo necessário dualidade entre a capacidade do professor de codificar uma mensagem matemática e da capacidade de o aluno descodificar.

4.1.9. Análise dos Resultados obtidos em Função das Características da Escala

Em relação à validade interna da ECIE e de acordo com a informação já apresentada no capítulo da apresentação dos resultados, o valor de *Alpha de Cronbach* obtido (.972) revela níveis de confiabilidade muito bons (Field, 2005). Assim, os itens que compõem a escala parecem avaliar o que se propõem. Concomitantemente, verificou-se que os itens que constituem a escala são homogêneos, pelo que não se verifica que a exclusão de algum item possa aumentar a consistência interna da escala.

Esta escala foi primeiramente utilizada, por Batista e Cruz-Santos (2017), após tradução e adaptação de Teacher's Rating Scale – LEP Language Questionnaire de Chapel Hill – Carrboro City Schools. Nesse estudo a escala foi aplicada a 135 crianças, com e sem necessidades educativas, de ambos os géneros, cujas idades estavam compreendidas entre os 6 e os 9 anos. Tendo se verificado uma consistência interna da escala *Alpha de Cronbach* que apresentou um valor de .979, ou seja, um índice de confiabilidade muito bom (Batista, 2018).

No presente estudo, foi alargada a aplicação da Escala tanto ao nível da faixa etária das crianças, bem como na área geográfica de aplicação, uma vez que foi aplicada em outras zonas da região norte de Portugal. Desta forma, foi realizada uma replicação da aplicação da escala, tendo mantido um excelente *Alpha de Cronbach*, que confirma a confiabilidade da escala. Estes resultados

concedem maior robustez à escala, segundo os dados alcançados com a sua aplicação nos dois estudos.

Assim, pode-se compreender que a escala é válida para a identificação das capacidades de comunicação em toda a extensão de idades das crianças que frequentam o 1º ciclo do Ensino Básico.

4.2 Conclusões

O rastreio da comunicação em idade escolar é de extrema importância uma vez que é neste período que decorre a aprendizagem formal da leitura e escrita, e ambos os domínios estão interligados. Neste sentido, é por meio da avaliação que é possível delinear o nível de eficiência da fala, linguagem e comunicação, identificar as dificuldades e desenvolver planos de intervenção ajustados às mesmas.

Tendo isto por base o presente estudo procurou identificar as dificuldades dos alunos do 1º ano do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte com recurso à Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) – Versão para Professores (Batista, Monteiro, Dias, Azevedo, & Cruz-Santos, 2019). A partir dos resultados já apresentados podemos concluir que a Escala apresenta um bom índice de confiabilidade e validade, podendo assim ser utilizada de forma eficaz e fidedigna pelos professores, não só como instrumento de avaliação formal e de rastreio das competências comunicativas, como também de identificação precoce e acompanhamento das aquisições, ao nível da comunicação funcional, comunicação social e comunicação académica.

O processo de avaliação é complexo e muitas vezes moroso uma vez que requer a recolha de informação, direta ou indiretamente, por meio de várias fontes, modalidades e contextos da criança. Com regularidade, os instrumentos de avaliação formal são também eles extensos e complexos. Contudo, esta Escala apresenta-se como um instrumento que pode facilmente ser aplicado e interpretado pelos professores dada a sua simplicidade e aplicação rápida individual ou em grupo. Estas características asseguram que se trata de um bom recurso para a avaliação das competências comunicativas dos alunos.

As competências comunicativas podem ter um impacto significativo no sucesso escolar dos alunos nas diferentes disciplinas, sendo por isso destacado neste estudo a importância da promoção destas competências não só de forma remediativa como também preventiva, uma vez que com o aumento da escolaridade dá-se um gradual aumento da exigência, complexidade dos conteúdos programáticos e relações comunicacionais mais complexas. Neste sentido, não só estamos a combater o insucesso escolar e promoção de competências comunicativas, como a promover meios de

ensino e aprendizagem mais sustentados do ponto de vista social. O presente estudo veio enaltecer a dimensão da comunicação social, revelando um igual impacto desta dimensão no desenvolvimento dos alunos comparativamente com as restantes. Não descurando a importância da dimensão académica, a comunidade científica deve assumir o papel de sensibilizar para a importância e influência da dimensão da comunicação social no desenvolvimento dos alunos, e que seja cada vez mais integrada no sistema educativo, contribuindo para as várias dimensões do saber: saber-ser, saber-estar e saber fazer.

