



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Cátia Luísa Monteiro Azevedo

**ESCALA DE COMUNICAÇÃO PARA A IDADE  
ESCOLAR (ECIE) – VERSÃO  
PARA PROFESSORES: UM ESTUDO  
EXPLORATÓRIO COM ALUNOS COM E SEM  
NECESSIDADES EDUCATIVAS DO 3.º e 4.º ANOS  
DO ENSINO BÁSICO**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Cátia Luísa Monteiro Azevedo

**ESCALA DE COMUNICAÇÃO PARA A IDADE  
ESCOLAR (ECIE) – VERSÃO  
PARA PROFESSORES: UM ESTUDO  
EXPLORATÓRIO COM ALUNOS COM E SEM  
NECESSIDADES EDUCATIVAS DO 3º e 4º ANOS  
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.



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

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

## **Agradecimentos**

Enquanto profissional de saúde, reconheço a ampla importância das redes de apoio no desenvolvimento e crescimento de todos os utentes que acompanho. Com a realização deste percurso permiti-me reconhecer a importância das minhas redes de apoio, a quem tudo devo!

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à Doutora Anabela Cruz dos Santos, pela dedicadíssima orientação concedida durante a realização deste projeto, pela partilha de conhecimentos e pela constante disponibilidade e motivação.

A todos os professores das turmas de 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico, que colaboraram na realização deste projeto, agradeço a disponibilidade e o apoio. Não menos importantes, agradeço também aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas pela amabilidade e disponibilidade com que me acolheram e autorizaram a realização deste estudo.

Agradeço às minhas companheiras de percurso, Andreia Monteiro, Cathy Dias e Liliana Marinho, pelo constante companheirismo, interajuda e motivação, que tornaram tudo mais fácil.

A todos os excelentes profissionais que trabalham comigo, desde Terapeutas da Fala, Professores, Educadores, Psicólogos, Terapeutas Ocupacionais, Psicomotricistas e Assistentes Operacionais, agradeço por desafiarem os meus conhecimentos e me incentivarem constantemente a querer ser melhor profissional. Às excelentes Terapeutas da Fala que me rodeiam e a quem chamo amigas, obrigada pelos ensinamentos diários e partilhas constantes.

Às famílias que acompanho e que me motivam a melhorar os meus conhecimentos, na ancia de melhor responder às suas solicitações e expectativas, só posso agradecer e comprometer-me que continuarei no caminho da aprendizagem.

A todos os meus amigos o meu muito obrigada por me apoiarem sempre em todos os meus sonhos, apesar das maiores ausências sentidas neste tempo.

Agradeço à minha família, por sempre acreditarem e me motivarem e aos meus pequenos por todos os sorrisos e abraços, que me reabastecem energias e permitem continuar a sonhar.

Agradeço aos meus pais e à minha avó, que me motivaram e acompanharam em todos os sonhos. Devo-lhes o apoio diário e os valores constantes, que me permitiram ser quem sou!

Ao meu marido, agradeço o companheirismo, o constante apoio e toda a compreensão. Sabê-lo o meu porto de abrigo é poder abraçar com amor e sem medos todos os desafios e sonhos!

Aos meus já não presentes fisicamente, agradeço os valores, a força e a luz no caminho.

A todos o meu profundo: OBRIGADA!

## **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 3º e 4º ANOS DO ENSINO BÁSICO**

### **Resumo**

O 1º Ciclo do Ensino Básico é uma fase crucial para a aprendizagem dos alunos, ao nível das competências académicas. Como competências primordiais definidas para o sucesso destas aprendizagens encontra-se o nível desenvolvimental dos alunos, a nível cognitivo, emocional, social e comunicativo. Todas estas competências decorrem das experiências vivenciadas nos primeiros anos de vida, pelas interações com os adultos e os pares e o sucesso das suas comunicações. Assim, encontra-se uma estreita relação entre a comunicação, enquanto competência básica e basilar ao desenvolvimento global das crianças, e o sucesso escolar. No entanto, muitas crianças revelam dificuldades no desempenho escolar, decorrente de dificuldades comunicativas. Por este motivo, revela-se pertinente avaliar as competências comunicativas, para que seja implementada uma intervenção eficaz e atempada às necessidades dos alunos. O 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico ganham relevância na resolução destas dificuldades comunicativas, porque caso não sejam atempadamente superadas tenderão a perpetuar e acentuar-se quando os alunos transitarem para o 2º Ciclo do Ensino Básico, um ciclo mais complexo, a nível comunicativo. 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 tem três dimensões: Comunicação Funcional, Comunicação Social e Comunicação Académica, cada uma com oito itens. A amostra integrou 232 alunos (109 do género feminino e 123 do género masculino) do 3º e 4º anos do Ensino Básico. Os resultados deste estudo indicam que existem diferenças significativamente estatísticas em relação à variável: i) género em 16 dos 24 itens da escala; ii) habilitações académicas das mães em 22 dos 24 itens da escala; iv) habilitações académicas dos pais em 16 dos 24 itens da escala; v) aproveitamento escolar, nas disciplinas de Português e Matemática, em relação aos 24 itens que compõem a escala, verificando-se uma influência destas variáveis no desempenho dos alunos na escala. De forma a averiguar-se a confiabilidade da escala, aplicou-se o *Alpha de Cronbach*, que apresentou um valor de .96. De acordo com Field (2005) conclui-se que os itens da escala indicam uma confiabilidade muito boa, pelo que se pode considerar o instrumento válido para o despiste de dificuldades comunicativas de alunos em idade escolar. Este estudo comprova e reforça a importância do uso do instrumento de rastreio a nível nacional, para que possa contribuir como um instrumento de despiste, identificação e monitorização de alunos em contexto educativo, que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico.

**Palavras-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 3RD AND 4TH YEARS OF BASIC EDUCATION**

### **Abstract**

The 1st cycle of basic school is a crucial phase for students learning, in terms of academic skills. The primary competencies defined for the success of these learnings are the students, developmental level, at the cognitive, emotional, social and communicative level. All of these skills derive from experiences in the first years of life, from interactions with adults and peers and from the success of their communications. Thus, there is a close relationship between communication, as a basic and basic competence for the global development of children, and school success. However, many children show difficulties in school performance, due to communicative difficulties. For this reason, it is important to assess the communication skills, so that an effective and timely intervention to the needs of students is implemented. The 3rd and 4th years of the 1st Cycle of Basic Education gain relevance in solving these communicative difficulties, because if they are not overcome in time they will tend to perpetuate and become more pronounced when students move to the 2nd Cycle of Basic Education, a more complex cycle communicative level. In this sense, this exploratory study analyses the results of the School Age Communication Scale (SACS) - Version for Teachers (Batista, Monteiro, Dias, Azevedo, & Cruz-Santos, 2019) which has three dimensions: Functional Communication, Social Communication and Academic Communication, each with eight items. The sample involved 232 students (109 females and 123 males) from the 3rd and 4th years of schooling in the 1st cycle of Basic Education in the North Region of Portugal. The results of this study indicate that there are significantly statistical differences in relation to the variable: i) gender in 16 of the 24 items on the scale; ii) mothers' academic qualifications in 22 of the 24 items on the scale; iv) academic qualifications of parents in 16 of the 24 items on the scale; v) school performance, in the subjects of Portuguese language and Mathematics, in relation to the 24 items that make up the scale, verifying an influence of these variables on the students. In order to analyze the reliability of the scale, Cronbach's Alpha was applied, which presented a value of .96. According to Field (2005) it is concluded that the items on the scale indicate a very good reliability, reason why it can be considered the valid instrument for the screening of communicative difficulties of school age students. This study shows and reinforces the importance of using the screening instrument at the national level, so that it can contribute as an instrument for screening, identifying and monitoring students in an educational context, who attend the 1st Cycle of Basic Education.

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

## ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
Declaração de Integridade .....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Lista de Abreviaturas e Siglas.....	ix
Lista de Figuras .....	ix
Lista de Quadro.....	ix
Lista de Tabelas .....	x
Introdução.....	1
Capítulo I – Revisão da Literatura.....	2
1. Comunicação .....	2
1.1. Desenvolvimento da Comunicação .....	2
1.1.1. Comunicação Funcional .....	3
1.1.2. Comunicação Social.....	6
1.1.3. Comunicação Académica .....	7
1.2. Conceito de linguagem.....	13
1.2.1. Modalidades da linguagem e componentes da linguagem .....	15
1.2.2. Pragmática em idade escolar.....	17
1.3. Rastreio e Avaliação da Comunicação na Idade Escolar .....	19
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 .....	27
2.5. Hipóteses .....	27
2.6. Caracterização da amostra .....	28
2.7. Instrumento de recolha de dados.....	34
2.8. Procedimentos de recolha de dados .....	35
Capítulo III – Apresentação de resultados.....	37
3.1. Análise Descritiva .....	37
3.2. Análise Inferencial .....	40
3.3. Análise da Confiabilidade da Escala .....	54
Capítulo IV – Discussão e Conclusões .....	57
4.1. Discussão .....	57
4.2. Conclusões .....	67
4.3. Recomendações .....	71
Referências Bibliográficas .....	73
Anexos .....	82
Anexo A.....	82
Anexo B.....	83
Anexo C.....	84
Anexo D.....	86
Anexo E.....	87
Anexo F.....	88

## **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

## **Lista de Figuras**

- Figura 1. Comunicação Social (traduzido de ASHA, 2011) ..... 6
- Figura 2. Momentos Específicos de aprendizagem do 1º Ciclo do Ensino Básico (Mendes, 2012)..... 11
- Figura 3. Competências de Compreensão e Expressão Oral esperadas no 1º Ciclo do Ensino Básico (Programa de Português do Ensino Básico, 2009)..... 12

## **Lista de Quadro**

- Quadro 1 – Critérios de Diagnóstico da Perturbação da Linguagem de acordo com o DSM-5 (APA, 2014, p.48) ..... 23
- Quadro 2 – Critérios de Diagnóstico da Perturbação da Comunicação Social de acordo com o DSM-5 (APA, 2014, p.55) ..... 24

## Lista de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição da Amostra de acordo com a Idade .....	28
Tabela 2 – Distribuição da Amostra de acordo com o Género .....	29
Tabela 3 – Distribuição da Amostra de acordo com a Nacionalidade .....	29
Tabela 4 – Frequência das Habilitações Académicas das Mães .....	29
Tabela 5 – Frequência das Habilitações Académicas dos Pais .....	30
Tabela 6 – Distribuição da Amostra de acordo com o Ano de Escolaridade .....	30
Tabela 7 – Distribuição da Amostra de acordo com a Turma .....	31
Tabela 8 – Distribuição da Amostra de acordo com a Ação Social Escolar .....	31
Tabela 9 – Distribuição da Amostra de acordo com o Aproveitamento Escolar .....	32
Tabela 10 – Distribuição da Amostra de acordo com os alunos que beneficiam ou não beneficiam de Medidas de Suporte à aprendizagem e à inclusão .....	33
Tabela 11 – Distribuição da Amostra de acordo com os recursos humanos específicos no apoio à aprendizagem e à inclusão.....	33
Tabela 12 – Resultados da Aplicação da ECIE - Versão para Professores – Formas de Comunicação .....	37
Tabela 13 – Resultados da Aplicação da ECIE - Versão para Professores – Comunicação Funcional .....	38
Tabela 14 – Resultados da Aplicação da ECIE - Versão para Professores – Comunicação Social .....	39
Tabela 15 – Resultados da Aplicação da ECIE - Versão para Professores – Comunicação Académica .....	39
Tabela 16 – Teste T-Teste para os Itens da ECIE e a Variável Género .....	40
Tabela 17 – Teste ANOVA para os Itens da ECIE e a Variável Idade .....	42
Tabela 18 – Teste ANOVA para os Itens da ECIE e a Variável Habilitação Académica das Mães .....	43

Tabela 19 – Teste ANOVA para os Itens da ECIE e a Variável Habilitação Académica dos Pais.....	44
Tabela 20 – Teste ANOVA para os Itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Português .....	45
Tabela 21 – Teste ANOVA para os Itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Matemática .....	47
Tabela 22 – Teste ANOVA para os Itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Estudo do Meio .....	48
Tabela 23 – Teste ANOVA para os Itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Educação Física .....	50
Tabela 24 – Teste ANOVA para os Itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Educação Artística.....	51
Tabela 25 – Teste ANOVA para os Itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Cidadania e Desenvolvimento .....	53
Tabela 26 – Estatística de Confiabilidade da ECIE - Versão para Professores .....	55
Tabela 27 – Análise Estatística de Item (Média e Desvio Padrão) .....	55
Tabela 28 – Análise dos Itens em Função do Total da ECIE .....	56

## **Introdução**

A comunicação permite a constante interação e troca de experiências e conhecimentos entre os seres vivos. O bebé desde que nasce é um ser comunicativo, exteriorizando as suas sensações através da comunicação não verbal. Com o crescimento as competências comunicativas vão-se complexificando e refinando, desenvolvendo-se longitudinalmente as competências comunicativas verbais orais. No entanto, é dada pouca atenção à *performance* comunicativa das crianças, a se estas são ou não bons comunicadores e se o seu desempenho comunicativo pode de alguma forma comprometer o desenvolvimento da criança enquanto ser holístico e envolvido em diversos contextos. Um dos contextos mais importantes na formação da identidade da criança é o contexto escolar, sendo neste que desenvolvem aprendizagens escolares essenciais e as primeiras amizades. Neste sentido, é benéfico que a comunicação da criança neste contexto seja adequada e lhe permita estabelecer interações eficientes e adequadas.

O término do 1º Ciclo do Ensino Básico, 3º e 4º anos de escolaridade, são anos marcados por uma maior exigência escolar, com uma linguagem e comunicação mais complexa. Decorrente da evolução longitudinal da comunicação, que se torna a cada ano mais complexa. Sendo as exigências comunicativas e escolares superiores é basilar que os alunos com dificuldades nesta área do desenvolvimento estejam devidamente sinalizados e acompanhados, com planos educativos individuais adequados às suas necessidades e potencialidades.

Neste sentido, uma avaliação das competências comunicativas das crianças nestes anos de escolaridade permitirá reconhecer sinais de alerta, identificar alunos em risco e intervir atempadamente de modo a evitar que as dificuldades destes alunos se complexifiquem, aquando da transição para o 2º Ciclo do Ensino Básico.

A realização deste estudo tem como principais objetivos fazer uma caracterização do desempenho dos alunos do 3º e 4º anos de escolaridade do Ensino Básico na Região Norte, identificar as dificuldades desses alunos ao nível das três dimensões contempladas pela escala ECIE – Versão para professores (Comunicação Funcional, Comunicação Social e Comunicação Académica) e realizar a validação deste instrumento para os anos escolares em estudo.

A estrutura desta dissertação apresenta-se composta por quatro capítulos. O primeiro corresponde revisão da literatura, em que é realizado o enquadramento teórico inerente à temática estudada. Nos capítulos seguintes é delineada a metodologia utilizada no estudo, a apresentação dos dados recolhidos, a discussão dos resultados e as conclusões da investigação.

# Capítulo I – Revisão da Literatura

## 1. Comunicação

### 1.1. Desenvolvimento da Comunicação

A comunicação humana pode ser caracterizada pela sua complexidade, uma vez que é “o mecanismo pelo qual as relações humanas existem e se desenvolvem” (Canongia, 2005), o que torna os seres humanos seres sociais.

A comunicação consiste num processo complexo e ativo de reciprocidade, em que é estabelecida uma interação entre dois ou mais indivíduos, sendo um o emissor, que codifica a mensagem, e outro o recetor, que a descodifica (Sim-Sim, 2018). Este processo vai sendo consecutivamente alternado, originando turnos comunicativos em que em determinados momentos um indivíduo é o interlocutor e, o outro o emissor e posteriormente alternam o papel comunicativo. Nesta alternância de turnos comunicativos os indivíduos partilham informações e atribuem significado às mensagens recebidas, influenciando-se reciprocamente (Owens, 1990, citado por Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009; Canongia, 2005).

A mensagem é transmitida e/ou recebida com recurso a um meio de comunicação, que deve ser adequado ao emissor e ao recetor da mensagem e pode contemplar o sistema auditivo-oral (audição e fala), o sistema visual-símbolo (leitura e escrita) e o sistema visual-gestual (comunicação não-verbal, gestual e alternativa e aumentativa) (Reed, 1994, citado por Cruz-Santos, 2002). É importante ressaltar, que para que este processo seja possível e ocorra de uma forma eficaz é necessário que os indivíduos possuam um sistema linguístico comum, que lhes permita atribuir significado a um conjunto de sons, palavras, gestos e/ou símbolos que a comunidade linguística em que se inserem utiliza para comunicar (Heward, 2000, citado por Cruz-Santos, 2019; Cruz-Santos, 2002).

Na comunicação verbal para além do meio comunicativo são utilizados mecanismos paralinguísticos (entoação, pausas, hesitações, velocidade e ritmo das produções) para clarificar, ou reforçar a mensagem. Outros mecanismos utilizados são os não-linguísticos/extralinguísticos (gestos, postura corporal, expressões faciais) (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009; Sim-Sim, 2018). Estes últimos consistem na exteriorização da comunicação não verbal.

Na perspetiva de Franco, Reis e Gil (2003), a comunicação associa-se a todas as áreas do desenvolvimento, na medida em que necessita que as capacidades motoras, sensoriais, cognitivas e sociais se combinem. Assim, o desenvolvimento da comunicação é gradual e progressivo, e propicia-se com uma presença de qualidade de um adulto (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

A comunicação humana envolve uma vertente verbal e uma não verbal, envolvendo usualmente competências nestes dois domínios. Analisando o processo de desenvolvimento comunicativo da criança, verifica-se que o uso de formas não verbais de comunicação (como o choro ou o sorriso) precedem a aquisição de competências verbais (pré-linguísticas e linguísticas). O uso e domínio da comunicação verbal não diminui o uso da componente não verbal (Bitti & Zani, 1997, citados por Silva, 2014). A comunicação faz parte do ser humano como ser social e não se resume à linguagem, da mesma forma, a linguagem não tem como função única comunicar, assumindo também um papel fundamental no pensamento (Sim-Sim, 2018).

O desenvolvimento comunicativo, acompanha o crescimento da criança e permite-lhe aperfeiçoar a competência comunicativa. Esta refere-se à aptidão que um indivíduo tem para se dirigir ao outro com clareza, coerência e eficácia. Referido de outro modo, reporta-se à capacidade que cada indivíduo possui para falar, escrever e saber selecionar as formas linguísticas mais adequadas às diferentes situações com que se depara (Monteiro, Moreira, Viana & Bastos, 2013).

A comunicação verbal é universal e demonstra que o indivíduo comunica através da linguagem. O sistema adquirido espontânea e naturalmente identifica o indivíduo com uma comunidade linguística, pois adquire a mesma língua materna do que os elementos que a ela pertencem (Sim-Sim, 2018).

Carvalho (2019) referem que a comunicação constitui um processo multidimensional e complexo, pressupondo a interação de um conjunto de conhecimentos e competências, não apenas linguísticas, mas também cognitivas e sociais. As mesmas autoras afirmam que as crianças, para comunicarem de forma eficaz, aprendem 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 fazem acerca do comportamento, conhecimento e estado mental dos seus interlocutores. No decurso do seu desenvolvimento as crianças aprendem também a gerir turnos e tópicos de conversação e a compreenderem as emoções, bem como a considerarem as características do ambiente físico e social que as rodeia (Carvalho, 2019).

### **1.1.1. Comunicação Funcional**

A Comunicação Funcional constitui-se através do desenvolvimento da intencionalidade comunicativa da criança, ou seja, através das funções comunicativas que esta desenvolve, de forma a comunicar com aqueles que a rodeiam, de forma a manifestar as suas necessidades, sentimentos, opiniões, desejos, entre outros.

Tomasello (2001) afirmou que “a intencionalidade comunicativa pode definir-se pela intenção do emissor, também reconhecida pelo recetor, de transmitir uma mensagem”. Este autor afirma que a interação mãe-bebé, potencia o desenvolvimento da intencionalidade comunicativa da criança, pois a mãe assume uma postura de reciprocidade, permitindo que a criança possua oportunidade de se manifestar. Esta postura continuamente assumida pela mãe permite que a criança compreenda o efeito que o seu comportamento tem no outro, tornando-o intencional.

Vários autores citados por Carvalho (2019) afirmam que por volta dos oito/nove meses a criança desenvolve a intencionalidade comunicativa, decorrente de todo o processo vivenciado, e que lhe permitiu reconhecer a influencia que as suas ações têm e o seu poder comunicativo.

As intenções comunicativas utilizadas pela criança, começam a ser expressadas, numa forma inicial do desenvolvimento, através de gestos e comportamentos. Com o seu desenvolvimento e ultrapassado o período pré-linguístico, as crianças iniciam o período linguístico e começam a expressar-se através de palavras (Carvalho, 2019).

A forma como a criança expressa a sua mensagem e pretende que ela influencie o seu interlocutor é denominada de intenção comunicativa. O efeito que a mensagem produzida pela criança, com a sua intenção, produz no interlocutor é denominada de função comunicativa (Bates, 1974, citado por Almeida & Rocha, 2009; Baumgart, Johnson & Helmstetter, 1996, citados por Carvalho, 2019). Estas funções vão-se desenvolvendo e complexificando ao longo da infância, permitindo à criança atingir as suas intenções comunicativas no decorrer das interações sociais que estabelece com os seus interlocutores (Gerber & Wankoff, 2014; Hoff, 2014; Pan & Snow, 1999; Tomasello & Carpenter, 2007; citados por Carvalho, 2019; Tomasello, 2001).

A eficácia comunicativa plena ocorre quando as intenções da criança, enquanto emissor, coincidem com a função comunicativa interpretada pelo seu interlocutor (Carvalho, 2019).

Os autores que estudaram o desenvolvimento da linguagem sob o ponto de vista da Comunicação Funcional são vários e propuseram diferentes taxonomias para o estudo da aquisição das funções comunicativas. Halliday (1975, citado por Hage, Resegue, Viveiros & Pacheco, 2007) é um desses autores e adotou uma perspetiva funcional, descreveu seis tipos de funções comunicativas no período pré-linguístico, entre 9 e 18 meses:

1. A função instrumental: quando a criança usa a linguagem para satisfazer suas necessidades materiais.
2. Função regulatória: quando a criança usa a linguagem para controlar o comportamento do outro.

3. Função interacional: quando a criança usa a linguagem para interagir com as pessoas.
4. Função pessoal: quando a criança usa a linguagem para expressar sentimentos pessoais em relação às pessoas ou ao ambiente.
5. Função heurística: quando a criança usa a linguagem como instrumento para explorar o ambiente na busca da identificação do nome dos objetos e ações.
6. Função imaginativa: quando a criança usa a linguagem de forma lúdica, criando ou recriando o ambiente segundo sua imaginação.