Embora seja apontado na literatura uma influência das habilitações académicas da mãe e do pai no desenvolvimento comunicativo dos alunos, o presente estudo não corrobora essas evidências. Contudo, o momento de recolha de dados do presente estudo decorreu no 1º período letivo, e por este motivo o professor titular podia ainda não ter dados suficientes relativamente aos seus alunos o que poderá ter influenciado estes resultados. Não obstante, como forma de contornar esta limitação, sugere-se uma aplicação futura da escala no 3º período.

No que concerne à variável escalão de ação social, sabe-se que o nível socioeconómico e cultural é frequentemente apontado na literatura como uma das variáveis que mais interfere no desenvolvimento das competências sociais e no sucesso escolar dos alunos. Esta influência está diretamente associada com o grau de envolvimento dos pais nas atividades e tarefas escolares, sendo geralmente inferior nos pais de meios socio económicos mais desfavorecidos, o que tem implicações na realização académica dos mesmos. Neste sentido, o presente estudo realça que o desenvolvimento comunicativo das crianças, na dimensão académica, é influenciado pelo escalão de ação social que a criança apresenta.

Uma vez que esta escala consiste numa *check-list* de rápido preenchimento e de classificação dos comportamentos de cada aluno, os professores possuem todas as informações necessárias para o seu preenchimento e para a identificação precoce de crianças com dificuldades comunicativas. A identificação precoce permitirá a promoção do sucesso escolar e redução do insucesso, muitas vezes atribuído a outras causas, que não são as dificuldades comunicativas, o que dificulta uma intervenção adequada ao perfil de aprendizagem das crianças.

As conclusões deste estudo permitem demonstrar a importância da aplicação de instrumentos de rastreio para o desenvolvimento de práticas credíveis e eficazes para a realização de uma avaliação adequada, com a finalidade de implementar programas de intervenção mais eficazes e adequados às crianças. Permitirá ainda, medir as evoluções e as competências detidas pelas crianças aquando da transição de ano ou mesmo de ciclo.

Em suma, é fundamental sensibilizar a comunidade educativa para a importância da utilização de instrumentos de avaliação formal nas suspeitas de dificuldades comunicativas, uma vez que permitem uma identificação mais rigorosa das competências dos alunos a este nível. Um olhar atento sobre o desenvolvimento linguístico das crianças, permite sinalizar aquelas que apresentam maiores comprometimentos a este nível e que podem estar a influenciar significativamente a aquisição da leitura e escrita, e conseqüente processo de aprendizagem. Esta avaliação quanto mais precocemente decorrer mais bem-sucedida será a intervenção, permitindo atempada e adequadamente o foco nas necessidades, correção de assimetrias e desenvolvimento do potencial máximo do aluno. Paralelamente, a avaliação precoce contribui para o planeamento e desenvolvimento de uma aprendizagem individualizada, personalizada às demais dificuldades e potencialidades dos alunos, que garantem uma equidade e igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, por exemplo a partir da implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

4.3. Recomendações

O presente estudo, de caráter exploratório, foi realizado com uma amostra de conveniência limitada, em termos geográficos, tendo sido desenvolvido em algumas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico na Região Norte de Portugal, nomeadamente nos distritos de Braga e Porto. Por este motivo, os resultados obtidos não são passíveis de generalização para a população portuguesa, pelo que se reforça a necessidade, de no futuro, se realizar novo estudo com uma amostra de crianças em idade escolar de diferentes Regiões de Portugal. De salientar, o significativo valor de confiabilidade da ECIE – Versão Professores, que comprovou uma forte coesão e homogeneidade nos itens que a compõem. Por este motivo, recomenda-se a validação desta escala como instrumento de avaliação de rastreio a nível nacional, com a finalidade de contribuir como um instrumento de despiste, identificação e monitorização de alunos em contexto educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Com a realização deste estudo, verificou-se que Portugal possui pouca investigação a nível das competências comunicativas da população e a nível de instrumentos de avaliação e/ou rastreio nesta área. Esta situação originou constrangimentos na realização do estudo, pela falta de informação para comparar os resultados obtidos com esta amostra com os da população portuguesa. Sendo igualmente visível no sistema educativo, em que a falta de estudo impede a obtenção de informação científica importante para a inovação de práticas e metodologias educativas. Neste sentido, existe um longo caminho de investigação a ser realizado, quer pelos colegas envolvidos em estudos avançados, quer pelo próprio Ministério da Educação, que deverá reconhecer a realização de investigação científica

como uma aposta no avanço da educação em Portugal e assim uma aposta no sucesso educativo dos alunos portugueses.

Em suma, torna-se importante a implementação de medidas eficazes para a promoção de competências comunicativas dos alunos, para tal é necessário identificar precocemente para que seja aplicado as medidas necessárias atempadamente. O papel da equipa multidisciplinar é essencial para a prática dessas medidas que visam o desenvolvimento de uma intervenção eficaz e adequada ao aluno. Desempenham ainda uma função extremamente importante na interação com os pais, transmitindo informação e orientação necessária para colmatar as dificuldades que a criança apresenta. Os pais por sua vez, são a máxima no que toca à influência de promoção de competências do desenvolvimento, pois como já foi referido por diversos investigadores, os pais mais informados influenciam de forma positiva o desenvolvimento comunicativo das crianças, favorecendo o sucesso escolar. Desta forma, seria pertinente a criação de programas educativos para pais, com o intuito de capacitar os pais para o desempenho de práticas eficientes que potenciam as competências das crianças. Para que todas as crianças e pais tenham acesso a essas medidas, torna-se crucial a implementação de equipas multidisciplinares em todos os agrupamentos de escolas do país.

Referências Bibliográficas

- Acosta, V. M., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A., & Espino, O. (2003). *Avaliação da linguagem: Teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil*. São Paulo: Livraria Santos Editora.
- Almeida, L.S., & Freire, T. (2010). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª edição). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, J., & Rocha, J. (2009). Caracterização do perfil pragmático de crianças em idade pré-escolar e escolar. In A. Frey (Ed.), *Cadernos de comunicação e linguagem* (Vol. 1, pp.69-89). Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- American Psychological Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- ASHA. (2011). *Social Communication Disorder*. Retirado de <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/social-communication-disorder/>
- ASHA. (2015). *Spoken Language Impairment*. Retirado de: <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/spoken-language-disorders/>
- ASHA. (2017). *ASHA: A journal of the American Speech-Language-Hearing Association*. Rockville, Md: The Association.
- ASHA. (2020). *Social Communication Disorder*. Retirado de <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/social-communication-disorder/>.
- Baird, G. (2008). Assessment and investigation of children with developmental language disorder. In Norbury, C., Tromblin, J., & Bishop D. (Eds.). *Understanding developmental language disorders: From theory to practice*, 1-22. New York: Psychology Press.

Batista, E. M. D. (2018). *Caracterização da consciência fonológica e rastreio de dificuldades de linguagem em alunos do 1º e 2º Ano do 1º ciclo do ensino básico: Um estudo exploratório no Distrito de Braga*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/59502>

Batista, E. M. D., & Cruz-Santos, A. (2017). *Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) – Versão para Professores – 1º Estudo*. (Manuscrito não publicado, Universidade do Minho).

Batista, E. M. D., Monteiro, A. F. V., Dias, C. A., Azevedo, C. L. M., & Cruz-Santos, A. (2019). *Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) – Versão para Professores* (Manuscrito não publicado, Universidade do Minho).

Bernstein, D. K., & Tiegerman-Farber, E. (2009). *Language and communication disorders in children* (6th ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Buckley, B. (2003). *Children's communication skills from birth to five years*. London: Routledge.

Bumgarner, E., & Lin, M. (2014). Hispanic immigrant children's English language acquisition: The role of socioeconomic status and early care arrangement. *Early Education and Development*, 25(4), 515-529, doi: 10.1080/10409289.2013.822230

Cadório, R. I. (2013). *Análise do desenvolvimento linguístico de alunos em idade escolar*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12508/1/CADORIO_2013.PDF

Carvalho, M. R. M. (2019). *Comunicação social e competência social: Um estudo de crianças portuguesas entre os 4 e os 6 anos com e sem perturbação do desenvolvimento da linguagem*. (Tese de Doutoramento não publicada, Universidade do Minho).