O mesmo autor descreveu outro tipo de função comunicativa, que se desenvolve no período linguístico, entre os 18 e os 24 meses:

7. Função informativa: quando a criança usa a linguagem para transmitir uma informação. Esta última função comunicativa desenvolvida pela criança é aquela que é considerada a mais sofisticada, pois envolve a internalização de complexos conceitos linguísticos.

Bates et al. (1976 citados por Hage et al., 2007) classificaram as funções comunicativas em dois tipos: proto declarativas e proto imperativas. As funções proto declarativas dizem respeito à forma como as atitudes da criança levam o interlocutor a dirigir a atenção para algum evento ou objeto no mundo de seu interesse ou para si. As funções proto imperativas são atitudes que a criança realiza com o objetivo/finalidade de fazer com que o interlocutor faça alguma coisa como pegar um objeto ou realizar uma ação que esta deseja.

As funções comunicativas acompanham o desenvolvimento da criança, quer a nível cognitivo, quer linguístico. Assim, à medida que estas competências se complexificam e sofisticam as funções comunicativas acompanham-nas, tornando-se, igualmente, cada vez mais aprimoradas (Almeida & Rocha, 2009).

Carvalho (2019), decorrente da análise de diversos estudos, ressalva que a quantidade de interações sociais e a sua diversidade são fatores que constituem um motor de desenvolvimento na Comunicação Funcional da criança. Estas interações possibilitam, ainda, à criança a adaptação a distintos níveis de exigência conversacional, assumindo diferentes papéis e diferentes estilos comunicativos, o que propicia o desenvolvimento de competências comunicativas mais complexas.

Assim, de uma forma gradual a criança possui oportunidades de participação em conversas cada vez mais elaboradas, proporcionando o desenvolvimento da sua Comunicação Funcional em contextos cada vez mais diversos e com uma multiplicidade de interlocutores.

Algumas crianças revelam fragilidades na Comunicação Funcional, nesse sentido Paul (2006) recomendou que os professores devem avaliar os ambientes de discurso e as regras com que os alunos lidam diariamente, bem como aquelas que poderão enfrentar num futuro próximo. O objetivo dessas avaliações é determinar o tipo de ensino de linguagem que mais beneficia os alunos no seu dia a dia, pretendendo criar independência acadêmica, familiar e em ambientes comunitários. Quanto melhor forem as competências linguísticas e discursivas dos alunos, maior será a aceitação social destes.

### 1.1.2. Comunicação Social

A Comunicação Social concretiza-se no uso da linguagem em contextos sociais e compreende a interação social, a cognição social, pragmática e o processamento de linguagem. As competências da Comunicação Social incluem a capacidade de variar o registo comunicativo (adequar a entoação, o ritmo, a fluência e outros traços suprasegmentais da fala aos interlocutores e contextos comunicativos), adotar a perspectiva de outras pessoas, entender e usar adequadamente as regras para uma comunicação verbal e não verbal eficiente e usar os aspetos estruturais da linguagem (componente semântica, morfossintática e fonológica) para atingir os objetivos comunicativos (ASHA,2011).

A Comunicação Social, a linguagem verbal oral e a linguagem escrita possuem uma relação intrínseca, que decorre de as competências de Comunicação Social serem necessárias para a expressão e compreensão da linguagem nas modalidades verbal oral e escrita. Por sua vez, as competências de linguagem verbal oral e escrita permitem uma comunicação eficaz, numa variedade de contextos sociais e em distintas situações (ASHA, 2011). Esta relação é observável na Figura 1.

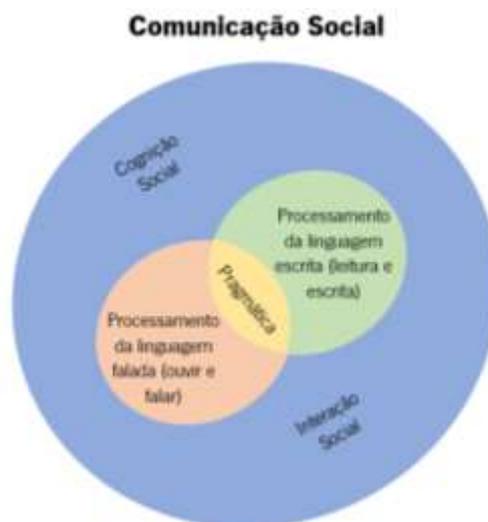


Figura 1. Comunicação Social (traduzido de ASHA, 2011)

Carvalho (2019) referem o constructo Comunicação Social como recentemente e resultante da interação de um conjunto de outros constructos previamente conhecidos e estudados no desenvolvimento infantil e que, no seu conjunto, determinam a competência comunicativa da criança. As interações sociais que a criança estabelece com os adultos ou com os pares são, por isso, extremamente importantes. No entanto, a criança assume diferentes papéis e estilos comunicativos de acordo com os interlocutores, assim como possui diferentes níveis de exigência comunicativa. Quando a criança comunica com os adultos, estes constituem um apoio, orientando-a na comunicação, fornecendo-lhe o modelo e suporte necessário para que se torne um comunicador eficaz. Contrariamente, na interação com pares a criança não possui orientações e ajudas, o que torna a comunicação mais desafiante (Blum-Kulka, Huck-Taglicht, & Avni, 2004; Cekaite, 2012; citados por Carvalho, 2019).

As mesmas autoras concluem que todos os momentos de comunicação/interação social, pela sua quantidade e diversidade, constituem um motor no desenvolvimento da Comunicação Social, permitindo progressivamente à criança que participe em conversas mais elaboradas e se adapte às exigências do meio e dos seus interlocutores. Para tal, a criança baseia-se nas aprendizagens que fez no contínuo de interações que foi estabelecendo com os interlocutores e recetores que a rodeiam, através do *feedback* verbal e não verbal que foi recebendo e que lhe permitiu inferir acerca das estratégias que deveria adotar.

### **1.1.3. Comunicação Académica**

Os anos escolares são aqueles em que é desenvolvida a grande parte do pensamento e, concomitantemente, da Comunicação Académica das crianças, apesar de que é conhecido que 33% das capacidades académicas são obtidas antes dos 6 anos de idade (Yardley, 1973, citada por Piper, 1998). Neste sentido, a Comunicação Académica é um construto desenvolvido ao longo dos primeiros anos de vida da criança, as aprendizagens realizadas pelas crianças nestes anos são de extrema importância para o desenvolvimento linguístico, uma vez que constituem alicerces fulcrais na formação do pensamento académico, basilar ao futuro sucesso escolar.

Nestes anos as crianças são expostas a diversos desafios/problemas, que necessitam resolver/solucionar. É factual que muitos desses problemas são solucionados com a ajuda dos pais, ou por vezes por estes últimos, em vez de pelas crianças. Esta situação origina que a criança seja privada da experiência recompensadora de encontrar uma solução de forma independente. Contudo, existem bastantes oportunidades e problemas a serem solucionados durante a infância

e mesmo crianças pouco independentes e com pais demasiadamente cuidadosos são deparadas com desafios e encontram boas estratégias para os resolver. As aprendizagens linguísticas e comunicativas inerentes à resolução de problemas e as estratégias encontradas para os solucionar, relacionam-se posteriormente com os assuntos com que se vão deparar na escola. Assim, quer as estratégias de resolução de problemas observadas nos comportamentos dos pais, quer as soluções independentes encontradas pelas crianças permitem-lhes desenvolver os seus próprios recursos para saberem como solucionar os seus problemas em determinadas situações e, concomitantemente, desenvolvem conhecimentos sobre áreas posteriormente abordadas em contexto académico, nomeadamente sobre a leitura, a escrita e o cálculo.

À entrada para o primeiro ano do primeiro ciclo as crianças sabem solucionar problemas de adição e subtração simples, através de estratégias de memória e linguagem aprendidas no pré-escolar. As crianças desenvolvem estratégias, por vezes apoiadas no uso dos dedos e outros materiais para somar ou subtrair unidades que lhes são indicadas pelo professor. Sendo, interessante refletir que todas as estratégias por elas utilizadas requerem que elas contem, ou seja, que utilizem a linguagem. Assim, é possível afirmar que as capacidades matemáticas precoces das crianças residem na linguagem e na comunicação desenvolvida através das próprias capacidades de resolver problemas.

Desta forma, para que a criança possua pré-requisitos para o processo de aprendizagem escolar, ou seja, para o desenvolvimento de competências académicas tudo o que os pais precisam fazer é encorajar a curiosidade natural das crianças e a resolução de problemas assentes em momentos de reflexão conjunta e definição de estratégias. Adotando estes comportamentos, os pais vão auxiliar as crianças a criarem bases, que mais tarde vão repercutir o sucesso escolar. A matemática não é a única capacidade académica que as crianças começam a adquirir antes de entrarem na escola, é apenas uma das três competências que a sociedade considera como as primeiras noções da aprendizagem académica. Ler e escrever são igualmente competências primitivas, não só como temas, mas porque são essenciais ao sucesso em quase todas as disciplinas que as crianças encontram nos seus 12/13 anos de escola.

Piper (1998) refere que diversos investigadores estabeleceram que as crianças aprendem bastante sobre a leitura e a escrita antes mesmo de entrarem para a escola. Aprender a ler pode ser considerado um processo evolucionário que começa pouco depois do nascimento. De certa forma, o desenvolvimento da criança ocorre de forma natural e é como se elas se preparassem para ler desde que nasceram. O despoletar desta competência é feito pelos adultos, que

maioritariamente, expõem as crianças desde terna idade à leitura, através da leitura de histórias para elas. Com o avançar da idade e a aquisição de competências linguísticas cada vez mais desenvolvidas as crianças começam a realizar conexões cognitivas para adquirirem as primeiras competências da leitura, que incluem a perceção das letras como distintas de outros tipos de marcas, desenhos e rabiscos que podem encontrar no mundo e como distintas umas das outras.

Por forma a se tornarem leitores proficientes, é necessário que as crianças adquiram mais do que capacidades de perceção das letras e também consciência fonética e estratégias de identificação de palavras. De forma a se tornarem verdadeiros leitores, têm de ser capazes de retirar um sentido de um texto escrito. Apesar de utilizarmos a palavra compreensão para nos referirmos a esta capacidade, não se destina a designar um processo passivo. Pelo contrário, a compreensão da leitura é talvez uma das atividades cognitivamente mais ativas e complexas nas quais o ser humano se envolve. É também uma das mais importantes na vida das crianças jovens. O sucesso na compreensão da leitura vai possuir um impacto muito significativo no sucesso das crianças na escola e igualmente, vai providenciar-lhes os meios para desenvolverem e procurarem novos interesses para o resto das suas vidas, para fugirem ao tédio e para adquirirem um vasto conjunto de informação sobre o mundo que os rodeia e sobre mundos que podem não experienciar diretamente. A compreensão de leitura não é um fenómeno cognitivo isolado. Envolve muitos dos mesmo processos que a compreensão auditiva. Tanto ouvir como ler requerem 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 já previamente dominadas.

A maioria das crianças tornam-se leitores proficientes e as bases do sucesso estão na infância. As crianças que aprenderam a gostar de histórias e que desenvolveram assim um ávido interesse em ler vão ser bem-sucedidas enquanto leitoras, a não ser que o sistema educacional de algum modo negue as influências positivas dos seus primeiros anos de vida.

O desenvolvimento da Comunicação Académica e do sucesso académico das crianças decorre então de algumas variáveis, nomeadamente:

1. *Os progressos de aprendizagem das crianças de acordo com o seu grau de prontidão.* O grau de maturidade física, cognitiva, emocional e social governa o que elas aprendem e quando.

2. *As crianças jovens estão, na sua grande parte, no comando da sua própria aprendizagem.* Elas não sabem que estão no comando, mas determinam o quê e quando é que vão aprender. Estas decisões são governadas, em parte, pela maturidade, mas também pela sua

natural e robusta curiosidade sobre o mundo que as rodeia. As crianças nascem com curiosidade e o desejo de a satisfazer é a essência da aprendizagem.

3. *Brincar desempenha um papel muito importante na aprendizagem das crianças.* Uma grande variedade das aprendizagens ocorre quando as crianças estão a brincar. Contudo, brincar também é significativo para a aprendizagem académica. Os pais que jogam jogos com as crianças estão a promover bastas oportunidades de aprendizagem. As crianças de uma forma geral brincam ao faz de conta e beneficiam inconscientemente da aprendizagem dessa brincadeira de pelo menos duas formas: para a imaginação, dando às crianças oportunidades para pensarem sobre o passado e integrarem-no com o futuro; e, providenciam oportunidades importantes para as crianças usarem a linguagem que não está limitada pelo tempo presente. Assim, estas aprendizagens permitem que ocorra o processo de descontextualização da linguagem, ou seja, tornam-se capazes de usar linguagem que não se refere a objetos reais no tempo presente.

4. *O papel dos pais na aprendizagem precoce é de facilitados, não instrutor.* Os pais auxiliam a aprendizagem das crianças, pelo que devem ser prontos a providenciar a ajuda que estas solicitam, assim como um vasto número de diferentes materiais que as ajude a ampliar as suas aprendizagens. Talvez a mais importante contribuição dos pais para a aprendizagem precoce seja a interação diária. Quer a atividade seja rotina ou não os diálogos que ocorrem entre os pais e as crianças são os meios pelos quais as crianças aprendem.

5. *A interação é essencial para a aprendizagem precoce das crianças.* As crianças são participantes ativos na aprendizagem, pelo que não se limitam a ficar à espera que alguém lhes disponibilize conhecimento. Pelo contrário, possuem uma curiosidade sem limite, pelo que procuram respostas, testam hipóteses e reconfirmam essas hipóteses enquanto reconstruem o mundo através das suas experiências. No simples ato de perguntar, descobrem o que precisam, alargam o conhecimento e abrem 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 total de aprendizagens na sociedade local da família e da comunidade. Os humanos são animais sociais; vivem em grupo, e a aprendizagem das crianças é cedo direcionada a pertencerem a um grupo. Elas não aprendem a dizer palavras porque biologicamente é a altura dessa competência ocorrer, mas porque percebem que será esse o meio que lhes permitirá relacionar-se com as pessoas à sua volta.

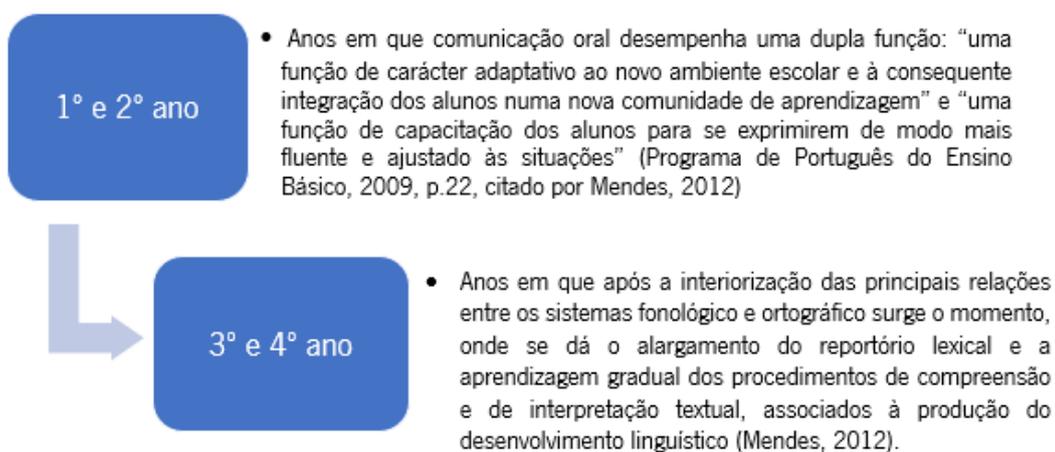


Figura 2. Momentos Específicos de aprendizagem do 1º Ciclo do Ensino Básico (Mendes, 2012)

Assim, os anos vivenciados antes da entrada na escola não são gastos a aprender palavras, melhorar a memória, aprender conceitos, ou adquirir bases da aprendizagem académica, mas sim a aprender a se tornarem iguais às pessoas que estão à sua volta (Piper, 1998).

Por tal, quanto mais estimulantes forem as vivências das crianças nos anos que antecedem a entrada no 1º ciclo do Ensino Básico, mais fácil se especula que seja o desenvolvimento da Comunicação Académica e da aprendizagem das três componentes essenciais a esse ciclo.

A escola deve ter em conta a cultura verbal das crianças, levando-as a evoluir de estruturas simples da língua para estruturas complexas, completando e compensando o que lhes falta, numa tentativa de aperfeiçoamento da linguagem, que implica enriquecimento do vocabulário, extensão e complexidade das frases. Deste modo, o papel do professor é estar atento às situações de linguagem oral no ambiente escolar, que surgem de maneira espontânea e ocasional ou mesmo provocadas e nas mais diversas situações. Neste sentido, estando o professor consciente dos objetivos a atingir, do suporte material a utilizar, da organização de espaço onde se desenrola e das técnicas específicas de condução dessas atividades, seguindo as orientações constantes dos normativos vigentes, poderá constituir-se como um valioso contributo para a evolução e aprendizagem do grupo de crianças que tem sob sua responsabilidade (Mendes, 2012).

Segundo Mendes (2012) baseada no Programa de Português do Ensino Básico (2009) o 1º ciclo compreende, pela sua especificidade, dois momentos, exemplificados na figura 2.

A mesma autora refere que os resultados esperados pressupõem um grau de desenvolvimento comunicativo, linguístico e cultural, segundo o princípio de progressão da compreensão e expressão oral que, conforme o grau de escolaridade consiste no domínio das competências expectáveis para cada ano de ensino, informação apresentada na Figura 3:

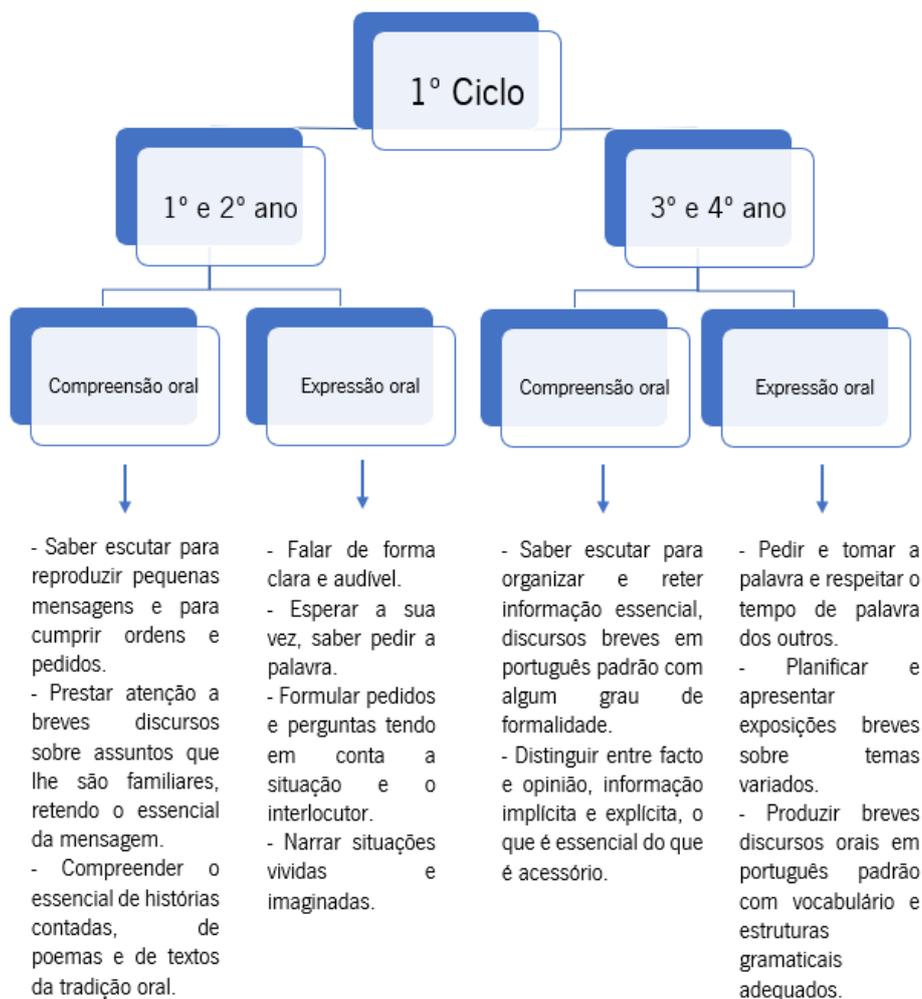


Figura 3. Competências de Compreensão e Expressão Oral esperadas no 1º Ciclo do Ensino Básico (Programa de Português do Ensino Básico, 2009)

Assim, no final do 1º ciclo de ensino, anos em que incide o desenvolvimento do presente projeto, no domínio da oralidade, os alunos deverão estar aptos não só a 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), mas também a expressar-se de forma adequada (de modo claro, audível, e apropriado ao contexto), desenvolvendo capacidades discursivas como elaborar narrativas, descrições, opiniões, pedidos, num processo de desenvolvimento e consolidação da competência comunicativa. No domínio da leitura, pretende-se que os alunos tenham adquirido competência na leitura de textos escritos tornando-se leitores fluentes. No domínio da educação literária, pretende-se que os alunos se familiarizem e contactem diariamente com literatura de referência, a partir da qual poderão desenvolver capacidades de apreciação. Fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e

encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências gratificantes de leitura. Especificamente na concretização de estratégias de leitura orientada, este domínio abre possibilidade de convergência de atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletem procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e usos específicos da língua. No domínio da escrita, é esperado que, no final do 1.º ciclo, os alunos tenham atingido o domínio de técnicas básicas para a escrita de textos com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos (contar histórias, fazer relatos de experiências pessoais, elaborar respostas a perguntas em contexto escolar, escrever cartas/*e-mails* a amigos e familiares, formular uma opinião), o que implica o desenvolvimento de competências específicas (compor um texto com uma organização discursiva adequada, diversidade vocabular; cumprir as normas, como a ortográfica, e adequar os sinais específicos de representação escrita da língua) (DGE, 2018).

O domínio destas competências compreensivas e expressivas ao nível da Comunicação Académica são de extrema importância uma vez que o 4º ano coincide com o término do 1º ciclo do Ensino Básico, ocorrendo posteriormente a transição dos alunos para o 5º ano, o primeiro de dois anos que constituem o 2º ciclo do Ensino Básico.

Ao longo do 2.º ciclo do Ensino Básico, a disciplina de Português permitirá aos alunos desenvolverem, em níveis progressivamente mais exigentes, as competências nucleares da língua em domínios específicos: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito sobre a língua. No final deste ciclo de ensino, no domínio da oralidade, os alunos deverão estar aptos não só a compreender formas complexas do oral, a identificar a intenção comunicativa do interlocutor (informar, persuadir, mentir, troçar, seduzir, por exemplo) e a reter a informação relevante para poderem intervir de modo adequado na interação, mas também a revelar fluência e adequação da expressão oral em contextos formais de comunicação (DGE, 2018).

## **1.2. Conceito de linguagem**

A linguagem possui, segundo Sim-Sim (2018), como principal função a comunicação, constituindo uma importante parte do processo comunicativo.

O termo linguagem pode ser definido como um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, utilizado em diversas modalidades, permitindo que os indivíduos comuniquem e pensem (Sim-Sim, 2018). Assim, o processo comunicativo é dependente de um adequado

desenvolvimento e aprendizagem da linguagem, sendo este sistema considerado o mais importante meio de expressão humana (Cruz-Santos, 2019; Cruz-Santos 2002; Rigolet, 2006).

A aquisição da linguagem, natural e espontânea, “é uma capacidade do Homem, independentemente da raça e da cultura de cada grupo social”, sendo que cada indivíduo adquire a língua da comunidade a que pertence, quando exposta a esta (Sim-Sim, 2018). A universalidade é uma característica da linguagem que implica que os alunos aprendam a língua da comunidade onde se inserem, quando expostas à mesma de forma espontânea (Sim-Sim, 2018).

O código linguístico que é partilhado socialmente, permite ao indivíduo representar um objeto, um acontecimento ou uma relação através de um símbolo ou conjunto de símbolos (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009). De acordo com Sim-Sim (2018) a aquisição e o desenvolvimento da linguagem dependem da apreensão de regras específicas do sistema. Estas estão relacionadas com a capacidade de descodificação da linguagem (compreensão) e com a capacidade de formulação da linguagem (expressão) (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009). Ao mesmo tempo encontram-se relacionadas com a forma (fonologia, morfologia, sintaxe), conteúdo (semântica) e uso (pragmática) (ASHA, 2004; Sim-Sim, 2018). O conhecimento implícito dessas regras é designado por competência linguística e permite aos indivíduos a sua utilização eficaz.

A fala, inclui-se no sistema auditivo-oral e constitui uma das formas de materialização da linguagem, pela via fónica, e um dos modos preferenciais de comunicação (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009; Sim-Sim, 2018).

Para Lima (2009) a fala diferencia-se da linguagem na medida em que a primeira constitui uma das formas de exteriorização da segunda, através da explicitação de ideias ou conteúdos. Assim, a fala corresponde à exposição de ideias através de um meio de comunicação verbal oral, em que através do processo de articulação são produzidos sons e unidades linguísticas, pela intervenção do sistema respiratório, fonatório e articulatorio (Canongia, 2005; Sim-Sim, 2018; Bernstein & Tiegerman, 1993 citados por Franco et al., 2003).

Apesar de ser a forma preferencial para comunicar, esta não é o único meio disponível, uma vez que existem outras formas como a escrita, o desenho, a língua gestual e muitas outras. Juntamente com a escrita e o gesto (língua gestual), a fala é um dos modos preferenciais utilizado na comunicação (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009).

### **1.2.1. Modalidades da linguagem e componentes da linguagem**

A linguagem é formada por duas modalidades, a compreensão ou recepção e a expressão ou produção. Pode, por isso, ser dividida em linguagem recetiva (compreensão) e linguagem expressiva (expressão) (ASHA, 2017).

Segundo Hallahan, Lloyd, Kauffman e Martinez (2005), a linguagem recetiva refere-se ao comportamento auditivo, uma vez que a maioria das pessoas recebe a linguagem através da audição. Sim-Sim (2018) refere que esta modalidade envolve também a recepção e decifração de uma cadeia de sons (símbolos, referentes à linguagem escrita, ou gestuais, referentes à linguagem gestual) e a adequada interpretação de acordo com as regras do sistema linguístico. Esta modalidade é, então, constituída por várias fases: ouvir os sons ou descodificar símbolos ou gestos; identificar como os sons, os símbolos ou gestos se interligam; reconhecer e compreender esses grupos (palavras, frases, ...) e finalmente compreender a mensagem.

A linguagem expressiva refere-se à estruturação da mensagem e à sua produção, de acordo com as regras de um determinado sistema linguístico (Hallahan et al., 2005; Sim-Sim, 2018). Hallahan et al. (2005) salientam que quando as pessoas se exprimem, não usam apenas a capacidade de produzir sons, gestos ou símbolos, mas também a de os agrupar numa determinada ordem para criar palavras. Seguidamente, organizam as palavras formando frases, sendo através destas que transmitem as mensagens. Assim, a produção da linguagem pode ocorrer através da materialização da articulação de cadeias fónicas, na linguagem oral, na sequência de gestos, na língua/linguagem gestual ou na sequência de símbolos, na codificação da linguagem escrita ou na utilização de sistemas visuais.

O uso efetivo da linguagem prevê o domínio de um conjunto de regras que regulam a forma como se selecionam e combinam os sons, os símbolos ou os gestos.

Estas regras correspondem às três dimensões da linguagem, que consistem na forma (estrutura da linguagem), no conteúdo (significado da linguagem) e no uso (aplicação da linguagem em contexto) (Sim-Sim, 2018; ASHA, 2004). Estas dimensões contemplam os cinco componentes da linguagem, que são uma parte do sistema linguístico, e regem-se por um conjunto de regras específicas, que possibilitam a existência de uma comunicação eficaz (Cruz-Santos, 2002).

As três dimensões serão seguidamente apresentadas em separado e será definido cada um dos seus componentes. No entanto, estes componentes da linguagem estão inter-relacionados na função linguística e são aprendidas em simultâneo (Sim-Sim et al., 2008).

A forma inclui os componentes linguísticos que ligam os sons e os símbolos com significado. Esta dimensão linguística contempla três componentes: a morfologia, a sintaxe e a fonologia.

A morfologia, segundo Hallahan et al. (2005), é um sistema de regras usadas para a formação e organização interna das palavras, a partir de unidades básicas de sentido, os morfemas. A formação das palavras pode contemplar um ou mais morfemas. Os morfemas podem assumir duas formas nas palavras: morfemas livres, que permanecem isolados, ou morfemas de ligação, que surgem associados a morfemas livres, por processos de sufixação ou prefixação (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009). Por sua vez, estes últimos, podem ser divididos em tipos: morfemas livres flexionais, que modificam as palavras para marcar o tempo, o género ou o número e os morfemas livres e derivacionais, que originam novas palavras. Assim, uma alteração numa parte da palavra poderá levar a uma alteração no seu significado.

A sintaxe contempla as regras que especificam a função das palavras e como devem ser organizadas e combinadas, de forma a criarem frases com significado (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009; Hallahan et al., 2005; Sim-Sim, 2018). O domínio do sistema sintático permite a formação de um vasto número de frases a partir de um reduzido conjunto de palavras e simultaneamente reconhecer quais estão gramaticamente corretas (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009). O conhecimento da estrutura sintática de uma língua permite que os indivíduos possam compreender partes de uma mensagem, mesmo que não dominem o significado de todas as palavras que a constituem (Hallahan et al., 2005).

A fonologia é o componente linguístico que contempla as regras que regulam a forma como os sons de uma língua se podem distribuir, combinar e sequenciar de modo a formar palavras (ASHA, 2004; Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009; Mendes, Afonso, Lousada, & Andrade, 2009). Cada língua possui os seus sons específicos, a que chamamos fonemas e que correspondem à unidade linguística mais pequena que sinaliza uma diferença de significado. Estes são organizados de forma específica em unidades linguísticas, as palavras (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009). Hallahan et al. (2005) referem que as competências fonológicas ocupam um papel importante na aquisição de outras competências de ordem superior, como por exemplo a leitura e a escrita.

O conteúdo linguístico contempla apenas um componente, a semântica, que está relacionado com o significado das palavras e a interpretação das suas combinações (Acosta, Moreno, Ramos, Quintana, & Espino, 2006; Sim-Sim, 2018). No entanto aprender palavras e usá-las adequadamente está relacionado com a componente fonológica (Hage & Pereira, 2006; Brancaloni et al., 2011). Na medida em que, a semântica implica o conhecimento dos significados

associados a determinadas cadeias de sons e à combinação destas unidades noutras, mais vastas, também elas portadoras de significado (Oliveira, 1996 citado por Santos, 2002). Assim, quando a criança aprende uma palavra, associa-lhe uma sequência de sons, que possuem um significado, que expressa um conceito. A associação dessa cadeia de sons ao conceito origina a palavra (Batista, 2018). Complementarmente a componente semântica está relacionada com a componente morfológica e sintática (Hage & Pereira, 2006). Uma vez que uma frase tem um determinado significado de acordo com a organização dos seus elementos, os morfemas que são utilizados. Apesar da definição de frase dizer respeito à componente sintática, quando analisada de acordo com o seu significado é estudada do ponto de vista semântico (Cruz-Santos, 2002).

O uso contempla a as regras que regem o uso da linguagem em contextos sociais (ASHA, 2004; Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009; Hallahan et al., 2005; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Esta dimensão está relacionada com os aspetos pragmáticos da linguagem, que serão abordados mais pormenorizadamente na sessão que se segue.

Ressalva-se que para que a criança se torne um comunicador linguisticamente eficaz, deverá apresentar um bom desempenho em todas as componentes da linguagem suprarreferidas.

### **1.2.2. Pragmática em idade escolar**

A pragmática não possui uma única definição, decorrente de ser uma componente linguística muito ampla e altamente influenciada por diferentes áreas do saber (Almeida & Rocha, 2009; Carvalho, 2019).

No entanto, é habitualmente definida como a componente da linguagem que se refere à adequação da linguagem aos contextos de comunicação – sociais, situacionais e comunicativos (Acosta et al., 2006; Sim-Sim, 2018). As adequações da linguagem a diferentes circunstâncias são intrínsecas à competência pragmática. Bernstein e Tiegerman-Farber (2009) salientam três fatores principais nas adequações do discurso: as funções ou intenções comunicativas; o conhecimento que o emissor possui sobre o interlocutor e do contexto, que permitirá selecionar o tipo de discurso que irá utilizar; e, por último, as regras de conversação que permitem a organização da conversa de forma coerente: como iniciar e manter a conversa, alternar os turnos comunicativos, responder de forma adequada, entre outros. As regras que regem a componente pragmática podem ser divididas em dois grupos: as funções comunicativas e a conversação (Acosta et al., 2006; Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009). No que se refere à conversação, salienta-se a importância da organização formal das conversações, o desenvolvimento da

capacidade de iniciar, manter ou mudar o tópic de conversa, a capacidade de adaptação aos diferentes interlocutores, papéis e situações. As funções comunicativas dependem do significado funcional da mensagem e a análise das mesmas não deve basear-se apenas na estrutura formal dos enunciados, mas principalmente na comunicação não verbal associada (Rodríguez, Cruz, Santana, Alonso, & Diaz, 2003).

Considerando a definição de Levinson (1983, citado por Carvalho, 2019), a pragmática consiste no “estudo das relações entre a linguagem e o contexto que são gramaticalizadas ou codificadas na estrutura da linguagem” (p.9). O autor apresenta uma visão funcional da linguagem, em que esta componente constitui uma ferramenta de comunicação fundamental na interação social, e é compreendida como o uso da linguagem no contexto.

De entre as mais variadas definições existentes Bates (1974, citado por Almeida & Rocha, 2009) resume esta componente linguística a três aspetos principais, sendo: o desenvolvimento das funções comunicativas, possibilitando a expressão da intenção da criança; a receção e resposta comunicativa da criança, ou seja, a forma como a criança percebe e responde à comunicação; e, a cooperação da criança na interação e conversação.

A pragmática, tal como as restantes componentes da linguagem desenvolve-se continuamente ao longo da infância, pelo que as mudanças cognitivas e sociais influenciam a forma como a criança utiliza a linguagem e, por conseguinte, a componente pragmática. Enquanto numa primeira fase de desenvolvimento, em fase pré-escolar, a criança utiliza a linguagem para se dirigir ao interlocutor, para dar informação e para relatar experiências presentes e passadas. Posteriormente, na idade escolar, a linguagem começa a ser utilizada com a finalidade de argumentar, pensar e resolver problemas (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009). Concomitantemente, os tópicos de conversa focam-se em momentos e atividades atuais e/ou em objetos e acontecimentos do ambiente imediato, tornando-se cada vez mais aptos para falar de tópicos que abrangem mais do que o imediato (Buckley, 2003).

Desta forma, em idade escolar, a criança se torna exímia no uso desta componente linguística, pois compreende plenamente a importância de adaptar o diálogo de acordo com o ponto de vista, a idade e os interesses do seu interlocutor (Sim-Sim, 2018). O domínio estrutural da língua já alcançado torna-a mais competente e por isso passa a focar a sua atenção na forma como comunica. Este alcance obtido torna o seu discurso mais claro e subtil (Sim-Sim, 2018).

Neste momento a criança emerge na consciência pragmática, que corresponde a uma competência metalinguística especial, que inclui a capacidade de representar e regular o discurso

a um determinado contexto (Gombert, 1990, citado por Silva, 2012). Silva (2012) afirma que a consciência pragmática “está diretamente relacionada com a capacidade de representar, organizar e regular os próprios usos do discurso”. Assim, quando a criança possui competências de consciência pragmática, organiza o discurso de forma a obter uma mensagem adequada à situação e ao contexto em que se encontra. Esta consciência permite ao emissor saber quando existe compreensão da mensagem por parte do recetor, identificando se a produção se enquadra na situação e, caso não haja compreensão, efetuar os ajustamentos necessários à mensagem (Gombert, 1986, citado por Silva, 2012).

A consciência pragmática abarca muito mais do que componentes do sistema linguístico. De acordo com Chaves e Lopes (2012), as pesquisas sobre este tema concentram-se especialmente em três competências: perceber a ambiguidade nas mensagens; detetar incoerências nas mensagens; e alterar o comportamento discursivo em virtude das especificidades da interação comunicativa.

É na idade escolar que esta componente linguística evidencia maior aprendizagem. Esta, inclusivamente é considerada como a área com evolução mais evidente (Vaughn & Bos, 2009).

### **1.3. Rastreio e Avaliação da Comunicação na Idade Escolar**

A comunicação desempenha um papel fundamental no dia-a-dia do ser humano e está, inevitavelmente, associada à linguagem e, habitualmente, à fala (Costa, 2011).

Forns (citado por Costa, 2011) afirma que a avaliação linguística prevê delinear "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.)".

A avaliação é caracterizada por um processo de recolha de dados que possibilita compreender as competências e as necessidades da criança, sendo fulcral para que se compreenda o modo como a comunicação e a linguagem funcionam em diferentes contextos (Figueiredo, 2010). Tradicionalmente, a avaliação segue uma abordagem desenvolvimental, baseando-se no desenvolvimento típico da criança e avaliando-a seguindo a ordem de desenvolvimento dos diferentes estádios (Franco et al., 2003).

Para tal, é necessário adequar a aplicação da avaliação a aspetos como a faixa etária da criança, selecionar as provas mais adequadas, adotar uma postura e linguagem adequadas à situação e, por fim, ter presente as etapas do desenvolvimento padrão (Figueiredo, 2010).

A avaliação das competências de comunicação e linguagem de uma criança deve ser obtida através de várias fontes, sendo as duas maiores fontes de informação os adultos que contactam diretamente com a criança (os pais, os professores e outros profissionais) e a observação do desempenho da criança (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009).

É crucial que os dados obtidos através do processo de avaliação sejam representativos das competências e dificuldades comunicativas e linguísticas da criança (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009). Concomitantemente, através da avaliação deverão ser estabelecidas comparações ao longo do tempo que permitam descrever o padrão temporal do desenvolvimento da criança. Segundo Shipley e McAfee (2004) para ser significativa e útil, a avaliação deve cumprir cinco princípios: ser exaustiva (ter informação relevante), utilizar uma variedade de modalidades de avaliação (entrevistas, testes formais e informais e observação), ser válida (avaliar o que é relevante), ser fidedigna (refletir as competências e dificuldades comunicativas da criança) e ajustada a cada criança (à idade, género, níveis de competência, entre outras características).

Uma boa avaliação recorre à utilização de diferentes modalidades de avaliação, devendo incluir uma combinação de entrevista e informações da história do caso, aplicação de testes formais e informais e observações da criança (Shipley & McAfee, 2009).

A avaliação formal é estruturada e suporta-se em material específico e com normas de utilização. Esta avaliação da criança baseia-se na aplicação de testes objetivos, em que as capacidades da criança são comparadas às de um grande grupo de indivíduos semelhantes. A aplicação deste tipo de avaliação é geralmente eficiente e os testes amplamente reconhecidos, o que permite uma base comum de discussão quando existem diversos profissionais envolvidos no processo de avaliação (Shipley & McAfee, 2009).

A avaliação informal refere-se a provas não validadas e aferidas para uma determinada população, e que poderão ser criadas pelo próprio avaliador, tendo em conta a sua experiência profissional e os seus conhecimentos (Andrade, 2008).

Para a realização de uma adequada avaliação da linguagem é importante que sejam avaliadas as cinco componentes: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Para tal é essencial que existam instrumentos validados e que permitam fazer essa avaliação (Silva, 2014).

Shipley e McAfee (2004) apresentam um protocolo constituído por sete etapas, que permite ao avaliador complementar uma avaliação da linguagem:

1. Recolha de informação sobre a criança, os seus contextos e a natureza do problema;
2. Entrevista com a criança e com a sua família ou cuidadores;

3. Avaliação da integridade estrutural e funcional do mecanismo oro-facial;
4. Recolha de uma amostra de linguagem e avaliação da articulação e fala, linguagem, fluência, voz e ressonância;
5. Avaliação da parte auditiva ou recolha de informações acerca das competências auditivas do indivíduo;
6. Análise da informação recolhida de forma a estabelecer considerações, diagnósticos ou conclusões, prognósticos e recomendações;
7. Partilha das conclusões com a criança (se tal for possível) e/ ou com a sua família ou cuidadores, bem como elaboração de relatórios formais de avaliação e identificação da necessidade ou não de encaminhamento para outros profissionais.

Concluída a avaliação é possível ao avaliador e aos profissionais que trabalham com a criança compreender se esta possui competências linguísticas em défice e, portanto, identificar problemas de linguagem e/ comunicação.

A avaliação é tão mais vantajosa quanto mais precocemente for realizada, permitindo a identificação de situações e comportamentos de risco e favorecendo uma intervenção atempada e adequada (Merrell, 2004).

Esta avaliação pode ser realizada por meio da aplicação de um instrumento de rastreio, que consistem em avaliações rápidas das capacidades de comunicação, destinados a identificar as crianças que, potencialmente, poderão apresentar uma perturbação e por isso deverão ser alvo de uma avaliação mais cuidada (Haynes et al., 2006, citados por Costa, 2011). A mesma autora, refere no seu estudo que em Portugal não foram ainda desenvolvidos testes de rastreio para dimensões específicas da comunicação.

No decurso desta temática, foi realizada uma pesquisa nas bases de dados e nos repositórios nacionais acerca da existência de rastreios validados para a população Portuguesa, em idade escolar. No entanto, não foi encontrado, à data de realização da recolha bibliográfica, nenhum rastreio publicado para a idade escolar, que pudesse ter sido considerado na redação desta dissertação.

#### **1.4. Perturbações da Comunicação em Idade Escolar**

A fala, a linguagem ou a língua são uma pequena porção da comunicação que, por sua vez, é uma ferramenta para a integração social (Franco et al., 2003). Num processo de comunicação poder-se-ão utilizar, para além da linguagem oral materializada pela fala, outros modos de

comunicação, como a linguagem escrita, o desenho, o gesto codificado, entre outros. A seleção individual do modo de a usar dependerá do contexto, das necessidades e das capacidades do emissor, do recetor e da mensagem que se pretende transmitir (Franco, et. al., 2003). Contudo, ocorrendo comprometido do desenvolvimento linguístico, conseqüentemente, o processo comunicativo fica comprometido, originando um Problema de Comunicação/Perturbações da comunicação (Cruz-Santos, 2002; Cruz-Santos, 2019; Radld, 2017).

A comunicação de uma criança é considerada fora da norma quando as competências ao nível do desenvolvimento da linguagem e/ou da fala ficam aquém do que é considerado normal para a sua idade (Nichcy, 2004). Tal, poder-se-á dever a vários fatores, um dos quais a existência de algum tipo de lesão ou disfunção numa das áreas cerebrais responsáveis pelo desenvolvimento da linguagem (Cruz-Santos, 2002; Cruz-Santos, 2019; Radld, 2017). Outras condições que interferem no desenvolvimento da linguagem são um histórico familiar de perturbações da linguagem e problemas da comunicação, perdas auditivas, instrução dos progenitores, atraso no crescimento, entre outros (Baird, 2008; Reed, 2004).

Os problemas de comunicação/perturbações da comunicação são definidos como dificuldades na receção, envio, processamento e compreensão de conceitos verbais, não-verbais e de sistemas de símbolos gráficos (ASHA, 2015). Considera-se que uma criança manifesta um problema da comunicação, quando existe uma diferença entre o padrão de comunicação que a criança apresenta e o padrão de comunicação considerado típico – aquele esperado na maioria das crianças da mesma idade (Buckley, 2003).

A terminologia relacionada com a classificação dos problemas de comunicação é altamente debatida, não existindo consenso entre os autores que as têm descrito (Batista, 2018).

No entanto, Cruz-Santos (2002) relembra que a classificação das perturbações da comunicação deve ser encarada, não apenas com o intuito de chegar a um diagnóstico, mas conduzir à seleção e elaboração de um programa que seja adequado às capacidades e necessidades de cada criança. Para tal, é importante considerar termos ou conceitos que permitam a todos os intervenientes no processo de intervenção (familiares e profissionais), comunicarem de uma forma clara e objetiva entre si, selecionando eficazmente a informação pertinente para a tomada de decisões educativas (Correia, 2008).

No entanto, a *American Psychological Association*, em 2014, sugeriu uma nova definição, referindo que os problemas da comunicação para além de incluírem limitações importantes na comunicação, podem incluir défices na linguagem e/ou na fala (APA, 2014; ASHA, 2016). A APA

(2014) define que constituem perturbações da comunicação a perturbação da linguagem, a perturbação do som da fala, a perturbação da fluência com início na infância (gaguez), a perturbação da Comunicação Social (pragmática) e a perturbação da comunicação não especificada. Tendo em consideração o objetivo deste trabalho de investigação, de seguida serão abordadas a definição e principais características da perturbação da linguagem e da perturbação da Comunicação Social (pragmática).