Correia, I. (2010). "Isso não Soa Bem". A Consciência Fonológica do lado de lá - Reflexão em torno de exercícios de consciência fonológica no primeiro ciclo. In *Actas do I EIELP*, 119 – 132. Retirado de: https://www.academia.edu/946645/_Isso_n%C3%A3o_Soa_Bem_A_Consci%C3%Aancia_Fonol%C3%B3gica_do_lado_de_l%C3%A1_Reflex%C3%A3o_em_torno_exerc%C3%ADcios_de_Consci%C3%Aancia_Fonol%C3%B3gica_no_Primeiro_Ciclo

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores (2ª ed.)*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2017). *Fundamentos da educação especial: Guia prático para educadores e professores*. Braga: Flora Editora

Costa, O. M. M. (2011). *Análise do desempenho do vocábulo compreensivo em alunos dos 5 aos 10 anos de idade: Um estudo exploratório no concelho de Fafe*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de: <http://hdl.handle.net/1822/20102>

Cruz-Santos, A. C. (2002). *Perturbações da linguagem: Para a construção de um instrumento de avaliação*. (Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Minho).

Cunha, I. P. R. C. (2011). *Análise do desempenho do vocábulo expressivo em crianças dos 5 aos 10 anos de idade: Um estudo exploratório no concelho de Fafe*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de: <http://hdl.handle.net/1822/20103>

Decreto-lei nº 54/2019. Diário da República, 1.ª série – N.º 129 – 6 de julho de 2019. 2196 – 2200.

DGE. (2018). *Para a educação inclusiva – Manual de apoio à prática*. Retirado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf.

DGE (2018). *1º ANO / 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO PORTUGUÊS*. Retirado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae:1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.

Figueiredo, T. (2010). *Registo de saúde eletrónica na avaliação da linguagem em alunos*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de: <http://hdl.handle.net/10773/4031>

Franco, M., Reis M., & Gil, T. (2003). *Comunicação, linguagem e fala: Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Goulart, B., & Chiari, B. (2007). Prevalência de desordens de fala em escolares e fatores associados. *Revista de Saúde Pública*, 41(5), 726-731.

Gouveia, J. M. S. (2009). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: Um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de: <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/209/2/TME%20382.pdf>

Guerreiro, A. (2011). Conceções e práticas de comunicação matemática. *Número Especial ENJIE2010*, 3(1), 26-40. Retirado de: <https://doi.org/10.34624/id.v3i1.4555>

Hage, S. R. V., Resegue, M. M., Viveiros D. C. S., & Pacheco, E. F. (2007). Análise do perfil das habilidades pragmáticas em crianças pequenas normais. *Pró-fono R. Atual. Cient.*, 19(1):49-58. Retirado de: <https://www.scielo.br/pdf/pfono/v19n1/05.pdf>

Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, M. P. W., & Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching*. Boston: Allyn and Bacon, Pearson Education.

Hoff, E. (2014). *Language development* (5ª ed.). Belmont: Cengage Learning, Inc.

Maria-Mengel, M., & Linhares, M., (2007). Fatores de risco para problemas de desenvolvimento infantil. *Revista Latino-Americana de Enfermagem* (15), 837-842.

Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com SPSS Statistics* (7ª ed.). Pêro Pinheiro: ReportNumber.

Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM@SPSS@: saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilibrios Edições.

Menezes, L., Leitão, I., Pestana, L., Laranjeira, M., & Menezes, I. (2001). Trabalho colaborativo de Professores nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. *Actas ProfMat 2001*, 203-210. Retirado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/70643650.pdf>

Menezes, L. (2000). Comunicação na aula de Matemática e desenvolvimento profissional de professores. *Millenium*, 20, 256-264. Retirado de: https://www.ipv.pt/millenium/20_ect7.htm

Menezes, L. (2000). Matemática, linguagem e comunicação. *Millenium*, 20, 178-196. Retirado de: https://www.ipv.pt/millenium/20_ect3.htm

Mendes, A., Lousada, M. & Valente, A. R. (2015). *Rastreo de Linguagem e Fala (RALF)*. Aveiro: Edubox.

Pestana, M, & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS (5ªed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pereira, S. (2012). *Perturbações da comunicação: Necessidades e estratégias dos professores*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/9848/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Pinto, A. (2008). *Desenvolvimento das funções executivas em crianças dos 6 aos 8 anos de idade*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/106299>

Piper, T. (1998). *Language and learning: The home and school years* (2.ª ed.). New Jersey: Prentice-Hall.