A perturbação de linguagem refere-se à dificuldade em adquirir e/ou usar a linguagem sendo oral, escrita ou de outros signos linguísticos, na sequência de alterações de compreensão e/ou produção de vocabulário, estruturas fráscas e discurso (APA, 2014). A perturbação da linguagem apresenta um conjunto de critérios de diagnóstico, indicados no Quadro 1.

## Quadro 1

*Crítérios de Diagnóstico da Perturbação da Linguagem de acordo com o DSM-5 (APA, 2014, p.48)*

---

### **Crítérios de diagnóstico**

---

A: Dificuldades persistentes na aquisição e no uso da linguagem transversal às modalidades (isto é, falada, escrita, gestual ou outra) devido a alterações na compreensão ou produção que incluem os seguintes:

1. Vocabulário reduzido (conhecimento e uso de palavras).
2. Estruturação fráscica limitada (capacidade de juntar e palavras e finais de palavras para formar frases com base em regras de gramática e morfologia).
3. Alterações no discurso (capacidade de usar vocabulário e ligar frases para explicar ou descrever um tópicu ou série de eventos ou ter uma conversa).

B: As capacidades linguísticas estão substanciais ou quantitativamente abaixo das esperadas para a idade, resultando em limitações funcionais na comunicação efetiva, participação social, rendimento escolar ou desempenho ocupacional, individualmente ou em qualquer combinação.

C: O início dos sintomas ocorre no início do período do desenvolvimento.

D: As dificuldades não são atribuíveis a deficiência auditiva ou outra deficiência sensorial, disfunção motora ou outra condição médica ou neurológica e não mais explicadas por incapacidade intelectual (perturbação do desenvolvimento intelectual) ou atraso global do desenvolvimento.

---

Os critérios que definem o diagnóstico de perturbação da linguagem sugerida no DSM-5 (APA, 2014) são semelhantes aos critérios que definem o diagnóstico de perturbação do desenvolvimento da linguagem definidos por (Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh, & Catalise Consortium, 2016).

As crianças que apresentam dificuldades de linguagem não são todas iguais, podem apresentar um leque variado de caraterísticas, de acordo com as modalidades e subsistemas

afetados. Assim, para algumas crianças as dificuldades linguísticas possuem uma condição biomédica que as justificam (como as dificuldades intelectuais, as dificuldades auditivas, entre outras), sendo uma condição secundária ao diagnóstico principal da criança. No caso de outras crianças, as dificuldades linguísticas ocorrem na ausência de outras condições, sendo as mesmas a única condição limitativa associada ao desenvolvimento da criança (Bishop et al., 2016; Bishop, 2017). Assim, quando ocorrem dificuldades linguísticas sem que lhe esteja associada uma condição e com o despiste dos seguintes critérios de exclusão: dificuldades intelectuais, perturbações sensoriais, lesões ou disfunções neurológicas, problemas emocionais e/ou privações ambientais a mesma deve ser classificada como uma perturbação do desenvolvimento da linguagem, que em Portugal é, ainda, frequentemente conhecida como Perturbação Específica da Linguagem (Bishop et al., 2016; Bishop, 2017; Cruz-Santos, 2019).

As perturbações da linguagem originam dificuldades que podem interferir de forma significativa no sucesso académico dos alunos, nomeadamente na aprendizagem da leitura e da escrita. Em paralelo, esta alteração poderá influenciar negativamente o desempenho profissional dos indivíduos, na eficácia da comunicação e na sua socialização (APA, 2014).

A Perturbação da Comunicação Social é caracterizada por dificuldades no uso da linguagem verbal e não verbal para fins sociais. Decorrente de dificuldades na interação social, cognição social e pragmática. Esta perturbação evidencia dificuldades na capacidade do indivíduo: comunicar de forma apropriada ao contexto social em que se encontra; alterar a comunicação de acordo com os contextos e o interlocutor; seguir as regras da conversação ou narrativa; compreender uma linguagem ambígua; e, compreender inferências, o que explicitamente não é apresentado no discurso (ASHA, 2011). Os critérios de diagnóstico definidos para esta perturbação são apresentados no Quadro 2.

## Quadro 2

*Crítérios de Diagnóstico da Perturbação da Comunicação Social de acordo com o DSM-5 (APA, 2014, p.55)*

---

### **Crítérios de diagnóstico**

---

A: Dificuldades persistentes no uso social de comunicação verbal e não verbal manifestadas por todos os seguintes:

1. Alterações no uso de comunicação para propósitos sociais, tais como cumprimentar e partilhar informação, de uma forma apropriada ao contexto social. Estruturação frásica limitada (capacidade de juntar e palavras e finais de palavras para formar frases com base em regras de gramática e morfologia).
-

- 
2. Comprometimento da capacidade de mudar a comunicação de forma a corresponder ao contexto e necessidades do ouvinte, tais como falar de forma diferente na sala de aula e no recreio, falar de forma diferente com uma criança e com um adulto e evitar o uso de linguagem excessivamente formal.
  3. Dificuldades ao seguir regras para conversação e contar histórias, tais como revezar-se na conversação, reformular quando mal interpretado e saber usar sinais verbais e não verbais para regular a interação.
  4. Dificuldades em compreender o que não é explicitamente dito (por exemplo, fazer inferências) e significados da linguagem não literais ou ambíguos (por exemplo, expressões idiomáticas, humor, metáforas, múltiplos, significados que dependem do contexto para interpretação).

B: As alterações resultam em limitações funcionais na comunicação efetiva, participação social, relacionamentos sociais, realização académica ou desempenho ocupacional, individualmente ou em combinação.

C: O início dos sintomas acontece no início do período de desenvolvimento (mas os défices podem não se manifestar completamente até a Comunicação Social exceder as capacidades limitadas).

D: Os sintomas não são atribuíveis a outra condição médica ou neurológica ou a baixas capacidades no domínio da estrutura de palavras e gramática, e não são mais bem explicados por perturbação do espectro do autismo, incapacidade intelectual (perturbação do desenvolvimento intelectual), atraso global do desenvolvimento ou outra perturbação mental.

---

Esta perturbação poderá ter um impacto significativo decorrente de acarretar dificuldades de participação em contextos sociais, desenvolver relacionamentos com os pares e alcançar sucessos escolar e profissional (ASHA, 2011; APA, 2014).

Na análise das perturbações da comunicação é de extrema importância analisar os dados existentes acerca da prevalência de casos, em maio de 2016, o *National Institute on Deafness and Other Communication Disorders* (NIDCD), revelava que cerca de 7,7% dos alunos dos EUA entre os 3 e os 17 anos apresentavam Problemas da comunicação. Os estudos acerca da prevalência desta patologia em Portugal são escassos. No entanto, os existentes apontam para uma prevalência semelhante à internacional (Silva & Peixoto, 2008). Os dados da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), também emitidos em 2016 apontavam para que as perturbações da comunicação, sejam o domínio em que se centram as maiores dificuldades. Correia (2008) antecipava estes dados afirmando que os alunos com perturbações da comunicação constituem um dos grupos de necessidade educativas com maior prevalência.

Os alunos com perturbações da comunicação apresentam frequentemente dificuldades na aquisição das competências de literacia e no processo de aprendizagem escolar. Esta situação origina uma *performance* escolar mais baixa e dificuldades de aprendizagem (ASHA, 1993, citada por Pereira, 2012), que conduzem à necessidade de apoios escolares (Correia, 2008).

Neste sentido, os alunos com perturbações da comunicação devem ser sinalizados como alunos com necessidades educativas, uma vez que manifestam condições específicas num determinado domínio (físico, cognitivo, comunicacional, sensorial, emocional, social ou a junção de mais do que um) e, conseqüentemente, poderão necessitar de uma diversidade de apoios que visem progressos no seu desenvolvimento (Martins, 2010 citado por Gonçalves, 2017).

O Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, disponibilizados pelo Ministério da Educação atenta numa mudança do paradigma de apoios até então existente. Pelo que, atualmente “*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 participem na vida da comunidade educativa*”, pelo que os alunos dispõem de recursos de apoio adequados às necessidades e potencialidades de cada um, que lhes promova a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo (Dec. Lei nº 54/2018 de 6 de julho). Desta forma, o paradigma de apoio de acordo com o grau de dificuldade é ultrapassado, dando lugar a um novo paradigma em que todos os alunos podem (e devem) ser apoiados, seja qual for o grau da sua dificuldade, de forma a que seja propiciada a sua aprendizagem.

Assim, os alunos com perturbações da comunicação deverão ser identificados o mais precocemente possível, recorrendo-se a uma avaliação especializada (Correia, 2010), pela equipa multidisciplinar. Após 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, delineadas no Dec. Lei nº 54/2018 de 6 de julho e no Manual de Apoio à Prática à Educação Inclusiva (DGE, 2018).

## **Capítulo II – Metodologia**

### **2.1. Opção Metodológica**

O presente estudo consiste numa investigação de natureza quantitativa, em que se pretende estabelecer e validar a relação existente entre as variáveis observáveis e quantificáveis (Fortin, 2003). Concomitantemente, esta investigação pretende explicar, prever e controlar fenómenos e, através de procedimentos objetivos e de medidas quantificáveis, tentar encontrar regularidades e explicações do seu objeto de estudo (Almeida & Freire, 2010).

### **2.2. Finalidade**

A finalidade do presente estudo é analisar os resultados da Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) – Versão para Professores (Batista, Monteiro, Dias, Azevedo, & Cruz-Santos, 2019), dos alunos com e sem necessidades educativas do 3º e 4º anos do Ensino Básico.

### **2.3. Variáveis**

Como variáveis independentes definiu-se 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 definiu-se: o nível de classificação por item atribuído na ECIE – 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 3º e 4º anos do Ensino Básico;
- Identificar as dificuldades dos alunos do 3º e 4º anos do Ensino Básico na ECIE ao nível das três dimensões da escala (Comunicação Funcional, Comunicação Social e Comunicação Académica);
- Validar a ECIE para alunos dos 8 aos 11 anos de idade.

### **2.5. Hipóteses**

As hipóteses delineadas para o presente estudo consistem em verificar se:

Hipótese 1: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na ECIE, em alunos do 3º e 4º anos do Ensino Básico, quanto ao género;

Hipótese 2: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na ECIE, em alunos do 3º e 4º anos do Ensino Básico, quanto à idade;

Hipótese 3: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na ECIE, em alunos do 3º e 4º anos do Ensino Básico, quanto às habilitações académicas da mãe;

Hipótese 4: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na ECIE, em alunos do 3º e 4º anos do Ensino Básico, quanto às habilitações académicas do pai;

Hipótese 5: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na ECIE, em alunos do 3º e 4º anos do Ensino Básico, quanto ao nível de aproveitamento escolar.

## 2.6. Caraterização da amostra

A população do estudo é constituída por alunos do 3º e 4º anos 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 232 alunos, com e sem necessidade de medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão, de ambos os géneros, cujas idades estão compreendidas entre os 8 e os 11 anos, sendo a média de 8,80 (ver Tabela 1). As percentagens estão distribuídas da seguinte forma: 96 alunos com oito anos (41,4%), 90 alunos com nove anos (37,7%), 43 alunos com dez anos (18%) e 3 alunos com 11 anos (1,3%). A grande maioria, 96 dos alunos possuem oito anos de idade, constituem 41,4% da amostra.

*Tabela 1*

*Distribuição da Amostra de acordo com a Idade*

Idade	<i>N</i>	%
8	96	41.4
9	90	37.7
10	43	18.0
11	3	1.3
Total	232	100.0

*Min.=8; Máx.=11; M=8.80; DP=.783*

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

Destes 232 alunos (Tabela 2), 123 (53%) são do género masculino e 109 (47%) do género feminino. A distribuição de acordo com o género apresenta-se relativamente uniforme, sendo que a percentagem dos alunos do género masculino é ligeiramente superior à do género feminino.

Tabela 2

*Distribuição da Amostra de acordo com o Género*

Género	<i>N</i>	%
Feminino	109	47
Masculino	123	53
Total	232	100.0

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

No que concerne à nacionalidade dos alunos participantes no estudo (Tabela 3), 225 (97%) dos alunos têm nacionalidade portuguesa; 5 (2,2%) dos alunos têm nacionalidade brasileira, 1 (0,4%) dos alunos tem nacionalidade Venezuelana e igualmente 1 (0,4%) dos alunos tem nacionalidade angolana.

Tabela 3

*Distribuição da Amostra de acordo com a Nacionalidade*

Nacionalidade	<i>N</i>	%
Portuguesa	225	97
Brasileira	5	2.2
Venezuelana	1	.4
Angolana	1	.4
Total	232	100.0

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

As mães dos alunos que participam neste estudo (Tabela 4), possuem os seguintes níveis de escolaridade: 3 (1,3%) têm o 1.º ciclo, 33 (14,2%) têm o 2.º ciclo, 50 (21,6%) têm o 3.º ciclo, 74 (31,9%) têm o Ensino Secundário e 3 (1,3%) têm Bacharelato. Das restantes, 68 (29,3%) têm licenciatura e apenas uma possui Mestrado (0,4%).

Tabela 4

*Frequência das Habilitações Académicas das Mães*

Habilitações Académicas das Mães	<i>N</i>	%
1.º ciclo	3	1.3
2.º ciclo	33	14.2
3.º ciclo	50	21.6
Secundário	74	31.9
Bacharelato	3	1.3
Licenciatura	68	29.3
Mestrado	1	.4
Doutoramento	0	.0
Total	232	100.0

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

Quanto aos pais (Tabela 5), a maioria apresenta o Ensino Secundário como a habilitação académica mais frequente (N=79; 34,1%), tal como a tendência apresentada pelas mães. Dos restantes, 7 (3%) possuem o 1.º ciclo, 37 (15,9%) o 2.º ciclo e 56 (24,1%) o 3.º ciclo do Ensino Básico. No que concerne ao Ensino Superior, 4 (1,7%) possuem Bacharelato, 46 (19,8%) são licenciados, 2 (0,9%) possuem Mestrado e 1 (0,4%) possuem Doutoramento.

Tabela 5

*Frequência das Habilitações Académicas dos Pais*

Habilitações Académicas dos Pais	N	%
1º ciclo	7	3.0
2º ciclo	37	15.9
3º ciclo	56	24.1
Secundário	79	34.1
Bacharelato	4	1.7
Licenciatura	46	19.8
Mestrado	2	.9
Doutoramento	1	.4
Total	232	100.0

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

Para este estudo foram selecionadas para a amostra alunos em idade escolar a frequentar o 3º e 4º anos de escolaridade. Ao analisar a Tabela 6, verifica-se que do total de 232 alunos, 128 (55,2%) frequentam o 3º ano de escolaridade e 104 (44,8%) frequentam o 4º ano de escolaridade.

Tabela 6

*Distribuição da Amostra de acordo com o Ano de Escolaridade*

Ano de escolaridade	n	%
3º ano	128	55.2
4º ano	104	44.8
Total	232	100.0

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

Os alunos envolvidos neste estudo frequentam escolas pertencem a dois Distritos situados no Norte de Portugal, em Braga e no Porto. Da presente amostra, 111 (46,4%) alunos frequentam escolas de três agrupamentos situados no Distrito de Braga e os restantes, 121 (50,6%) alunos, frequentam escolas de um agrupamento situado no Distrito do Porto.

As oito turmas do 1º ciclo do Ensino Básico caracterizadas na Tabela 7, pertencem a quatro agrupamentos de escolas situados no Distrito de Braga e do Porto. As turmas pertencentes ao Distrito de Braga são: a turma A e B que pertencem a um agrupamento, as turmas C e D que

pertencem a outro agrupamento e G, que pertence a um outro agrupamento. As turmas E, F e H pertencem a um agrupamento de escolas do Distrito do Porto.

Ao analisar a Tabela 9, verifica-se que a turma A tem 38 alunos (16,4%) da amostra e a turma B tem 10 alunos (4,3%), sendo a turma com menor representação de alunos. As turmas C e D têm respetivamente 26 alunos (11,2%) e 20 alunos (8,6%). A turma E tem 47 alunos (20,3%), a turma F tem 49 alunos (21,1%), sendo a turma da amostra com maior representatividade de alunos, e a turma H tem 25 alunos (10,8%). A turma G constitui um só agrupamento, com uma amostra de 7,3% (17 alunos), sendo o agrupamento com uma amostra menos significativa.

Tabela 7

*Distribuição da Amostra de acordo com a Turma*

Turma	<i>N</i>	%
A	38	16.4
B	10	4.3
C	26	11.2
D	20	8.6
E	47	20.3
F	49	21.1
G	17	7.3
H	25	10.8
Total	232	100.0

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

No que se refere à ação social escolar, 144 (60,35%) não beneficiam de apoio, constituindo a amostra mais significativa (Tabela 8). Relativamente aos alunos que beneficiam de ação social escolar, 24 alunos (10%) beneficiam do Escalão A, enquanto que 40 alunos (16,7%) beneficiam do escalão B. A amostra possui ainda 10% de representatividade (24 alunos) que não possuem informação quanto a se beneficiam ou não de apoio da ação social escolar.

Tabela 8

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

Ação Social	<i>N</i>	%
Não Beneficiam	144	60.3
Beneficiam de Escalão A	24	10
Beneficiam de Escalão B	40	16.7
Sem Informação	24	10
Total	232	100.0

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

Relativamente ao aproveitamento escolar dos alunos (Tabela 9), especificamente na disciplina de Português verifica-se que 7 (3%) dos alunos que constituem a amostra tiveram um aproveitamento escolar insuficiente; 69 (29,7%) dos alunos tiveram um aproveitamento suficiente; 111 (47,8%) dos alunos tiveram um aproveitamento escolar muito bom e 45 (19,4%) dos alunos tiveram um aproveitamento escolar bom. O aproveitamento escolar mais significativo à disciplina de Português foi o bom, representando 47,8% da amostra.

Na disciplina de Matemática verifica-se que o aproveitamento escolar bom foi novamente a amostra mais significativa, representando 34,5% (80 alunos). Da restante amostra, 68 (29,3%) alunos tiveram um aproveitamento escolar muito bom, 69 (29,7%) alunos tiveram um aproveitamento escolar suficiente e 15 (6,5%) alunos tiveram aproveitamento escolar insuficiente.

No que concerne à disciplina de Estudo do Meio verifica-se que o aproveitamento escolar bom foi igualmente a amostra mais significativa, verificando-se em 40,5% da amostra, 94 alunos. Dos restantes alunos, apenas 2 (0,9%) tiveram aproveitamento escolar insuficiente, 60 (25,9%) tiveram aproveitamento escolar bom e 76 (32,8%) tiveram aproveitamento escolar muito bom.

Na disciplina de Educação Física verifica-se que a amostra mais significativa foi a de aproveitamento escolar bom, sendo o resultado obtido por 125 (53,9%). Dos restantes alunos, 64 (27,6%) tiveram um aproveitamento escolar muito bom e 43 (18,5%) tiveram um aproveitamento escolar suficiente. Não se verificou nenhum aluno com aproveitamento escolar insuficiente.

Em Educação Artística não se verificou aproveitamento escolar insuficiente e manteve-se a tendência mais significativa da amostra a apresentar aproveitamento escolar bom – 122 (52,6%) alunos. Dos restantes alunos, 52 (22,4%) tiveram um aproveitamento escolar suficiente e 58 (25%) tiveram um aproveitamento escolar muito bom.

Em Cidadania e Desenvolvimento verificou-se novamente que o aproveitamento escolar bom foi o mais frequente, sendo que 115 alunos obtiveram esse resultado, 49, 6% da amostra. Dos restantes alunos, 64 (27,6%) obtiveram um aproveitamento escolar muito bom, 49 (21,1%) um aproveitamento escolar suficiente e 4 (1,7%) obtiveram aproveitamento escolar insuficiente.

Tabela 9

*Distribuição da Amostra de acordo com o Aproveitamento Escolar*

Disciplina	Insuficiente		Suficiente		Bom		Muito Bom	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Português	7	3	69	29.7	111	47.8	45	19.4
Matemática	15	6.5	69	29.7	80	34.5	68	29.3
Estudo do Meio	2	.9	60	25.9	94	40.5	76	32.8

Educação Física	0	.0	43	18.5	125	53.9	64	27.6
Educação Artística	0	.0	52	22.4	122	52.6	58	25.0
Cidadania e Desenvolvimento	4	1.7	49	21.1	115	49.6	64	27.6

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

Relativamente às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e de acordo (Tabela 10) verifica-se que apenas 50 (21,6%) dos alunos que constituem a amostra beneficiam destas medidas, sendo que 182 (78,4%) dos alunos não beneficiam de quaisquer medidas de apoio.

Dos alunos que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão verifica-se que 47 (20,3%) beneficiam de medidas universais e 3 (1,3%) beneficiam de medidas seletivas. Não existiu nenhum aluno na amostra a beneficiar de medidas adicionais.

Tabela 10

*Distribuição da Amostra de acordo com os alunos que beneficiam ou não beneficiam de Medidas de Suporte à aprendizagem e à inclusão*

Medidas de Suporte à aprendizagem e à inclusão	<i>N</i>	%
Beneficiam de Medidas Universais	47	20.3
Beneficiam de Medidas Seletivas	3	1.3
Beneficiam de Medidas Adicionais	0	.0
Não Beneficiam de Medidas	182	78.4
Total	232	100.0

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

No que respeita aos recursos humanos específicos, no apoio à aprendizagem e à inclusão (Tabela 11) verifica-se que dos 232 alunos que constituem a amostra, 19 (8,2%) beneficiam do apoio do professor coadjuvante; 14 (6%) dos alunos beneficiam do apoio do psicólogo; 12 (5,2%) dos alunos beneficiam do apoio do terapeuta da fala; 4 (1,7%) dos alunos beneficiam do apoio do professor de educação especial; 2 (0,9%) dos alunos beneficiam do apoio do terapeuta ocupacional; e 1 (0,4%) beneficiam do apoio do psicomotricista.

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>	%
Professor de Educação Especial	4	1.7	228	98.3
Professor Coadjuvante	19	8.2	213	91.8

Terapeuta Ocupacional	2	.9	230	99.1
Terapeuta da Fala	12	5.2	220	94.8
Psicólogo	14	6.0	218	94.0
Psicomotricista	1	.4	231	99.6

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

## 2.7. Instrumento de recolha de dados

O instrumento de recolha de dados utilizado no presente estudo foi 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 (Cruz-Santos e colaboradores 2019) por Batista, Monteiro, Dias, Azevedo e Cruz-Santos (2019), com um cariz mais amplo de análise relativamente à idade dos participantes do presente estudo. 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:

**Parte I – Questionário sociodemográfico:** Este questionário (anexo A) foi construído pelas investigadoras, em colaboração, e pela orientadora e permitiu reunir informações acerca do perfil sociodemográfico de cada participante (apresentadas aquando da caracterização da amostra). Este questionário, preenchido pelas oito professoras de Ensino Básico permitirá recolher informações dos alunos quanto ao género, à idade, à nacionalidade, às habilitações académicas dos pais, à escola que frequentam, o Distrito da escola que frequentam, o ano de escolaridade, o escalão de ação social, o nível de aproveitamento escolar, a necessidade de medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão e os tipos de recursos humanos de apoio. Estas variáveis são relevantes para o presente estudo, sendo descritas como estando relacionadas com competências sociais, comunicativas e de linguagem (Hoff, 2014; Letts et al., 2013; Lewis & Cappendale, 2014; McCabe & Meller, 2004; 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 em 2019, e é constituído na primeira

secção por 6 itens relativos à forma como o aluno comunica com o professor – *Formas de Comunicação*.

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 assinalaram 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 presente estudo, foi primeiramente solicitada a autorização para a implementação do estudo à Direção-Geral de Educação, através do sistema de Monotorização 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, através de um processo de seleção por base numa 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 professores 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 professores 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 professores contactados demonstraram disponibilidade e concederam a sua autorização de colaboração no estudo (Anexo F).

Após obtidos todos os consentimentos necessários, foram recolhidos junto dos professores 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 professor 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 professor. É importante ressaltar que durante o período do preenchimento das escalas, os professores possuíam a possibilidade de contactar com a pesquisadora, visando responder a possíveis dúvidas quanto à execução.

## Capítulo III – Apresentação de resultados

### 3.1. Análise Descritiva

O recurso à estatística tem como objetivo a sistematização das características mais importantes da amostra, possibilitando a descrição de como os resultados das variáveis em análise estão distribuídos (Almeida & Freire, 2010). O recurso à estatística pode ainda ser justificado pela necessidade de analisar os dados através de indicadores estatísticos, especificamente as medidas de tendência central – média, mediana e moda; medidas de tendência não central – percentis, valores máximo e mínimo; e medidas de dispersão – desvio padrão (Marôco, 2010).

Numa primeira fase da análise dos resultados foi realizada a descrição e o sumário dos produtos obtidos nas diferentes tabelas, cujos resultados apresentados possibilitaram o conhecimento acerca das características mais proeminentes da amostra, tal como a sua distribuição nas variáveis consideradas. De acordo com Almeida e Freire (2008) tal possibilita a apresentação da amostra, em relação às suas características descritivas mais importantes e os resultados das variáveis analisadas, quer na amostra global, quer nas subamostras que desejamos considerar. Assim, este procedimento revela-se crucial para a apreciação das análises estatísticas que se seguem, quer ao nível da legitimidade, quer ao nível de força das conclusões retiradas do estudo (Almeida & Freire, 2010).

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 frequência de 205 alunos (88,4%), como é possível verificar na tabela abaixo.

Tabela 12

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

Itens da Escala	<i>N</i>	%
Gestos	0	.0
Palavras Isoladas	0	.0
Frases Incompletas	6	2.6
Frases Completas	205	88.4
Imagens/Sinais	1	.4
Sem informação	20	8.6
Total	232	100.0

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

Para todos os itens, o nível de frequência mais registado foi 'Sempre'. Neste nível, o item com percentagem mais elevada foi "*CF1 Comunica necessidades básicas*" com 72,8%. O item com percentagem mais baixa foi "*CS6 Coloca questões apropriadas*" com 41.5%.

O nível 'Frequentemente' foi apontado para um mínimo de 55 alunos, correspondente a 23.7% da frequência no item "*CF1 Comunica necessidades básicas*" e um máximo de 96 alunos (41.4%) no item "*CS4 Mostra um nível de interesse adequado nos outros*".

Assinalado com 'Raramente', obteve-se como valor mínimo de 3% (7 alunos) no item "*CF5 Responde a questões simples*" e máximo de 19% (44 alunos) no item "*CA6 Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula*".

Dos itens com nível de frequência 'Nunca' salienta-se o "*CF3 Pede ajuda de forma apropriada*", com a indicação de 5 alunos (2,2%) como item com frequência mais alta. Ainda na frequência 'Nunca', os itens "*CF1 Comunica necessidades básicas*", "*CF4 Aguarda pela sua vez para falar*", "*CF5 Responde a questões simples*", "*CF6 Mantém o tópico da conversa*", "*CS1 Interage de forma apropriada com os colegas*", "*CS4 Mostra um nível de interesse adequado nos outros*", "*CS8 Forma amizades com os colegas*", "*CA1 Usa de forma apropriada o vocabulário utilizado na sala de aula*", "*CA4 Coloca questões e responde durante as conversas*" e "*CA6 Contribuiu com informação relevante durante as discussões na sala de aula*" não foram apontados para nenhuma criança.

Seguidamente são apresentados os resultados obtidos com a aplicação das questões relativas à cada dimensão comunicativa, primeiramente à Comunicação Funcional – 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>	%
CF1 Comunica necessidades básicas	0	.0	8	3.4	55	23.7	169	72.8
CF2 Expressa sentimentos	2	.9	25	10.8	73	31.5	132	56.9
CF3 Pede ajuda de forma apropriada	5	2.2	16	6.9	67	28.9	144	62.1
CF4 Aguarda pela sua vez para falar	0	.0	30	12.9	64	27.6	138	59.5
CF5 Responde a questões simples	0	.0	7	3.0	63	27.2	162	69.8
CF6 Mantém o tópico da conversa	0	.0	15	6.5	76	32.8	141	60.8
CF7 Segue orientações simples	2	.9	6	2.6	60	25.9	164	70.7
CF8 Segue instruções com uma ou duas ações-verbos	2	.9	8	3.4	76	32.8	145	62.5

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

Os resultados obtidos com a aplicação das questões relativas à Comunicação Social podem ser observados na Tabela 14, que se segue.

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	15	6.5	72	31.0	145	62.5
CS2 Interage de forma apropriada com os adultos	1	.4	13	5.6	60	25.9	158	68.1
CS3 Participa de forma adequada em atividades de grupo	2	.9	21	9.1	87	37.5	122	52.6
CS4 Mostra um nível de interesse adequado nos outros	0	.0	24	10.3	96	41.4	112	48.3
CS5 Inicia interações verbais	3	1.3	19	8.2	83	35.8	127	54.7
CS6 Coloca questões apropriadas	1	.4	28	12.1	94	40.5	109	47.0
CS7 Usa estratégias adequadas para captar a atenção	1	.4	24	10.3	91	39.2	116	50.0
CS8 Forma amizades com os colegas	0	.0	8	3.4	81	34.9	143	61.6

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

Em consonância com os dados anteriormente apresentados, são por fim apresentados, na Tabela 15, os dados obtidos com a aplicação das questões relativas à Comunicação Acadêmica.

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>	%
CA1 Use de forma apropriada o vocabulário de sala de aula	0	.0	13	5.6	91	39.2	128	55.2
CA2 Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade	3	1.3	11	4.7	87	37.5	131	56.5
CA3 Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim	1	.4	27	11.6	90	38.8	114	49.1
CA4 Coloca questões e responde durante as conversas	0	.0	24	10.3	81	34.9	127	54.7
CA5 Organiza a informação e estabelece uma sequência	3	1.3	22	9.5	93	40.1	114	49.1
CA6 Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula	0	.0	44	19.0	76	32.8	112	48.3
CA7 Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula	1	.4	8	3.4	86	37.1	137	59.1
CA8 Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora	1	.4	23	9.9	80	34.5	128	55.2

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

Pela análise das Tabelas 13, 14 e 15, quanto à frequência dos níveis atribuídos, verificou-se que para todos os itens a percentagem 'Sempre' é a mais frequente, embora em alguns itens se situe ligeiramente abaixo dos 50%: "CS4\_Mostra um nível de interesse adequado", que apresenta 48,3%; "CS6\_Coloca questões apropriadas", que apresenta 47%; "CA3\_Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim", que apresenta 49,1%; "CA5\_Organiza a informação e estabelece uma sequência", que apresenta 49,1%; e "CA6\_Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula", que apresenta 48,3%.

### 3.2. Análise Inferencial

Num segundo momento de análise de dados recorreu-se à estatística inferencial cujo objetivo principal incide na análise de relações entre variáveis ou no estudo de diferenças entre grupos ou momentos de avaliação (Almeida & Freire, 2008). As inferências requerem o conhecimento das probabilidades sendo realizadas através da estimulação pontual, de intervalos de confiança e de testes estatísticos paramétricos ou não paramétricos, aplicados a amostras aleatórias (Pestana & Gageiro, 2008).

Para o presente estudo optou-se pelo teste paramétrico designado de Análise da Variância – ANOVA, que surge do termo Analysis of Variance e se define como o mais adequado, no caso de variáveis quantitativas (Marôco 2010). O One-Way Anova "analisa o efeito de um fator na 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). Neste sentido, 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.

Seguidamente serão apresentados os dados recolhidos com a aplicação do teste T-Teste para a variável género, na tabela 16.

Tabela 16

*Teste T-Teste para os Itens da ECIE e a Variável Género*

Item da escala			Teste-t para Igualdade de Médias		
			T	df	sig
CF2	Expressa sentimentos	Variâncias iguais assumidas	-2.141	230	.033
		Variâncias iguais não assumidas	-2.169	228.219	.031
CF3	Pede ajuda de forma apropriada	Variâncias iguais assumidas	-2.693	230	.008
		Variâncias iguais não assumidas	-2.727	228.432	.007
CF4	Aguarda pela sua vez para falar	Variâncias iguais assumidas	-3.642	230	.000
		Variâncias iguais não assumidas	-3.679	229.472	.000
CF6	Mantém o tópico da conversa	Variâncias iguais assumidas	-2.551	230	.011

		Variâncias iguais não assumidas	-2.578	229.370	.011
CF8	Segue instruções com uma ou duas ações-verbos	Variâncias iguais assumidas	-2.517	230	.013
		Variâncias iguais não assumidas	-2.563	222.979	.011
CS1		Interage de forma apropriada com os colegas	Variâncias iguais assumidas	-3.034	230
		Variâncias iguais não assumidas	-3.079	226.533	.002
CS2	Interage de forma apropriada com os adultos	Variâncias iguais assumidas	-3.243	230	.001
		Variâncias iguais não assumidas	-3.305	221.446	.001
CS3	Participa de forma adequada em atividades de grupo	Variâncias iguais assumidas	-4.652	230	.000
		Variâncias iguais não assumidas	-4.721	226.431	.000
CS4	Mostra um nível de interesse adequado nos outros	Variâncias iguais assumidas	-4.003	230	.000
		Variâncias iguais não assumidas	-4.046	229.352	.000
CS5	Inicia interações verbais	Variâncias iguais assumidas	-2.878	230	.004
		Variâncias iguais não assumidas	-2.927	224.441	.004
CS6	Coloca questões apropriadas	Variâncias iguais assumidas	-2.828	230	.005
		Variâncias iguais não assumidas	-2.848	230.000	.005
CS7	Usa estratégias adequadas para captar a atenção	Variâncias iguais assumidas	-3.471	230	.001
		Variâncias iguais não assumidas	-3.512	228.864	.001
CA1	Use de forma apropriada o vocabulário de sala de aula	Variâncias iguais assumidas	-2.418	230	.016
		Variâncias iguais não assumidas	-2.441	229.739	.015
CA2	Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade	Variâncias iguais assumidas	-3.179	230	.002
		Variâncias iguais não assumidas	-3.233	224.252	.001
CA3	Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim	Variâncias iguais assumidas	-3.064	230	.002
		Variâncias iguais não assumidas	-3.092	229.788	.002
CA5	Organiza a informação e estabelece uma sequência	Variâncias iguais assumidas	-2.168	230	.031
		Variâncias iguais não assumidas	-2.193	229.093	.029

Ao observarmos a tabela 16 verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas para 16 dos 24 itens da ECIE, sendo cinco itens da Comunicação Funcional, sete da Comunicação Social e quatro da Comunicação Académica.

Ao nível da Comunicação Funcional, verificam-se dados estatisticamente significativos para cinco itens: “CF2 - Expressa sentimentos”; “CF3 – Pede ajuda de forma apropriada”; “CF4 – Aguarda pela sua vez para falar”; “CF6 – Mantém o tópico da conversa”; e “CF8 – Segue instruções com uma ou duas ações-verbos”. Relativamente à Comunicação Social, verificam-se diferenças estatisticamente significativas para sete 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”; e “CS7 – Usa estratégias adequadas para captar a atenção”. Na dimensão Comunicação Académica, verificam-se diferenças estatisticamente significativas em quatro itens: “CA1 – Use 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”; e “CA5 – Organiza a informação e estabelece uma sequência”.

O teste ANOVA foi aplicado para os itens da ECIE e a variável idade (Tabela 17).

Tabela 17

Teste ANOVA para os Itens da ECIE e a Variável Idade

Item da escala	Teste de Homogeneidade				Teste Anova		
	Estatística de Levene	df1	df2	sig.	df	Z	sig
CF1 Comunica necessidades básicas	3.921	3	228	.009	3	4.164	.007
CS4 Mostra um nível de interesse adequado nos outros	.574	3	228	.633	3	3.666	.013
CS5 Inicia interações verbais	5.001	3	228	.002	3	5.745	.001
CS6 Coloca questões apropriadas	.213	3	228	.888	3	4.880	.003
CA1 Use de forma apropriada o vocabulário de sala de aula	3.662	3	228	.013	3	5.063	.002
CA3 Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim	.986	3	228	.400	3	2.929	.034
CA5 Organiza a informação e estabelece uma sequência	1.160	3	228	.326	3	3.117	.027

Ao observarmos a tabela 17 verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas, para 8 dos 24 itens da ECIE, sendo um item da Comunicação Funcional, três itens da Comunicação Social e três itens da Comunicação Acadêmica. Ao nível da Comunicação Funcional, verificam-se resultados estatisticamente significativos para um item: “CF1 – Comunica necessidades básicas”. Na Comunicação Social verificam-se resultados estatisticamente significativos em três itens: “CS4 – Mostra um nível de interesse adequado nos outros”; “CS5 – Inicia interações verbais”; e “CS6 – Coloca questões apropriada”. Relativamente à Comunicação Acadêmica, verificam-se resultados estatisticamente significativos em três itens: “CA1 – Use de forma apropriada o vocabulário de sala de aula”; “CA3 – Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim”; e “CA5 – Organiza a informação e estabelece uma sequência”.

O teste ANOVA foi aplicado para os itens da ECIE e a variável Habilidades Acadêmicas das Mães (Tabela 18).

Tabela 18

*Teste ANOVA para os Itens da ECIE e a Variável Habilitação Acadêmica das Mães*

Item da escala	Teste de Homogeneidade				Teste Anova			
	Estatística de Levene	df1	df2	sig.	df	Z	sig	
CF1	Comunica necessidades básicas	13.563	5	225	.000	6	4.460	.000
CF2	Expressa sentimentos	2.123	5	225	.064	6	3.119	.006
CF3	Pede ajuda de forma apropriada	1.387	5	225	.230	6	4.335	.000
CF4	Aguarda pela sua vez para falar	3.792	5	225	.003	6	4.838	.000
CF5	Responde a questões simples	3.275	5	225	.007	6	2.780	.013
CF6	Mantém o tópico da conversa	4.567	5	225	.001	6	3.405	.003
CF7	Segue orientações simples	6.018	5	225	.000	6	4.636	.000
CF8	Segue instruções com uma ou duas ações-verbos	1.625	5	225	.154	6	3.757	.001
CS1	Interage de forma apropriada com os colegas	7.024	5	225	.000	6	2.092	.055
CS2	Interage de forma apropriada com os adultos	5.607	5	225	.000	6	3.261	.004
CS4	Mostra um nível de interesse adequado nos outros	4.880	5	225	.000	6	3.530	.002
CS5	Inicia interações verbais	2.534	5	225	.030	6	2.369	.031
CS6	Coloca questões apropriadas	3.218	5	225	.008	6	6.006	.000
CS7	Usa estratégias adequadas para captar a atenção	4.392	5	225	.001	6	4.630	.000
CA1	Use de forma apropriada o vocabulário de sala de aula	4.226	5	225	.001	6	12,385	.000
CA2	Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade	2.332	5	225	.043	6	6,558	.000
CA3	Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim	3.551	5	225	.004	6	5.655	.000
CA4	Coloca questões e responde durante as conversas	3.394	5	225	.006	6	3.161	.005
CA5	Organiza a informação e estabelece uma sequência	2.197	5	225	.056	6	5.872	.000
CA6	Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula	3.345	5	225	.006	6	4.798	.000
CA7	Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula	2.976	5	225	.013	6	3.766	.001
CA8	Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora	2.695	5	225	.022	6	2.990	.008

Na tabela 18 verificam-se diferenças estatisticamente significativas, para 22 dos 24 itens da ECIE: oito itens da Comunicação Funcional e Acadêmica e seis itens da Comunicação Social.

Ao nível da Comunicação Funcional verificam-se resultados estatisticamente significativos para oito 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 um ou duas ações-verbos”. A Comunicação Social, apresenta resultados estatisticamente significativos em 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”. No que concerne à Comunicação Acadêmica, verificam-se resultados estatisticamente significativos em oito 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”.

O teste ANOVA foi igualmente aplicado para os itens da ECIE e a variável Habilitações Acadêmicas dos Pais (Tabela 19).

*Tabela 19*

*Teste ANOVA para os Itens da ECIE e a Variável Habilitação Acadêmica dos Pais*

Item da escala	Teste de Homogeneidade				Teste Anova			
	Estatística de Levene	df1	df2	sig.	df	Z	sig	
CF2	Expressa sentimentos	1.647	6	224	.135	7	2.228	.033
CF3	Pede ajuda de forma apropriada	3.527	6	224	.002	7	3.230	.003
CF6	Mantém o tópico da conversa	2.234	6	224	.041	7	2.373	.023
CF8	Segue instruções com uma ou duas ações-verbos	1.432	6	224	.203	7	2.929	.006
CS3	Participa de forma adequada em atividades de grupo	2.015	6	224	.065	7	1.747	.099
CS4	Mostra um nível de interesse adequado nos outros	.459	6	224	.838	7	2.549	.015
CS5	Inicia interações verbais	1.982	6	224	.069	7	2.539	.016
CS6	Coloca questões apropriadas	1.974	6	224	.070	7	3.423	.002
CS7	Usa estratégias adequadas para captar a atenção	2.935	6	224	.009	7	3.759	.001
CA1	Use de forma apropriada o vocabulário de sala de aula	2.255	6	224	.039	7	4.243	.000
CA2	Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade	2.057	6	224	.059	7	3.017	.005
CA3	Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim	2.363	6	224	.031	7	3.518	.001
CA4	Coloca questões e responde durante as conversas	1.288	6	224	.264	7	3.439	.002
CA5	Organiza a informação e estabelece uma sequência	.829	6	224	.548	7	3.740	.001
CA6	Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula	.660	6	224	.682	7	2.484	.018
CA7	Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula	3.629	6	224	.002	7	3.452	.002

Na tabela 19 verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas, para 16 dos 24 itens da ECIE, sendo quatro itens da Comunicação Funcional, cinco itens da Comunicação Social e sete itens da Comunicação Acadêmica.

Ao nível da Comunicação Funcional, verificam-se resultados estatisticamente significativos para quatro itens: “CF2 – Expressa sentimentos”; “CF3 – Pede ajuda de forma apropriada”; “CF6 – Mantém o tópico de conversa”; e “CF8 – Segue instruções com um ou duas ações-verbos”. Relativamente à Comunicação Social, verificam-se resultados estatisticamente significativos para cinco itens: “CS3 – Participa de forma adequada em atividades de grupo”; “CS4 – Mostra um nível de interesse adequado nos outros”; “CS5 – Organiza a informação e estabelece uma sequência”; “CS6 – Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula”; e “CS7 – Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula”. No que concerne à Comunicação Acadêmica, verificam-se resultados estatisticamente significativos no total de oito 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”; e “CA7 – Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula”.

O teste ANOVA foi igualmente aplicado para os itens da ECIE e a variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Português (Tabela 20).

Tabela 20

Teste ANOVA para os Itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Português

Item da escala	Teste de Homogeneidade				Teste Anova			
	Estatística de Levene	df1	df2	sig.	df	Z	sig	
CF1	Comunica necessidades básicas	36.912	3	228	.000	3	9,757	.000
CF2	Expressa sentimentos	10.617	3	228	.000	3	10,430	.000
CF3	Pede ajuda de forma apropriada	29.689	3	228	.000	3	19,604	.000
CF4	Aguarda pela sua vez para falar	11.056	3	228	.000	3	11,472	.000
CF5	Responde a questões simples	56.601	3	228	.000	3	11,560	.000
CF6	Mantém o tópico da conversa	40.665	3	228	.000	3	18,510	.000
CF7	Segue orientações simples	53.124	3	228	.000	3	14,417	.000
CF8	Segue instruções com uma ou duas ações-verbos	38.249	3	228	.000	3	20,724	.000
CS1	Interage de forma apropriada com os colegas	21.987	3	228	.000	3	6.800	.000
CS2	Interage de forma apropriada com os adultos	19.670	3	228	.000	3	12.660	.000

CS3	Participa de forma adequada em atividades de grupo	7.937	3	228	.000	3	13.703	.000
CS4	Mostra um nível de interesse adequado nos outros	2.846	3	228	.038	3	9.112	.000
CS5	Inicia interações verbais	18.852	3	228	.000	3	14.805	.000
CS6	Coloca questões apropriadas	9.383	3	228	.000	3	19.901	.000
CS7	Usa estratégias adequadas para captar a atenção	4.018	3	228	.008	3	10.743	.000
CS8	Forma amizades com os colegas	24.823	3	228	.000	3	6.704	.000
CA1	Use de forma apropriada o vocabulário de sala de aula	16.630	3	228	.000	3	23.114	.000
CA2	Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade	20.354	3	228	.000	3	23.243	.000
CA3	Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim	13.675	3	228	.000	3	28.078	.000
CA4	Coloca questões e responde durante as conversas	28.724	3	228	.000	3	15.217	.000
CA5	Organiza a informação e estabelece uma sequência	17.298	3	228	.000	3	24.768	.000
CA6	Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula	21.474	3	228	.000	3	20.768	.000
CA7	Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula	27.696	3	228	.000	3	16.134	.000
CA8	Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora	14.236	3	228	.000	3	24.784	.000

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas em todos os itens da ECIE, sendo os oito itens da Comunicação Funcional, os oito itens da Comunicação Social e os oito itens da Comunicação Académica. Ao nível da 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 – Mantem o tópico de conversa”; “CF7 – Segue orientações simples”; e “CF8 – Segue instruções com uma ou duas ações-verbos”. Na 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”. Na 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”.