Ponte, J., & Serrazina, L. (2000). *Didática da matemática do 1º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Reed, V. (2004). *An introduction to children with language disorders*. New York: Macmillan College Publishing Company.

Rodriguez, V., Cruz, O., Santana, A., Alonso, A., & Diaz, V. (2003). *Avaliação da linguagem – Teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil (1ª ed)*. São Paulo: Livraria Santos.

Shipley, K. G., & McAfee, J. G. (2016). *Assessment in speech-language pathology: A resource manual (5ª ed.)*. Delmar Cengage Learning: Clifton Park.

Silva, C., & Peixoto, V. (2008). Rastreio e prevalência das perturbações da comunicação num agrupamento de escolas. *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde*, 5, 272-282. Retirado de: <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/969/2/272-282.pdf>

Silva, M. C. O. (2012). *A consciência sintática: Contributo para o 1º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de: <http://hdl.handle.net/10773/10375>

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem (2ª ed.)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Valadares, L. M. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições ASA.

Vaughn, S., & Bos, C. (2009). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems (7ª ed.)*. New Jersey: Pearson.

Anexos

Anexo A

Questionário Sociodemográfico (Batista, Monteiro, Dias, Azevedo, & Cruz-Santos, 2019)

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO				
I – IDENTIFICAÇÃO				
Género:				
<input type="radio"/> Masculino <input type="radio"/> Feminino				
Data de Nascimento: ____ / ____ / ____				
Nacionalidade: _____				
Habilitações Académicas dos Pais:				
Mãe: <input type="radio"/> 1º ciclo <input type="radio"/> 2º ciclo <input type="radio"/> 3º ciclo <input type="radio"/> Ensino Secundário				
<input type="radio"/> Bacharelato <input type="radio"/> Licenciatura <input type="radio"/> Mestrado <input type="radio"/> Doutoramento				
Pai: <input type="radio"/> 1º ciclo <input type="radio"/> 2º ciclo <input type="radio"/> 3º ciclo <input type="radio"/> Ensino Secundário				
<input type="radio"/> Bacharelato <input type="radio"/> Licenciatura <input type="radio"/> Mestrado <input type="radio"/> Doutoramento				
II – INFORMAÇÕES ACADÉMICAS				
Ano de Escolaridade: _____				
Estabelecimento de ensino: _____				
Beneficia de Ação Social Escolar:				
<input type="radio"/> Não Beneficia <input type="radio"/> Beneficia Escalão A <input type="radio"/> Beneficia Escalão B				
Aproveitamento Escolar:				
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Português				
Matemática				
Estudo do Meio				
Educação Física				
Educação Artística				
Cidadania e Desenvolvimento				
Beneficia de Medidas Educativas:				
<input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não				
Quais as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão?				
<input type="radio"/> Medidas Universais <input type="radio"/> Medidas Seletivas <input type="radio"/> Medidas Adicionais				
Quais os recursos humanos específicos no apoio à aprendizagem e à inclusão?				
<input type="radio"/> Professor de Educação Especial <input type="radio"/> Professor Coadjuvante <input type="radio"/> Psicólogo				
<input type="radio"/> Terapeuta Ocupacional <input type="radio"/> Terapeuta da Fala <input type="radio"/> Psicomotricista				

Anexo B

Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) - Versão para Professores (Batista, Monteiro, Dias, Azevedo, & Cruz-Santos, 2019)

Escala de Comunicação para a Idade Escolar- Versão para Professores

De que forma o aluno comunica com o professor?

Gestos Palavras isoladas Frases incompletas Frases completas

Imagens/Sinais

Por favor, indique o nível de frequência observado, com base no comportamento da criança durante o ano letivo, quando comparada com outras crianças da mesma sala/idade.

Nunca (0)	Raramente (1)	Frequentemente (2)	Sempre (3)			
			(0)	(1)	(2)	(3)
COMUNICAÇÃO FUNCIONAL						
1. Comunica necessidades básicas						
2. Expressa sentimentos						
3. Pede ajuda de forma apropriada						
4. Aguarda pela sua vez para falar						
5. Responde a questões simples						
6. Mantém o tópico da conversa						
7. Segue orientações simples						
8. Segue instruções com uma ou duas ações-verbos						
COMUNICAÇÃO SOCIAL						
1. Interage de forma apropriada com os colegas						
2. Interage de forma apropriada com os adultos						
3. Participa de forma adequada em atividades de grupo						
4. Mostra um nível de interesse adequado nos outros						
5. Inicia interações verbais						
6. Coloca questões apropriadas						
7. Usa estratégias adequadas para captar a atenção						
8. Forma amizades com os colegas						
COMUNICAÇÃO ACADÊMICA						
1. Usa de forma apropriada o vocabulário utilizado na sala de aula						
2. Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade						
3. Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim						
4. Coloca questões e responde durante as conversas						
5. Organiza a informação e estabelece uma sequência						
6. Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula						
7. Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula						
8. Realiza as tarefas propostas sem apoio extra do(a) professor(a)						

Copyright © 2019.

Anexo C

Solicitação de autorização para a implementação do estudo à Direção-Geral de Educação, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME)



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

[Início](#) » [Consultar inquéritos](#) » **Ficha de inquérito**

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:
Cathy Afonso Dias

Nome do Interlocutor:
Anabela Cruz dos Santos

E-mail do interlocutor:
anabelacruz@gmail.com

Dados do Inquérito

Número de registo:
0719300001

Designação:
Escala de Comunicação para a idade escolar (ECIE): Um estudo de validação com alunos do 1º ano do 1º ciclo do ensino básico com e sem dificuldades de comunicação

Descrição:
O ingresso para o ensino básico torna-se um marco muito importante na vida das crianças e pais dos alunos. É a fase em que é necessário que as competências comunicativas e linguísticas se encontrem desenvolvidas e a criança seja capaz desenvolver as competências da leitura e escrita. Os professores do 1º ano do ensino básico têm um papel importante na identificação de problemas de comunicação, pois são os profissionais que têm um contacto direto com essas crianças. Desta forma, torna-se importante fornecer aos professores um meio de despiste e sinalização com o intuito de identificar crianças com Problemas de Comunicação de forma a serem implementadas medidas de apoio às suas necessidades.
O presente projeto pretende contemplar um estudo exploratório com a finalidade de identificar as dificuldades dos alunos do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico na Região Norte ao nível das três dimensões da Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) – Versão para Professores (Batista & Cruz-Santos, 2017) – Comunicação Funcional, Comunicação Social e Comunicação Académica. E assim, sinalizar e alerta a comunidade escolar dos efeitos que estas dificuldades poderão ter na aprendizagem do aluno.

Objectivos:
O presente estudo tem como finalidade analisar os resultados da Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) – Versão para Professores (Batista & Cruz-Santos, 2017), dos alunos do 1º ano do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte.
Desta forma, delinear-se os seguintes objetivos para este estudo:
- Conhecer o desempenho dos alunos do 1º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte;
- Identificar as dificuldades dos alunos do 1º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte na ECIE ao nível das três dimensões da escala (Comunicação Funcional, Comunicação Social e Comunicação Académica);
- Validar a ECIE para alunos dos 6 aos 7 de idade na Região Norte.

Periodicidade:

Data do início do período de recolha de dados:
02-12-2019

Data do fim do período de recolha de dados:
31-07-2020

Universo:
Agrupamentos de Escolas dos Distritos de Braga e Porto

Unidade de observação:

Método de recolha de dados:

Cathy Afonso Dias

Sair

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registar inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar inquéritos

Continuação

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:	Sim
Inquérito aplicado pela entidade:	Sim
Instrumento de inquirição:	07193_201912031153_Documento1.pdf (PDF - 157,00 KB)
Nota metodológica:	07193_202001051556_Documento2.pdf (PDF - 56,54 KB)
Outros documentos:	07193_202001051556_Documento3.pdf (PDF - 222,46 KB)
Data de registo:	05-01-2020
Versão:	2 (2)

Anexo D

Autorização para a implementação do estudo à Direção-Geral de Educação, concedida através do sistema de Monotorização de Inquéritos em Meio Escola (MIME)

Dados adicionais

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exmo.(a) Senhor(a) Cathy Afonso Dias