O teste ANOVA foi aplicado para os itens da ECIE e a variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Matemática (Tabela 21).

Tabela 21

Teste ANOVA para os Itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Matemática

Item da escala	Teste de Homogeneidade				Teste Anova			
	Estatística de Levene	df1	df2	sig.	df	Z	sig	
CF1	Comunica necessidades básicas	19.822	3	228	.000	3	6.682	.000
CF2	Expressa sentimentos	4.718	3	228	.003	3	7.457	.000
CF3	Pede ajuda de forma apropriada	10.244	3	228	.000	3	16.478	.000
CF4	Aguarda pela sua vez para falar	7.186	3	228	.000	3	6.306	.000
CF5	Responde a questões simples	27.250	3	228	.000	3	13.381	.000
CF6	Mantém o tópico da conversa	18.472	3	228	.000	3	19.541	.000
CF7	Segue orientações simples	15.239	3	228	.000	3	14.276	.000
CF8	Segue instruções com uma ou duas ações-verbos	14.057	3	228	.000	3	21.041	.000
CS1	Interage de forma apropriada com os colegas	12.595	3	228	.000	3	5.589	.001
CS2	Interage de forma apropriada com os adultos	7.667	3	228	.000	3	7.364	.000
CS3	Participa de forma adequada em atividades de grupo	5.486	3	228	.001	3	11.088	.000
CS4	Mostra um nível de interesse adequado nos outros	1.563	3	228	.199	3	11.485	.000
CS5	Inicia interações verbais	7.480	3	228	.000	3	15.483	.000
CS6	Coloca questões apropriadas	9.252	3	228	.000	3	27.647	.000
CS7	Usa estratégias adequadas para captar a atenção	4.445	3	228	.005	3	17.294	.000
CS8	Forma amizades com os colegas	18.356	3	228	.000	3	5.634	.001
CA1	Use de forma apropriada o vocabulário de sala de aula	12.487	3	228	.000	3	32.834	.000
CA2	Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade	11.652	3	228	.000	3	28.605	.000
CA3	Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim	2.971	3	228	.033	3	36.910	.000
CA4	Coloca questões e responde durante as conversas	8.079	3	228	.000	3	22.136	.000
CA5	Organiza a informação e estabelece uma sequência	5.738	3	228	.001	3	40.373	.000
CA6	Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula	9.430	3	228	.000	3	30.367	.000
CA7	Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula	15.422	3	228	.000	3	17.121	.000
CA8	Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora	12.209	3	228	.000	3	32.142	.000

Verificam-se 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 Acadêmica. Ao nível da Comunicação Funcional verificam-se resultados estatisticamente significativos para todos os itens: “CF1 – Comunica necessidades básicas”; “CF2 – Expressa sentimentos”; “CF3 – Pedir 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-verbos”. Na 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”. Na Comunicação Acadêmica, 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”.

O teste ANOVA foi aplicado para os itens da ECIE e a variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Estudo do Meio (Tabela 22).

Tabela 22

Teste ANOVA para os Itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Estudo do Meio

Item da escala	Teste de Homogeneidade				Teste Anova		
	Estatística de Levene	df1	df2	sig.	df	Z	sig
CF1 Comunica necessidades básicas	14.516	3	228	.000	3	6.819	.000
CF2 Expressa sentimentos	.698	3	228	.554	3	10.004	.000
CF3 Pedir ajuda de forma apropriada	5.385	3	228	.001	3	13.619	.000
CF4 Aguarda pela sua vez para falar	4.035	3	228	.008	3	11.102	.000
CF5 Responde a questões simples	19.645	3	228	.000	3	15.411	.000
CF6 Mantém o tópico da conversa	9.840	3	228	.000	3	19.504	.000
CF7 Segue orientações simples	17.857	3	228	.000	3	17.621	.000
CF8 Segue instruções com uma ou duas ações-verbos	5.225	3	228	.002	3	27.687	.000
CS1 Interage de forma apropriada com os colegas	9.058	3	228	.000	3	3.072	.029

CS2	Interage de forma apropriada com os adultos	9.085	3	228	.000	3	7.303	.000
CS3	Participa de forma adequada em atividades de grupo	3.951	3	228	.009	3	16.285	.000
CS4	Mostra um nível de interesse adequado nos outros	2.905	3	228	.036	3	11.440	.000
CS5	Inicia interações verbais	6.229	3	228	.000	3	16.808	.000
CS6	Coloca questões apropriadas	4.955	3	228	.002	3	32.494	.000
CS7	Usa estratégias adequadas para captar a atenção	3.888	3	228	.010	3	13.397	.000
CS8	Forma amizades com os colegas	7.007	3	228	.000	3	3.494	.016
CA1	Use de forma apropriada o vocabulário de sala de aula	6.605	3	228	.000	3	37.000	.000
CA2	Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade	6.793	3	228	.000	3	36.325	.000
CA3	Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim	10.168	3	228	.000	3	33.418	.000
CA4	Coloca questões e responde durante as conversas	5.557	3	228	.001	3	18.483	.000
CA5	Organiza a informação e estabelece uma sequência	12.733	3	228	.000	3	38.934	.000
CA6	Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula	12.976	3	228	.000	3	32.701	.000
CA7	Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula	6.445	3	228	.000	3	18.144	.000
CA8	Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora	12.086	3	228	.000	3	29.631	.000

Verificam-se 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 Acadêmica. Ao nível da Comunicação Funcional verificam-se resultados estatisticamente significativos para todos os itens: “CF1 – Comunica necessidades básicas”; “CF2 – Expressa sentimentos”; “CF3 – Pedir 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-verbos”.

Na 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”. Na Comunicação Acadêmica, 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”.

O teste ANOVA foi aplicado para os itens da ECIE e a variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Educação Física (Tabela 23).

Tabela 23

*Teste ANOVA para os Itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Educação Física*

Item da escala	Teste de Homogeneidade				Teste Anova			
	Estatística de Levene	df1	df2	sig.	Df	Z	sig	
CF1	Comunica necessidades básicas	15.315	2	229	.000	2	16.171	.000
CF2	Expressa sentimentos	2.060	2	229	.130	2	14.206	.000
CF3	Pede ajuda de forma apropriada	8.909	2	229	.000	2	17.690	.000
CF4	Aguarda pela sua vez para falar	7.434	2	229	.001	2	14.291	.000
CF5	Responde a questões simples	21.206	2	229	.000	2	19.988	.000
CF6	Mantém o tópico da conversa	12.598	2	229	.000	2	19.045	.000
CF7	Segue orientações simples	4.163	2	229	.017	2	15.603	.000
CF8	Segue instruções com uma ou duas ações-verbos	11.763	2	229	.000	2	23.673	.000
CS1	Interage de forma apropriada com os colegas	7.331	2	229	.001	2	9.000	.000
CS2	Interage de forma apropriada com os adultos	15.957	2	229	.000	2	16.653	.000
CS3	Participa de forma adequada em atividades de grupo	5.990	2	229	.003	2	17.312	.000
CS4	Mostra um nível de interesse adequado nos outros	3.458	2	229	.033	2	8.785	.000
CS5	Inicia interações verbais	3.018	2	229	.051	2	7.654	.001
CS6	Coloca questões apropriadas	3.090	2	229	.047	2	15.554	.000
CS7	Usa estratégias adequadas para captar a atenção	9.511	2	229	.000	2	13.994	.000
CS8	Forma amizades com os colegas	6.437	2	229	.002	2	11.784	.000
CA1	Use de forma apropriada o vocabulário de sala de aula	9.667	2	229	.000	2	12.457	.000
CA2	Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade	9.872	2	229	.000	2	16.681	.000
CA3	Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim	9.908	2	229	.000	2	6.292	.002
CA4	Coloca questões e responde durante as conversas	6.684	2	229	.002	2	9.905	.000
CA5	Organiza a informação e estabelece uma sequência	9.583	2	229	.000	2	15.565	.000
CA6	Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula	5.758	2	229	.004	2	11.314	.000
CA7	Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula	10.724	2	229	.000	2	15.729	.000
CA8	Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora	4.535	2	229	.012	2	12.309	.000

Verificam-se 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 Acadêmica. Ao nível da Comunicação Funcional verificam-se resultados estatisticamente significativos para todos os itens: “CF1 – Comunica necessidades básicas”; “CF2 – Expressa sentimentos”; “CF3 – Pedir 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-verbos”. Na 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”. Na Comunicação Acadêmica, 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”.

O teste ANOVA foi aplicado para os itens da ECIE e a variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Educação Artística (Tabela 24).

Tabela 24

Teste ANOVA para os Itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Educação Artística

Item da escala	Teste de Homogeneidade				Teste Anova		
	Estatística de Levene	df1	df2	sig.	Df	Z	sig
CF1 Comunica necessidades básicas	46.898	2	229	.000	2	20.486	.000
CF2 Expressa sentimentos	.260	2	229	.772	2	19.128	.000
CF3 Pedir ajuda de forma apropriada	.284	2	229	.753	2	16.809	.000
CF4 Aguarda pela sua vez para falar	.713	2	229	.491	2	17.800	.000
CF5 Responde a questões simples	61.296	2	229	.000	2	29.082	.000
CF6 Mantém o tópico da conversa	23.255	2	229	.000	2	25.854	.000
CF7 Segue orientações simples	6.975	2	229	.001	2	23.768	.000
CF8 Segue instruções com uma ou duas ações-verbos	1.965	2	229	.143	2	14.320	.000
CS1 Interage de forma apropriada com os colegas	15.812	2	229	.000	2	20.918	.000

CS2	Interage de forma apropriada com os adultos	3.717	2	229	.026	2	27.740	.000
CS3	Participa de forma adequada em atividades de grupo	2.654	2	229	.073	2	28.981	.000
CS4	Mostra um nível de interesse adequado nos outros	7.753	2	229	.001	2	15.748	.000
CS5	Inicia interações verbais	11.556	2	229	.000	2	10.596	.000
CS6	Coloca questões apropriadas	9.120	2	229	.000	2	25.312	.000
CS7	Usa estratégias adequadas para captar a atenção	7.968	2	229	.000	2	16.256	.000
CS8	Forma amizades com os colegas	13.372	2	229	.000	2	17.583	.000
CA1	Use de forma apropriada o vocabulário de sala de aula	7.432	2	229	.001	2	19.474	.000
CA2	Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade	4.576	2	229	.011	2	30.681	.000
CA3	Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim	1.837	2	229	.162	2	14.985	.000
CA4	Coloca questões e responde durante as conversas	24.857	2	229	.000	2	23.472	.000
CA5	Organiza a informação e estabelece uma sequência	.302	2	229	.740	2	31.404	.000
CA6	Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula	13.277	2	229	.000	2	24.559	.000
CA7	Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula	12.771	2	229	.000	2	21.282	.000
CA8	Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora	5.848	2	229	.003	2	22.924	.000

Verificam-se 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 Acadêmica. Ao nível da Comunicação Funcional verificam-se resultados estatisticamente significativos para todos os itens: “CF1 – Comunica necessidades básicas”; “CF2 – Expressa sentimentos”; “CF3 – Pedir 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-verbos”. Na 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”. Na Comunicação Acadêmica, 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”.

O teste ANOVA foi aplicado para os itens da ECIE e a variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (Tabela 25).

Tabela 25

Teste ANOVA para os Itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Cidadania e Desenvolvimento

Item da escala	Teste de Homogeneidade				Teste Anova			
	Estatística de Levene	df1	df2	sig.	Df	Z	sig	
CF1	Comunica necessidades básicas	11.309	3	228	.000	2	9.852	.000
CF2	Expressa sentimentos	4.204	3	228	.006	2	7.655	.000
CF3	Pede ajuda de forma apropriada	12.264	3	228	.000	2	15.865	.000
CF4	Aguarda pela sua vez para falar	3.241	3	228	.023	2	20.810	.000
CF5	Responde a questões simples	9.588	3	228	.000	2	22.832	.000
CF6	Mantém o tópico da conversa	7.661	3	228	.000	2	25.584	.000
CF7	Segue orientações simples	15.882	3	228	.000	2	20.711	.000
CF8	Segue instruções com uma ou duas ações-verbos	17.703	3	228	.000	2	12.749	.000
CS1	Interage de forma apropriada com os colegas	3.640	3	228	.014	2	30.130	.000
CS2	Interage de forma apropriada com os adultos	6.320	3	228	.000	2	15.188	.000
CS3	Participa de forma adequada em atividades de grupo	5.604	3	228	.001	2	23.920	.000
CS4	Mostra um nível de interesse adequado nos outros	3.176	3	228	.025	2	22.916	.000
CS5	Inicia interações verbais	10.925	3	228	.000	2	9.716	.000
CS6	Coloca questões apropriadas	10.153	3	228	.000	2	26.173	.000
CS7	Usa estratégias adequadas para captar a atenção	7.366	3	228	.000	2	22.061	.000
CS8	Forma amizades com os colegas	14.523	3	228	.000	2	16.316	.000
CA1	Use de forma apropriada o vocabulário de sala de aula	19.200	3	228	.000	2	20.520	.000
CA2	Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade	7.057	3	228	.000	2	12.947	.000
CA3	Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim	8.786	3	228	.000	2	20.258	.000
CA4	Coloca questões e responde durante as conversas	15.015	3	228	.000	2	14.370	.000
CA5	Organiza a informação e estabelece uma sequência	10.411	3	228	.000	2	22.913	.000
CA6	Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula	14.683	3	228	.000	2	25.592	.000
CA7	Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula	19.097	3	228	.000	2	14.963	.000
CA8	Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora	15.098	3	228	.000	2	19.925	.000

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas em todos os itens da ECIE, sendo oito itens da Comunicação Funcional, da Comunicação Social e da Comunicação Académica. Ao nível da Comunicação Funcional verificam-se resultados estatisticamente significativos para todos os itens: “CF1 – Comunica necessidades básicas”; “CF2 – Expressa sentimentos”; “CF3 – Pedir 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-verbos”. Na 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”. Na 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”.

Tendo em conta os constrangimentos temporários, financeiros, e o prazo regulamentar para conclusão da dissertação, ao abrigo do regulamento académico da Universidade do Minho, optou-se por analisar apenas uma parte dos dados obtidos, recomendando-se no futuro a análise dos restantes dados.

### **3.3. Análise da Confiabilidade da Escala**

A confiabilidade é definida como o grau de uniformidade ou de coerência existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem a prova (Almeida & Freire, 2008). De forma a averiguar-se a confiabilidade dos itens que constituem a escala, aplicou-se o *Alpha de Cronbach*, que apresentou um valor de .96, como se pode verificar na tabela 26. De acordo com Field (2005) pode concluir-se que os itens do teste indicam uma confiabilidade muito boa.

Tabela 26

Estatística de Confiabilidade da ECIE - Versão para Professores

Alfa de Cronbach	N de itens
.96	25

A Tabela 27 apresenta a análise descritiva em termos de média e desvio padrão de cada item da escala da totalidade da amostra.

Tabela 27

Análise Estatística de Item (Média e Desvio Padrão)

Item	M	DP
<i>Formas de Comunicação</i>	4.15	.595
CF1. <i>Comunica necessidades básicas</i>	2.69	.532
CF2. <i>Expressa sentimentos</i>	2.44	.719
CF3. <i>Pede ajuda de forma apropriada</i>	2.51	.721
CF4. <i>Aguarda pela sua vez para falar</i>	2.47	.714
CF5. <i>Responde a questões simples</i>	2.67	.532
CF6. <i>Mantém o tópico da conversa</i>	2.54	.616
CF7. <i>Segue orientações simples</i>	2.66	.573
CF8. <i>Segue instruções com uma ou duas ações-verbos</i>	2.58	.612
CS1. <i>Interage de forma apropriada com os colegas</i>	2.56	.614
CS2. <i>Interage de forma apropriada com os adultos</i>	2.62	.613
CS3. <i>Participa de forma adequada em atividades de grupo</i>	2.42	.691
CS4. <i>Mostra um nível de interesse adequado nos outros</i>	2.38	.667
CS5. <i>Inicia interações verbais</i>	2.44	.700
CS6. <i>Coloca questões apropriadas</i>	2.34	.703
CS7. <i>Usa estratégias adequadas para captar a atenção</i>	2.39	.687
CS8. <i>Forma amizades com os colegas</i>	2.58	.560
CA1. <i>Usa de forma apropriada o vocabulário de sala de aula</i>	2.50	.603
CA2. <i>Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade</i>	2.49	.651
CA3. <i>Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim</i>	2.37	.702
CA4. <i>Coloca questões e responde durante as conversas</i>	2.44	.675
CA5. <i>Organiza a informação e estabelece uma sequência</i>	2.37	.709
CA6. <i>Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula</i>	2.29	.767
CA7. <i>Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula</i>	2.55	.587
CA8. <i>Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora</i>	2.44	.688

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

Através da análise dos resultados obtidos (Tabela 28) verifica-se que o *Alpha de Cronbach* apresenta um valor de .96. Os itens que constituem o instrumento são homogêneos, pelo que não se verifica que a exclusão de algum item possa aumentar a consistência interna da escala.

Tabela 28

*Análise dos Itens em Função do Total da ECIE*

Item	Média da escala se o item for excluído	Variância da escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Forma de Comunicação	59.75	139.05	.196	.966
CF1	61.20	134.12	.630	.963
CF2	61.45	130.43	.683	.963
CF3	61.39	129.53	.738	.962
CF4	61.43	131.43	.624	.963
CF5	61.23	132.86	.734	.962
CF6	61.35	130.56	.797	.961
CF7	61.23	131.69	.771	.962
CF8	61.31	131.01	.769	.962
CS1	61.34	133.70	.569	.963
CS2	61.28	132.83	.633	.963
CS3	61.48	130.32	.719	.962
CS4	61.52	130.28	.751	.962
CS5	61.46	130.02	.730	.962
CS6	61.56	127.88	.867	.961
CS7	61.51	129.70	.766	.962
CS8	61.31	133.99	.605	.963
CA1	61.40	130.60	.812	.961
CA2	61.41	130.69	.741	.962
CA3	61.53	129.59	.755	.962
CA4	61.45	130.17	.748	.962
CA5	61.53	128.72	.804	.961
CA6	61.60	128.17	.771	.962
CA7	61.35	132.35	.701	.962
CA8	61.45	130.49	.712	.962

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

## **Capítulo IV – Discussão e Conclusões**

### **4.1. Discussão**

Nesta secção pretendemos analisar o conjunto dos resultados da Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) – Versão para Professores (Batista, Monteiro, Dias, Azevedo, & Cruz-Santos, 2019) dos alunos do 3º e 4º anos do Ensino Básico. Estes resultados foram anteriormente apresentados, na secção apresentação de resultados, em função das hipóteses delineadas para o presente estudo, ou seja, em função das variáveis: género, idade, habilitações académicas da mãe e do pai e do nível de aproveitamento escolar. Neste momento os resultados obtidos serão analisados e interpretados segundo a informação apresentada na secção enquadramento teórico, de forma a respondermos aos objetivos delineados para o presente estudo, sendo estes: conhecer o desempenho dos alunos do 3º e 4º anos do Ensino Básico; Identificar as dificuldades dos alunos do 3º e 4º anos do Ensino Básico na ECIE ao nível das três dimensões da escala (Comunicação Funcional, Comunicação Social e Comunicação Académica); e Validar a ECIE para alunos dos 8 aos 11 anos.

#### **4.1.1. A influencia da variável género nos resultados da aplicação da ECIE em alunos do 3º e 4º anos do Ensino Básico**

Após análise inferencial verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho da ECIE das crianças em relação à variável género em dezasseis dos vinte e quatro itens da escala. A influencia mais significativa desta variável foi verificada na dimensão Comunicação Social, seguindo-se a dimensão Comunicação Funcional e, por fim, a dimensão Comunicação Académica. O género em que se verificou uma influência mais significativa foi o feminino, o que corrobora os resultados descritos por vários investigadores em diferentes estudos no decurso de vários anos de estudo da influência do variável género no desenvolvimento comunicativo e linguístico das crianças em idade pré-escolar e escolar.

De acordo com a investigação, o género feminino é frequentemente descrito como sendo mais competente no desempenho das competências linguísticas e comunicativas, comparativamente ao masculino (Castro-Rebolledo et al., 2004, citados por Coutinho, 2012 Chaimay, Thinkhamrop, & Thinkhamrop, 2006 Law, 2001; Nelson et al., 2006), incluindo nas competências relacionadas com a comunicação, competência e ajustamento social (Katelaars et al., 2010; Odom et al., 2008; Rose & Rudolph, 2006 citados por Carvalho, 2019).

Estima-se ainda de que a presença de problemas de linguagem, fala e comunicação no gênero masculino seja mais frequente (Bishop & Edmunson, 1986; Fox, 2002; Rockland, 2006, citados por Silva & Peixoto, 2008).

O comportamento social de crianças do gênero feminino e masculino tem também vindo a ser estudado no âmbito da Comunicação Social, na medida em que existem estudos que apontam diferenças no desempenho social de crianças do gênero feminino e masculino e tal pode justificar-se pelas diferenças inerentes ao próprio gênero a que a criança pertence e pelas expectativas sociais colocadas no comportamento social das crianças de acordo com o gênero a que pertencem (Odom et al., 2008; citado por Carvalho, 2019). Esta diferenciação pode ser justificada, na medida em que as crianças do gênero feminino tendem a iniciar com mais frequência a interação social com os pares, sendo igualmente mais ágeis na gestão dos turnos de comunicação, permitindo uma alternância de turnos comunicativos equilibrada com o interlocutor (Barbu, Cabanes, & Le Maner-Idrissi, 2011; Leaper, 2011; citados por Carvalho, 2019). Concomitantemente, assumem um estilo conversacional mais cooperativo e educado, enquanto que o gênero masculino tendencialmente apresenta mais assertividade e exigência (Hoff, 2014). Outros investigadores acrescentam ainda que crianças do gênero feminino tendem a ser mais cooperativas e empáticas (Kaiser, Hancock, Foster, & Hester, 2000; Ketelaars et al., 2010; Tzouriadou et al., 2013, citados por Carvalho, 2019).

No sentido de melhor compreender a natureza e a origem entre a diferenciação de gêneros, outros investigadores referem que estas diferenças podem relacionar-se com a maturação cerebral, ou seja, diferenças no processo de maturação dos órgãos responsáveis pela produção do discurso, diferenças na socialização e no tipo de interlocutores (Hyde & Linn, 1988; Darley & Winitz, 1961; Templin, 1957; Moore, 1967 citados por Cadório, 2013).

De uma forma geral é no decorrer da idade pré-escolar que as crianças do sexo feminino adquirem mais precocemente as competências linguísticas e comunicativas, contudo segundo vários investigadores estas diferenças vão-se atenuando com a idade e não têm consequências significativas no funcionamento e/ou desempenho comunicativo e social futuro das crianças (Adani & Capanec, 2019; Lange, Euler, & Zaretsky, 2016 citados por Carvalho, 2019).

#### **4.1.2. A influencia da variável idade nos resultados da aplicação da ECIE em alunos do 3º e 4º do Ensino Básico**

Relativamente à variável idade, não se registaram diferenças significativas no desempenho das crianças em nenhuma das dimensões da ECIE. As diferenças estatisticamente significativas apenas foram observadas em um item da Comunicação Funcional, três itens da Comunicação Social e três itens da Comunicação Académica, pelo que nenhuma das dimensões da escala possui na sua globalidade um impacto significativo desta variável, pelo contrário, são mais os itens que não possuem diferenças significativamente estatísticas, do que aqueles que possuem.

A informação recolhida leva-nos a crer que esta variável não tem uma influência preponderante no desenvolvimento de nenhuma das dimensões comunicativas estudadas. A evolução comunicativa ocorre num aglomerado de competências que a criança vai adquirindo ao longo de toda a infância, no entanto não foram nas idades estudadas verificadas influências significativas. Tal poder-se-á dever à proximidade das faixas etárias estudadas e de constituírem idades tardias no que concerne ao desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas basilares ao domínio da dimensão funcional, social e académica, ou seja, em que se espera que as competências comunicativas estejam já consolidadas.

#### **4.1.3. A influencia da variável habilitações académicas das mães nos resultados da aplicação da ECIE em alunos do 3º e 4º anos do Ensino Básico**

No que se refere às habilitações académicas das mães, com a realização deste estudo, verificou-se que existem diferenças significativamente estatísticas no desempenho das crianças na ECIE, de acordo com o nível de habilitações académicas das mães. As crianças que as mães apresentaram habilitações académicas mais elevadas, apresentaram melhor desempenho na escala, em todos os itens da Comunicação Funcional e Académica e em seis itens da Comunicação Social. Segundo a análise inferencial as mães com habilitação académica de bacharelato são as que possuem média mais significativa ( $M=3$ ).

A informação obtida com este estudo corrobora a informação bibliográfica existente, na medida em que existem diversos estudos (Cardoso, Pedromônico, Silva, & Puccini, 2003; Richman, Miller, & LeVine, 1992; Schonhaut, Maggiolo, Herrera, Acevedo, & García, 2008; citados por Silva, 2014) que encaram as habilitações académicas maternas como as que exercem maior influência na linguagem e comunicação das crianças.

Bumgarner e Lin (2014) sugerem que o comportamento linguístico das mães, que se depreende estar correlacionado com o nível de habilitações académicas, interfere diretamente como estímulo e fonte de aprendizagem facultado à criança e, portanto, sendo este propício a um tipo de discurso mais complexo.

Concomitantemente, os resultados recolhidos com este estudo vão de encontro ao apontado pela literatura, de que mães com mais anos de estudo se envolvem mais com a escolaridade dos filhos e esse maior envolvimento está associado a um melhor desempenho das crianças (D'Avila-Bacariji et al., 2005; Burchinal et al., 2002; Lordelo, França, Lopes, Dacal, Carvalho, Guirra, & Chalub, 2006; Stevenson & Baker, 1987 citados por Araújo, 2012).

Gouveia (2009) corrobora com esta informação ao afirmar que crianças que crescem em contextos altamente instruídos revelam maior tendência para a criação de hábitos de leitura do que crianças que crescem num ambiente familiar com um nível de alfabetização baixo e no qual a leitura e a escrita não são atividades significativas. Assim como, um estudo realizado em Inglaterra, liderado por Melhuish (2018) indica que o primeiro e mais forte fator que influencia o sucesso educacional da criança é o nível de escolaridade da mãe Melhusih, Phan, Kathy, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2008; citados por Filipe, 2013). Na realidade portuguesa a figura materna sempre foi mais presente na educação das crianças e aquela que as crianças associam quando falam de algum contexto educativo, o que novamente corrobora com a informação obtida com a realização deste estudo (Melhusih et al., 2008; citados por Filipe, 2013).

Assim, os níveis altos de escolaridade das mães estão associados a elevadas competências linguísticas e comunicativas das suas crianças, decorrente de que as mães com este nível de escolaridade falam e interagem de forma mais fomentadora, proporcionando um desenvolvimento linguístico mais rico, relativamente às mães com níveis educacionais mais baixos (Hoff, 2006).

#### **4.1.4. A influencia da variável habilitações académicas dos pais nos resultados da aplicação da ECIE em alunos do 3º e 4º anos do Ensino Básico**

No que se refere às habilitações académicas dos pais, com a realização deste estudo, verificou-se que existem diferenças significativamente estatísticas no desempenho das crianças na ECIE, de acordo com o nível de habilitações académicas dos pais. As crianças que os pais apresentaram habilitações académicas mais elevadas, apresentaram melhor desempenho na escala, com especial relevância na dimensão académica. No entanto, verificaram-se igual itens com relação de significância positiva nas restantes dimensões da escala, sendo quatro itens da

dimensão Comunicação Funcional e cinco itens da dimensão Comunicação Social. Segundo a análise inferencial os pais com habilitação académica de mestrado e doutoramento são os que possuem uma média mais significativa ( $M=3$ ).

Os estudos encontrados com referência ao impacto da habilitação académica dos pais no desenvolvimento comunicativo das crianças são escassos, sendo clara uma maior relação da variável habilitações académicas da mãe com o desenvolvimento comunicativo, social e académico das crianças (Coutinho, 2012). Os pais são assim maioritariamente subjugados à figura materna nos estudos realizados acerca desta temática. Este facto poder-se-á dever à figura materna estar comumente mais associada à educação das crianças e ser aquela que as crianças associam quando falam de algum contexto educativo (Melhusih, Phan, Kathy, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2008; citados por Filipe, 2013).

Contudo, dentro dos estudos encontrados que abordam a influência desta variável na temática em estudo foi possível compreender que os dados obtidos no presente estudo corroboram com a bibliografia disponível. Duursma, Pan e Raikes (2008; citados por Coutinho, 2012) constataram que os pais com habilitação académica de Ensino Secundário leem com mais frequência para os seus filhos do que os que apresentam escolaridade inferior, o que consequentemente melhoram o desempenho linguístico e comunicativo das crianças. Outros estudos encontraram uma associação positiva entre o nível educacional dos pais e as competências linguísticas das crianças nos primeiros anos de vida, o que constituirá uma base consolidada de aquisição de competências comunicativas e linguísticas (Cabrera, Shannon & Tamis-Lemonda, 2007; Pancsofar & Vernon-Feagans, 2010; citados por Coutinho, 2012).

Araújo (2012) referiu no seu estudo que os resultados encontrados para a variável habilitações académicas do pai foram significativas, o que talvez permita concluir que pais com mais anos de estudo se envolvem mais com a escolaridade dos filhos. A mesma autora referiu que considerando que o grau de escolaridade dos pais pode ser apresentado como o melhor preditor socioeconómico do desempenho escolar durante a infância (Bradley & Corwyn, 2002, citado por Araújo, 2012), é possível concluir que progenitores com um estatuto socioeconómico mais elevado têm filhos com valores globais de competências pré-académicas mais elevados. É relevante afirmar que esta informação corrobora com a obtida no presente estudo, na medida em que a dimensão Comunicação Académica foi aquela que teve resultados mais significativos relativamente à influência das habilitações académicas dos pais.

Menezes, Leitão, Pestana, Laranjeira e Menezes (2010) corroboraram esta informação mencionando que os pais com habilitações académicas superiores eram aqueles que apresentavam níveis de envolvimento mais elevados nos cuidados indiretos da criança, sabendo que estas desenvolvem as competências comunicativas e linguísticas em momentos de partilha e convivência com o adulto é possível concluir que as habilitações académicas superiores dos pais poderão contribuir para um melhor domínio linguístico e comunicativo e, concomitantemente, para a transmissão de saberes e competências comunicativas e linguísticas às crianças.

Por fim, é importante referir que Lee e Waite (2005) referiam que os homens e mulheres com habilitações académicas superiores possuem, geralmente, atitudes mais liberais face ao papel do pai e da mãe na vida familiar, bem como na divisão das tarefas e responsabilidades relativamente aos filhos. Esta informação é importante para que os pais, enquanto agentes importantes na educação das crianças, sejam mais vezes tidos em atenção na realização de estudos acerca desta temática, uma vez que são verificadas associações positivas da influência dos mesmos no desenvolvimento das competências comunicativas das crianças.

#### **4.1.5. A influencia da variável aproveitamento escolar na Disciplina de Português nos resultados da aplicação da ECIE em alunos do 3º e 4º anos do Ensino Básico**

No que respeita à influência das variáveis do aproveitamento escolar das diversas disciplinas, nos resultados da aplicação da ECIE, as investigadoras procederam à análise inferencial para obtenção de dados acerca das disciplinas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Física, Educação Artística, Cidadania e Desenvolvimento. Contudo, como já referido, devido aos constrangimentos temporais e financeiros, assim como o prazo regulamentar para conclusão da dissertação ao abrigo do regulamento académico da Universidade do Minho optou-se por apenas analisar a disciplina de Português e de Matemática. A priorização destas duas disciplinas prendeu-se por ambas apresentarem um enfoque predominante no desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos e serem, sempre, as mais destacadas pela comunidade educativa, em qualquer ano de ensino. Joanico (2017) reforça esta informação no seu estudo ao afirmar que o Português e a Matemática, de acordo com o Decreto-Lei nº6/2001, constituem o “núcleo central do currículo” (p.258).

No que concerne à variável aproveitamento escolar na Disciplina de Português verificamos 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 indicam que a média das classificações dos alunos na disciplina de Português apresenta uma distribuição semelhante, sendo a média mais frequente, na maioria dos itens da escala, a de “muito bom”. Assim, podemos concluir que o desenvolvimento comunicativo nas dimensões Social, Funcional e Académico apresentam uma influência positiva no desempenho dos alunos na disciplina de Português.

A informação recolhida com este estudo é corroborada pela informação referida por Joanico (2017), na medida em que esta autora afirma que no início do percurso escolar, as crianças apresentam um domínio significativo da língua materna adquirido através da interação/comunicação com o meio à sua volta e sem que tenha existido qualquer influência pedagógica. No entanto, o desenvolvimento da linguagem e o conhecimento da língua encontram-se, ainda, numa fase precoce e frágil, sendo da competência da escola e dos seus agentes educativos proporcionar o enriquecimento linguístico dessas crianças a partir da exploração das suas capacidades expressivas, orais, escritas e de leitura. Desta forma, a autora confirma que as competências comunicativas previamente adquiridas à entrada do 1º ciclo do Ensino Básico constituem a base de aprendizagem dos alunos na disciplina de Português. No entanto, existe uma influência mútua, no sentido em que quanto mais as crianças enriquecem a sua linguagem, a partir da exploração das capacidades expressivas, orais e da aprendizagem da leitura e da escrita, mais aprimoram e desenvolvem as suas competências comunicativas.

Stubbs (1987, citado por Menezes et al., 2001), afirma que todo o ensino assenta na comunicação. Neste sentido, o desenvolvimento da linguagem oral encontra-se diretamente relacionado com a aprendizagem da leitura e escrita e o seu conhecimento é fundamental para a integração e domínio da maioria dos conteúdos das disciplinas que fazem parte do currículo escolar dos alunos (Sim-Sim, 2018).

Valadares (2003), atribuiu à disciplina Português um papel central no currículo, ou seja, no processo de aprendizagem, defendendo que é a disciplina central, dependendo desta todas as restantes, sobretudo ao nível da língua falada e escrita. Conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo, lembrada pela autora, esta área curricular é a “matriz de identidade e suporte de aquisições múltiplas”. A mesma autora reforça a importância que a expressão oral possui no âmbito da comunicação/interação comunicativa, e alerta que do seu grau de desenvolvimento, depende, em boa parte, o sucesso escolar dos alunos. Tendo em conta a importância assumida pela expressão oral em todo o currículo, nomeadamente ao nível da comunicação e da interação

comunicativa (DEB, 2001), torna-se imprescindível que sejam proporcionadas aprendizagens conducentes a uma expressão fluente, adequada aos contextos/situações, dotada de um vocabulário preciso, diversificado e de uma progressiva complexidade sintática (Valadares, 2003).

O ensino de línguas, como a disciplina de Português, deve ser centrado na comunicação, baseando-se na ideia de que o aluno deve comunicar na língua materna e adquirir uma adequada competência de comunicação. Sim-Sim (2018) relembra que o nível de competências linguísticas de cada indivíduo engloba a compreensão oral, a leitura, a expressão oral, a expressão escrita e o conhecimento explícito na língua, constituindo, as competências básicas a ter em consideração, na aprendizagem da língua.

Desenvolvendo capacidades ao nível de leitura, compreensão e expressão oral e escrita, os alunos estarão habilitados a potenciar as aprendizagens em outras áreas, e alcançar o sucesso escolar e social (Valadares, 2003). O mesmo autor reforça que a expressão oral e escrita são de grande importância pois apresentam-se como um instrumento de apropriação e propagação transversal a todas as disciplinas curriculares, sendo imprescindível o seu desenvolvimento.

Marlan (citado por Sim-Sim, 2018) afirma que existe uma estreita relação entre o domínio linguístico e comunicativo e o sucesso escolar, alertando para a necessidade de despender esforços e tempo na promoção do desenvolvimento da linguagem e comunicação, uma vez que todas as áreas curriculares serão favorecidas.

Em suma, o domínio da comunicação e linguagem torna-se preponderante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências na disciplina de Português.

#### **4.1.6. A influencia da variável aproveitamento escolar na Disciplina de Matemática nos resultados da aplicação da ECIE em alunos do 3º e 4º anos do Ensino Básico**

Em relação à variável aproveitamento escolar na Disciplina de Matemática verificamos 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 acerca da média das classificações dos alunos na disciplina de Matemática possuem uma distribuição uniforme. No entanto, a média mais alta em todos os itens da escala é a classificação de “muito bom”. Esta relação de influência positiva entre a variável aproveitamento escolar na disciplina de Matemática e os resultados da aplicação da ECIE nos alunos permite

concluir que o desenvolvimento comunicativo, na dimensão social, funcional e académica influencia significativamente o desenvolvimento escolar dos alunos na disciplina de Matemática.

A presente conclusão é corroborada por diversos autores que referem uma relação estreita entre o desenvolvimento comunicativo e a aprendizagem da disciplina de matemática.

A comunicação, especificamente no caso da Matemática é uma das grandes competências que se espera que os alunos desenvolvam até ao final do Ensino Básico, assim como a capacidade de resolução de problemas, de raciocínio e de interpretação acerca da realidade com recurso a ferramentas conceituais (Menezes, 2000).

O ato de comunicar que envolve ensinar e aprender assenta acima de tudo na comunicação, sendo que este ato pode estabelecer-se quer pela via da oralidade, quer pela via da escrita, representando um aspeto relevante a ser incrementado na sala de aula e pelo professor como facilitador do desenvolvimento de capacidades, de atitudes e de conhecimento (Menezes, 2000). Não obstante, a comunicação escrita apresenta uma relação crucial com a disciplina de matemática, sendo através desta que usamos os símbolos matemáticas e o meio pela qual nos expressamos (Menezes, 2000). Para além disso é referida a relevante e estreita dependência entre os processos de estruturação e clarificação do pensamento e da linguagem, visando a promoção de atividades que estimulem e impliquem a comunicação oral e escrita, de modo a os alunos sejam estimulados a verbalizar os seus próprios raciocínios, discutindo e confrontando processos e resultados (Menezes, 2000). Quando as crianças comunicam, aprendem e em simultâneo são encorajadas a representar, a falar, a ouvir, a ler e a escrever, tornando as suas próprias aprendizagens mais significativas.

Ponte e Serrazina (2000) enfatizam ainda o conceito de comunicação remetendo-o para a necessidade de os alunos interagirem com as ideias que são expostas pelos colegas e de aprenderem a explicar e ouvir descrições de estratégias de resolução de tarefas. A possibilidade de interação com os colegas facilita a construção de conhecimento, a aprendizagem de diferentes formas de pensar e a clarificação do seu próprio pensamento (Mamede, 2002, citado por Costa, 2007). De acordo com os autores, a compreensão das ideias e argumentos matemáticos torna-se facilitada, quando são articulados (seja de forma oral ou escrita).

Cabrita et al. (2000, citados por Lopes, 2014) referem a necessidade de existir uma articulação entre a necessidade de comunicar e o recurso à linguagem matemática como forma de expressar representações específicas, sendo estas símbolos, códigos e regras, por indivíduos, numa comunidade linguística específica – a matemática. Smole e Diniz (2001, citados por

Marques, 2008) recorrem aos contributos que a comunicação possui para a construção de conceitos matemáticos, no sentido em que na disciplina de matemática, a comunicação tem um papel crucial para ajudar os alunos na construção do vínculo entre as noções informais e intuitivas e a linguagem abstrata e simbólica desta disciplina.

Relativamente à comunicação oral, Menezes (2000) e Mamede (2002, citado por Costa, 2007) enfatizam a necessidade de os alunos utilizarem uma linguagem adequada e rigorosa que lhes permita desenvolver as suas capacidades ao nível da argumentação matemática. Quanto à comunicação escrita, o facto de o aluno saber escrever sobre os aspetos matemáticos, permite-lhe o acesso ao conhecimento e à compreensão de conteúdos matemáticos (Mamede, 2002 citado por Costa, 2007).

De referir ainda que, a qualidade da aprendizagem da Matemática pode ficar comprometida quando a transmissão de conhecimentos se restringe a uma lógica comunicativa que depende, tanto da capacidade do professor de codificar uma mensagem matemática, assim como da capacidade do aluno de a descodificar (Guerreiro, 2011).

A comunicação é a essência do ensino e da aprendizagem da Matemática, no sentido em que aprender matemática exige comunicação. Trata-se de um processo fundamental que envolve professores e alunos, na sala de aula adotando um estatuto de transversalidade relativamente a outros processos matemáticos, como é o caso da resolução de problemas (Ponte & Serrazina, 2000; Menezes, 2000).

A construção e a manutenção de um ambiente de aprendizagem que desenvolva a integração de atividades e o discurso, depende principalmente das capacidades pedagógicas do professor (Menezes, 2010). É possível que a qualidade da aprendizagem fique comprometida quando a transmissão de conhecimentos se restringe a uma lógica comunicativa que depende, quer da capacidade do professor de codificar uma mensagem matemática, quer da capacidade do aluno de a descodificar (Guerreiro, 2011, citado por Lopes, 2014). De referir ainda que os valores e visões que o professor possui acerca da importância da linguagem e da comunicação e das aprendizagens prévias relativamente ao nível sociocultural dos alunos influenciará o ensino da Matemática (Menezes, 2010).

#### **4.1.7. 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 (.96) revela níveis

de confiabilidade muito bons (Field, 2005). Assim, os itens que compõe 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 NEE, de ambos os géneros, cujas idades estavam compreendidas entre os 6 e os 9 anos. Tendo se verificado uma consistência interna da escala de *Alpha de Cronbach* que apresentou um valor de .979, ou seja, um índice de confiabilidade muito bom (Batista, 2018).

No presente estudo foi aumentada a amostra submetida à aplicação da escala, a faixa etária das crianças avaliadas, assim como foi a área geográfica de aplicação, uma vez que foi aplicada em outras zonas da região Norte de Portugal. Portanto, foi realizada uma replicação da aplicação da escala, mas foi mantido um excelente *Alpha de Cronbach*, ou seja, manteve-se a confiabilidade da escala. Estes resultados conferem uma maior robustez à escala, de acordo com os dados alcançados com a sua aplicação nos dois estudos.

Desta forma, compreendeu-se que a escala é válida para avaliação das competências comunicativas em todas as idades dos alunos que frequentam o 1º ciclo do Ensino Básico.

## **4.2. Conclusões**

O presente estudo foi delineado com o objetivo primordial de 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 3º e 4º anos do Ensino Básico. Neste sentido, é possível concluir que com a realização deste estudo verificou-se a importância da utilização de um instrumento de rastreio para avaliação das competências comunicativas dos alunos e para a identificação de alunos com limitações nestas competências, que podem estar na base do insucesso académico.

Como já referido, o instrumento de recolha de dados utilizado no presente estudo foi a Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) – Versão para Professores (Batista, Monteiro, Dias, Azevedo, & Cruz-Santos, 2019). 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*. No primeiro estudo realizado em Portugal com a aplicação desta

escala (Batista, 2018) foi verificado que a mesma possuía um bom índice de confiabilidade e conseguia avaliar aquilo a que se propunha, as competências comunicativas dos alunos, nas dimensões Comunicação Funcional, Social e Académica, dos alunos do 1º e 2º anos de escolaridade. Mesmo sendo esta escala resultado da tradução de uma escala americana, quando traduzida manteve a capacidade de medir aquilo que se propunha na língua portuguesa.

Com a realização deste estudo foi possível confirmar os dados obtidos pelo estudo realizado por Batista (2018) e comprovar que esta escala mede efetivamente as competências que se propõe e possui, ainda, um bom índice de confiabilidade para a avaliação das mesmas competências nos alunos do 3º e 4º anos de escolaridade – anos não contemplados pelo primeiro estudo. Todos os itens que compõe a escala medem as competências que se propõe e são homogêneos. Assim, concluiu-se que esta escala tem poder e validade para ser usada em qualquer contexto e em qualquer ano de escolaridade, desde o 1º ao 4º ano, do 1º Ciclo do Ensino Básico.

De acordo com esta informação, é possível afirmar que com a realização deste estudo os profissionais que trabalham com crianças em idade escolar têm ao seu dispor um recurso válido e fidedigno, para todos os anos do 1º Ciclo do Ensino Básico, que lhes permitirá avaliar as competências comunicativas dos alunos e concluir acerca da influência destas competências no sucesso escolar dos mesmos.