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vítor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo (distrito de Braga e Porto). Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque sensíveis e onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos.
- b) Informa-se que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar, em tempo curricular, dadas as competências da Escola/Agrupamento, nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão estratégica, entre outras. Os órgãos de gestão pedagógica e educativa, (a Direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral) melhor decidirão sobre a realização destas matérias.
- c) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos da proteção de dados a recolher e tratar para o presente estudo, sensíveis, de vida privada e de categorias especiais de dados, a declaração de consentimento informado e esclarecido do titular dos dados, ou de seus representantes legais, deve necessariamente indicar os objetivos e finalidades para que são recolhidos e posteriormente tratados, a tipologia de dados a recolher, sobre o carácter voluntário da inquirição, exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, da existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados, salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Devem, pois, prever-se medidas adequadas e específicas para a defesa dos direitos fundamentais e dos interesses do titular dos dados. Deste modo, procura-se garantir o tratamento lícito dos mesmos, a conformidade com os termos procedimentais indicados e legislação em vigor (Lei n.º 58/2019 de 8 de agosto, que assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados).
- d) Recomenda-se que haja uma melhor revisão dos dados a recolher sobre os sujeitos inquiridos, considerando-se o princípio da minimização dos mesmos e a não identificação ou tornar identificável o sujeito respondente, dados os objetivos e finalidades do estudo, exigindo-se a substituição do nome do sujeito por um código, substituir o nome da Escola por um código, optar por utilizar escalas intervalares para recolha da idade, etc.

Outras observações:

Sem observações.

Anexo E

Solicitação de autorização por parte dos diretores dos agrupamentos



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Braga, 25 de novembro de 2019

Exmo(a). Presidente do Agrupamento de Escolas _____

No âmbito do Mestrado em Educação Especial, Área de Especialização em Necessidades Educativas Especiais do Domínio Cognitivo-Motor, ministrado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, a aluna Cathy Afonso Dias está a desenvolver um projeto de investigação intitulado “*Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE): Um estudo de Validação com alunos do 1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico com e sem Dificuldades de Comunicação*”. Este projeto pretende desenvolver-se junto de alunos do 1º ano de escolaridade da região Norte de Portugal e tem como principal objetivo validar os resultados da aplicação da Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) – Versão para Professores (Batista & Cruz-Santos, 2017).

Para o trabalho científico será pedido o preenchimento de uma *checklist* de comunicação para identificar os alunos com e sem dificuldades comunicativas.

Ressalvo que, ao longo de todo o processo, respeitaremos a confidencialidade e o anonimato dos alunos envolvidos. Procederemos ainda a um pedido formal de autorização dos pais e professores dos alunos para o desenvolvimento deste projeto de investigação.

Pelo exposto, venho solicitar a vossa autorização e colaboração na realização do referido estudo, no vosso agrupamento de escolas.

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos, por favor contacte-me através do e-mail xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx ou pelo número xxxxxxxx.

Agradeço, desde já, a atenção dispensada e colaboração prestada neste projeto de investigação.

A aluna,

(Cathy Afonso Dias)

Pede Deferimento,

(Presidente do Agrupamento)

Anexo F

Solicitação de participação no estudo aos docentes titulares de turma



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Braga, janeiro de 2019

Exmo (a). Professor(a) Titular de Turma,

Eu, Cathy Afonso Dias, aluna do Mestrado em Educação Especial, Área de Especialização em Necessidades Educativas Especiais do Domínio Cognitivo-Motor, ministrado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, pretendo desenvolver um projeto de investigação intitulado *“Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE): Um estudo de Validação com alunos do 1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico com e sem Dificuldades de Comunicação”*.

Por este motivo, solicitei autorização ao(à) Diretor(a) do agrupamento para a recolha de dados junto dos alunos do agrupamento, o que me foi concedido.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a sua participação neste estudo, atendendo ao seguinte procedimento: os dados serão recolhidos em apenas um momento através do preenchimento, por V. Exa., de uma *checklist* individual, preenchida para cada aluno da sua turma, acerca do desempenho comunicativo.

Realço que os dados recolhidos serão usados na minha dissertação de mestrado, contudo serão tratados de forma confidencial e será sempre mantido o anonimato dos alunos.

Agradecia que preenchesse e devolvesse o cupão abaixo apresentado com a sua resposta quanto a este pedido de colaboração. Em caso de dúvidas ou esclarecimentos, poderá contactar-me através do e-mailxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx ou pelo número xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx.

Muito obrigada pela vossa cooperação e atenção.

(Cathy Afonso Dias)

✂
Eu _____, Professor(a) Titular de Turma aceito participar / não aceito participar neste estudo, tendo em conta que será sempre respeitada a confidencialidade e o anonimato dos dados.

(Professor(a) Titular de Turma)