A aplicação desta escala permitirá assim recolher informação e detetar crianças em idade escolar, com suspeitas ou dificuldades Comunicativas na dimensão Académica, Social e/ou Funcional. Desta forma, este instrumento pode ser classificado como tendo a função de deteção e identificação de dificuldades Comunicativas. Concomitantemente, poderá ser utilizado com a função preventiva, no sentido de ser aplicado de forma a identificar o mais precocemente possível dificuldades Comunicativas, em qualquer uma das dimensões que contempla, de forma a que as mesmas sejam intervencionadas antes de constituírem um problema para os alunos, quer a nível social, quer a nível académico. Por fim, esta escala poderá cumprir a função de monitorização, na medida em que decorrente da sua transversalidade, poderá servir igualmente para a supervisão das evoluções dos alunos, permitindo compreender se estão a adquirir as competências detetadas como lacunares referentes a estes domínios.

Em Portugal, de acordo com a pesquisa efetuada à data são desconhecidos instrumentos de rastreio que permitam avaliar as competências comunicativas das crianças em idade escolar. Assim, esta escala poderá ser utilizada nesse sentido, uma vez que é um instrumento com uma linguagem simples, de rápida aplicação, preciso e quantificável. Esta funcionalidade atribui-lhe

muitos benefícios, uma vez que os professores, possuem, habitualmente, turmas com cerca de 20 alunos, o que dificultaria a nível de tempo o preenchimento de instrumentos morosos. Este instrumento, de fácil compreensão e interpretação e rápida aplicação poderá ser preenchido pelos professores para os alunos, que suspeitam de dificuldades de comunicação ou para toda a turma.

Os professores muitas vezes não estão familiarizados com a importância da utilização de instrumentos de avaliação e não reconhecem as dificuldades comunicativas nos seus alunos. Este facto constitui um problema no sistema educativo, uma vez que se o professor não tiver conhecimento das dificuldades comunicativas dos alunos não poderá, nem conseguirá intervir atempadamente para a minimização do insucesso e promoção das competências exigidas em cada ano de escolaridade. Assim como não acionará toda uma panóplia de medidas educativas de suporte à aprendizagem e inclusão dos alunos que existem, por meio do Decreto-Lei 54/2018, ao dispor dos professores para poderem adequar os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõem para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Neste sentido, é de extrema importância sensibilizar, informar e formar os profissionais que trabalham nas escolas, dos benefícios individuais e coletivos de identificarem o mais precocemente possível as dificuldades comunicativas, antes que estas possam limitar o sucesso e a progressão académica dos alunos.

Os resultados obtidos com este estudo revelam que as competências comunicativas podem ter impacto significativo nos resultados nas diferentes disciplinas, lecionadas no 1º ciclo do Ensino Básico, o que permite concluir que com o treino destas competências pode-se prevenir o insucesso escolar, assim como a intervenção atempada após a identificação de dificuldades poderá ser fundamental para a obtenção do potencial máximo destes alunos. Sendo a amostra deste estudo constituída por alunos do 3º e 4º anos do Ensino Básico é importante identificar e detetar competências que possam estar em risco, no sentido de se promover um acompanhamento eficaz destes alunos, de forma a potencializar as competências frágeis e consolidarem-se as restantes. O 3º e 4º anos são anos finais do 1º Ciclo do Ensino Básico, pelo que devem ser encarados como anos de preparação para a transição para o 2º Ciclo. Este ciclo apresenta-se mais exigente a nível comunicativo, quer pela utilização de uma linguagem mais complexa e transversal a várias disciplinas, quer pelo aumento significativo dos interlocutores em sala de aula, decorrente da passagem de um ensino monoprofessor para um ensino pluriprofessor.

No que concerne à variável habilitações académicas da mãe e do pai, duas das variáveis em estudo com elevada influencia nos resultados da escala é interessante compreender a

influência quer da mãe, quer do pai no desenvolvimento comunicativo dos alunos. Principalmente, a influência da mãe, uma vez que assumiu uma influência mais significativa. Estes resultados vão de encontro com a bibliografia encontrada sobre a temática, ou seja, que as figuras maternas e paternas influenciam o desenvolvimento comunicativo e linguístico dos alunos. No entanto, são escassos os estudos realizados em crianças no final do 1º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, em crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. Por este motivo, é de extrema importância concluir-se que mesmo em idades tardias continua a verificar-se a influência do adequado acompanhamento familiar nas competências comunicativas e académicas dos alunos. O mesmo estudo permitiu compreender que pais e mães mais estudados e informados influenciam de forma mais positiva os seus filhos, o que naturalmente poderá ajudar a potencializar um desenvolvimento superior.

As investigadoras entendem que o presente estudo constitui, igualmente, um importante avanço na análise comunicativa das crianças em idade escolar, uma vez que coloca atenções sobre a dimensão Social da Comunicação, uma dimensão tantas vezes descurada e esquecida nas idades escolares. A Comunicação Social engloba as competências pragmáticas, ou seja, o uso da linguagem em contexto social. Neste sentido, com o presente estudo comprova-se que esta dimensão da comunicação possui o mesmo impacto no desenvolvimento dos alunos que as restantes dimensões, pelo que deverá ser igualmente atendida e valorizada em contexto escolar. Assim, os profissionais que trabalham nas escolas e que trabalham com crianças em idade escolar devem atender às competências da Comunicação Social nas funções, tarefas, atividades e planos que elaboram para os seus alunos. Todas as dimensões comunicativas se influenciam e possuem uma influência múltipla, pelo que nenhuma dimensão deve ser desvalorizada, nem sobrevalorizada. No atual modelo educativo, em constante mudança e aperfeiçoamento, a dimensão Académica da Comunicação é sobrevalorizada em relação às restantes, decorrente de ser aquela que se relaciona mais fortemente com as competências académicas.

Em suma, a realização do presente estudo permitiu que as investigadoras concluíssem que existem uma significativa percentagem de crianças, de acordo com a amostra analisada, que possuem recursos humanos específicos no apoio à aprendizagem e à inclusão. Dos alunos que constituem a amostra, 8,2% beneficiam do apoio do professor coadjuvante; 6% beneficiam do apoio do psicólogo; 5,2% beneficiam do apoio do terapeuta da fala; 1,7% beneficiam do apoio do professor de educação especial; 0,9% beneficiam do apoio do terapeuta ocupacional; e 0,4% beneficiam do apoio do psicomotricista.

Estes dados demonstram a mudança de paradigma educacional e a aplicação do Decreto-Lei nº 54/2018, na medida em que estão a ser acionados meios adicionais e necessários para que as crianças potencializem as suas competências. Este é um excelente indicador de que o contexto educativo está a mudar, a tornar-se mais recetivo às interações e trocas de conhecimentos, o que apenas poderá beneficiar os alunos e contribuir para um melhor desenvolvimento das suas capacidades.

### **4.3. Recomendações**

O presente estudo, de carácter exploratório, foi realizado com uma amostra de conveniência, tendo sido desenvolvido em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico dos Distritos de Braga e Porto, localizados no Norte de Portugal. Realça-se, no entanto, o significativo valor de confiabilidade da ECIE – Versão Professores, que revelou uma forte coesão e homogeneidade nos itens que a compõem. Por este motivo, recomenda-se a validação desta escala como instrumento de rastreio a nível nacional, de forma a que possa contribuir como um instrumento de despiste, identificação e monitorização de alunos em contexto educativo, que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico. Consistindo em esta escala 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. Esta identificação precoce permitirá a promoção do sucesso escolar e redução do insucesso, muitas vezes atribuído a outras causas, que não as dificuldades comunicativas, o que dificulta uma intervenção adequada ao perfil de aprendizagem dos alunos.

As conclusões obtidas neste estudo permitem demonstrar a importância da aplicação deste tipo de instrumentos para o desenvolvimento de práticas credíveis e eficazes para a realização de uma avaliação adequada, permitindo, posteriormente, a implementação de programas de intervenção mais eficazes. Concomitantemente, permitirá medir as evoluções e as competências detidas pelas crianças aquando da transição de ano e/ou de ciclo.

Com a realização deste estudo as investigadoras compreenderam ainda que Portugal possui ainda uma curta investigação, quer a nível das competências comunicativas da população, quer ao 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. Este constrangimento ocorre igualmente no sistema educativo, uma vez que a escassez de estudos origina a falta de informação científica importante à inovação de práticas e metodologias educativas. Os estudos desenvolvidos

nesta temática são, na sua maioria internacionais, não envolvendo, portanto, a população portuguesa. 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 ver a realização de investigação científica como uma aposta no avanço da educação em Portugal e concomitantemente, uma aposta do sucesso educativo dos alunos portugueses.

## 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: Psiquilibrios.

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.

Andrade, F. (2008). *Perturbações da linguagem na criança: Análise e caracterização*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Comissão Editorial.

Araújo, R. G. (2012). *Caraterização das competências pré-académicas num grupo de crianças de 5 anos de idade*. (Tese de mestrado). Retirado de: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/15685/1/TESE%20MESTRADO%20Raquel%20Ara%C3%BAjo.pdf>

ASHA. (2004). *Roles and responsibilities of speech language pathologists with respect to augmentative and alternative communication: Technical report*. Retirado de <http://www.asha.org/docs/html/TR2004-00262.html>

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. (2016). *Language*. Retirado de <http://www.asha.org/docs/html/RP1982-00125.html>

ASHA (2017). *ASHA: A journal of the American Speech-Language-Hearing Association*. Rockville, Md: The Association.

Baird, G. (2008). Assessment and investigation of children with developmental language Disorder. In C Norbury.J., Tomblin, & D. Bishop (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* (6<sup>th</sup> ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Bishop, D. V. M. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(6), 671-680. doi:10.1111/1460-6984.12335

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE Consortium. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying

language impairments in children. *PLOS One*, 11(7), e0158753.  
doi:10.1371/journal.pone.0158753

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](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12508/1/CADORIO_2013.PDF)

Canongia, M. (2005). *Manual de terapia da palavra* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Revinter.

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).

Chaves, J., & Lopes, M. (2012). *Metacognição e metalinguagem. Estudos sobre leitura: Psicolinguística e interfaces*. Porto Alegre: EdiPucrs.

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

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](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)

Costa, A. M. (2007). *A importância da Língua Portuguesa na aprendizagem da Matemática*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de: <http://hdl.handle.net/1822/7258>

Costa, A. R. Z. (2011). *Rastreo de alterações de comunicação: Contributo dos educadores*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/5358/1/Rastreo%20de%20altera%C3%A7%C3%B5es%20de%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20.%20contributo%20dos%20educadores.pdf>

Costa, O. M. M. (2011). *Análise do desempenho do vocabulário 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>

Coutinho, A. P. (2012). *As perturbações da aquisição e do desenvolvimento da linguagem*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de: <http://hdl.handle.net/10362/9404>

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

Cruz-Santos, A. C. (2019). *Documentos policopiados da unidade curricular de Problemas de Comunicação* (Manuscrito não publicado, Universidade do Minho).

DEB (2001). *Currículo nacional para o Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: DEB, ME.

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

DGE. (2018). *Para uma educação inclusiva - Manual de apoio à prática*. Retirado de: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf).

DGE (2018). *4.º ANO / 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO PORTUGUÊS*. Retirado de: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_4a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf).

DGE (2018). *5.º ANO / 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO PORTUGUÊS*. Retirado de: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo/5\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_portugues.pdf).

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

Filipe, P. D. L. (2013). *Envolvimento parental: O papel do pai na educação dos filhos*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de: [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12404/1/PEDRO\\_FILIPE.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12404/1/PEDRO_FILIPE.pdf)

Fortin, M. F. (2003) – *O processo de investigação: Da concepção à realização* (3.ª ed). Loures: Lusociência.

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

Gonçalves, S. F. F. (2017). *Aplicação da prova de vocabulário do ABFW- Teste de linguagem infantil em alunos dos 5 aos 7 anos com e sem perturbações da linguagem: Um estudo exploratório no Distrito do Porto*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de: <http://hdl.handle.net/1822/51136>

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., & Pereira, M. (2006). Desempenho de alunos com desenvolvimento típico de linguagem em prova de vocabulário expressivo. *Revista CEFAC*, 8 (4),419-428. Retirado de:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S151618462006000400003&lng=p&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S151618462006000400003&lng=p&nrm=iso&tlng=pt)

Hage, S. R. V., Resegue, M. M., Viveiros D. C. S., & Pacheco, E. F. (2007) Análise do perfil das competências 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. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review* 26(1), 55-88, doi: 10.1016/j.dr.2005.11.002

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

Joanico, E. S. B. (2017). *A importância do português na compreensão e aprendizagem da matemática* (Dissertação de Mestrado). Retirado de: <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2144/1/RELATO%CC%81RIO%20FINAL%20MESTRADO%20ELIANA%20JOANICO%202%20%281%29.pdf>.

Lee, Y. S., & Waite, L. J. (2005). Husbands 'and wives 'time spent on housework: A comparison of measures. *Journal of Marriage and Family*, 67(2), 328–336, doi: 10.1111/j.0022-2445.2005.00119.x

Lima, R. (2009). *Fonologia infantil: Aquisição, avaliação e intervenção*. Coimbra: Edições Almedina.

Lopes, M.F.P. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico: A Comunicação (em) matemática em contexto de sala de aula*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de: <http://hdl.handle.net/10400.21/3878>

Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software e aplicações*. Pêro Pinheiro: Report Number, Lda.

Marques, M. R. A. (2008). *Matemática e Língua Portuguesa: Laços para o sucesso?* (Dissertação de Mestrado). Retirado de: <http://hdl.handle.net/10451/1284>

Mendes, L. M. V. (2012). *A linguagem oral na Educação Pré-Escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de: <http://hdl.handle.net/10400.3/2630>

Mendes, A. P., Afonso, E., Lousada, M., & Andrade, F. (2009). *Teste fonético-fonológico: ALPE manual* (2ª ed.). Aveiro: Designeed, Lda.

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](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](https://www.ipv.pt/millenium/20_ect3.htm)

Merrell, K. (2004). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9(1), 3-18. doi: 10.1207/s15327035ex091&2\_2.

Monteiro, C., Moreira, E., Viana, F., & Bastos, A. (2013). Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 111-138. Retirado de: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872013000200006](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872013000200006)

Nichcy (2004) Severe and multiple disabilities. *Disability Fact Sheet*, (10). Retirado de: <http://www.nichcy.org>

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>

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

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

Radld. (2017). *Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL): O consenso explicado*. [Arquivo de vídeo]. Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=OZ1dHS1X8jg&t=45s>.

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

Rigolet, S. A. (2006). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem: Linhas de orientação para alunos até aos 6 anos*. Porto: Porto Editora.

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

Silva, S. S. C. D. (2014). *Aquisição da linguagem em função do contexto: Uma análise contrastiva: Creche e família*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de: <http://hdl.handle.net/1822/29251>

Silva, C., & Peixoto, V. (2008). Rastreo 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>

Sim-Sim, I. (2018). *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.

Tomasello, M. (2001). Perceiving intentions and learning words in the second year of life. In M. Bowerman & S. C. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development*, 475–511. Cambridge: Cambridge University Press.

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

## Anexos

### Anexo A

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

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO				
<b>I – IDENTIFICAÇÃO</b>				
<b>Género:</b>				
<input type="radio"/> Masculino <input type="radio"/> Feminino				
<b>Data de Nascimento:</b> ____ / ____ / _____				
<b>Nacionalidade:</b> _____				
<b>Habilitações Académicas dos Pais:</b>				
<b>Mãe:</b> <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				
<b>Pai:</b> <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				
<b>II – INFORMAÇÕES ACADÉMICAS</b>				
<b>Ano de Escolaridade:</b> _____				
<b>Estabelecimento de ensino:</b> _____				
<b>Beneficia de Ação Social Escolar:</b>				
<input type="radio"/> Não Beneficia <input type="radio"/> Beneficia Escalão A <input type="radio"/> Beneficia Escalão B				
<b>Aproveitamento Escolar:</b>				
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Português				
Matemática				
Estudo do Meio				
Educação Física				
Educação Artística				
Cidadania e Desenvolvimento				
<b>Beneficia de Medidas Educativas:</b>				
<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)
<b>COMUNICAÇÃO FUNCIONAL</b>						
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						
<b>COMUNICAÇÃO SOCIAL</b>						
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						
<b>COMUNICAÇÃO ACADÊMICA</b>						
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)						

## 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:  
Cátia Luisa Monteiro Azevedo

Nome do Interlocutor:  
Ariabela Cruz dos Santos

E-mail do interlocutor:  
acs@ie.uminho.pt

**Dados do Inquérito**

Número de registo:  
0718500001

Designação:  
"Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE): Um estudo de Validação com alunos do 3º e 4º anos do 1º ciclo do Ensino Básico com e sem Dificuldades de Comunicação"

Descrição:  
Comunicação, linguagem e fala são termos comumente empregues como sinónimos. Contudo, são termos distintos, que se referem a diferentes aspetos do desenvolvimento (Bernstein & Tiegeman-Farber, 2009; Batista & Cruz-Santos, 2018).  
A comunicação é o processo através do qual os indivíduos trocam informações e atribuem significado às mensagens (Owens, 1990, citado por Cruz-Santos, 2019). Para a comunicação ser possível é necessário que os indivíduos possuam um sistema linguístico, que lhes permita atribuir significado a um conjunto de sons, palavras, gestos e/ou símbolos que a comunidade linguística em que se inserem utiliza para comunicar (Heward, 2000, citado por Cruz-Santos, 2019; Cruz-Santos, 2002).  
O meio de comunicação deve ser adequado à situação e pode contemplar o sistema auditivo-oral (audição e fala), o sistema visual-gráfico (leitura e escrita) e o sistema visual-gestual (comunicação não-verbal, gestual e alternativa e aumentativa) (Reed, 1994, citado por Santos, 2002).  
A fala, inclui-se no sistema auditivo-oral e constitui uma das formas de materialização da linguagem e um dos modos preferenciais de comunicação. (Bernstein & Tiegeman-Farber, 2009).  
A linguagem é considerada o mais importante meio de expressão humana e o mais complexo dos códigos, constituindo a forma mais elaborada de comunicação (Rigolet, 2006). Constitui um código social partilhado e um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em diversas modalidades para o homem comunicar e pensar (Sim-Sim, 1998; Bernstein & Tiegeman-Farber, 2009).  
O desenvolvimento da linguagem contempla duas modalidades: a expressiva, responsável codificação da mensagem que o indivíduo pretende transmitir e a receptiva, responsável pela compreensão da mensagem recebida pelo indivíduo. Assim, é possível afirmar que o processo comunicativo é dependente de um adequado desenvolvimento e aprendizagem da linguagem (Cruz-Santos, 2019; Cruz-Santos 2002).  
Um importante marco referido por Sim-Sim (1998) na aquisição e desenvolvimento da linguagem é a entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico e o contacto com novos contextos, pois proporciona importantes ganhos linguísticos. Na chegada à escola, a linguagem já desenvolvida pela criança, funcionará como ponto de partida para a aprendizagem da linguagem escrita, que constituirá um veículo de crescimento linguístico (Sim-Sim, 1998).  
A linguagem suporta as aquisições e aprendizagens escolares, pelo que as alterações no normal desenvolvimento das capacidades linguísticas têm consequências que se projetam nas aprendizagens proporcionadas pela escola (Amaral, 2009, citado por Pereira, 2012).  
As crianças com Perturbações da Linguagem, subtipo dos Problemas de Comunicação (PC), têm maiores dificuldades na aquisição das competências de literacia, o que origina uma performance escolar mais baixa e dificuldades de aprendizagem (ASHA, 1993, citada por Pereira, 2012).  
Os professores do ensino básico são dos primeiros profissionais que contactam com crianças com PC, tendo um papel preponderante na identificação das dificuldades comunicativas (Batista, 2017). Para que esta identificação ocorra é fundamental a existência de instrumentos de rastreio, que auxiliem os professores a detetarem o mais precocemente possível as dificuldades e características individuais apresentadas pelos alunos em idade escolar. Este conhecimento permitirá o encaminhamento para os serviços de apoio que permitam aos alunos otimizar as suas competências comunicativas e linguísticas e, conseqüentemente, o sucesso escolar.

**Cátia Luisa Monteiro Azevedo**

Sair

**Área reservada**

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

- Início
- Pesquisar inquéritos

## Anexo C

### Continuação

<b>Objectivos:</b> 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 3º e 4º anos de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte. Como objetivos para este estudo delinear-se os seguintes: - Conhecer o desempenho dos alunos do 3º e 4º anos de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte; - Identificar as dificuldades dos alunos do 3º e 4º anos 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 8 aos 11 anos de idade na Região Norte.
<b>Periodicidade:</b> Pontual
<b>Data do início do período de recolha de dados:</b> 02-12-2019
<b>Data do fim do período de recolha de dados:</b> 19-06-2020
<b>Universo:</b> Alunos do 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico da Região Norte de Portugal
<b>Unidade de observação:</b> Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) – Versão para Professores (Batista & Cruz-Santos, 2017)
<b>Método de recolha de dados:</b> Preenchimento pelos professores titulares de turma da unidade de observação, supramencionada
<b>Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:</b> Não
<b>Inquérito aplicado pela entidade:</b> Sim
<b>Instrumento de inquirição:</b> 07185_201912192127_Documento1.pdf (PDF - 208,73 KB)
<b>Nota metodológica:</b> 07185_201912192129_Documento2.pdf (PDF - 236,94 KB)
<b>Outros documentos:</b> 07185_201911261519_Documento3.pdf (PDF - 66,83 KB)
<b>Data de registo:</b> 19-12-2019
<b>Versão:</b> 2 (2)

## Anexo D

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

Dados adicionais
Estado: Aprovado
Avaliação: 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 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 de 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).
Observações: Exmo.(x) Senhor(a) Cátia Luísa Monteiro Azevedo  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 Vitor Pedroso Diretor-Geral DGE
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 Cátia Luísa Monteiro Azevedo está a desenvolver um projeto de investigação intitulado “*Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE): Um estudo de Validação com alunos do 3º e 4º anos do 1º ciclo do Ensino Básico com e sem Dificuldades de Comunicação*”. Este projeto pretende desenvolver-se junto de alunos do 3.º e 4º anos 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 xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx ou pelo número xxxxxxxx.

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

A aluna,

---

(Cátia Luísa Monteiro Azevedo)

Pede Deferimento,

---

(Presidente do Agrupamento)

## Anexo F

Solicitação de participação no estudo aos professores titulares de turma



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

Braga, janeiro de 2019

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

Eu, Cátia Luísa Monteiro Azevedo, 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 3º e 4º anos 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-mailxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx ou pelo número xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx.

Muito obrigada pela vossa cooperação e atenção.

---

(Cátia Luísa Monteiro Azevedo)

✍

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)