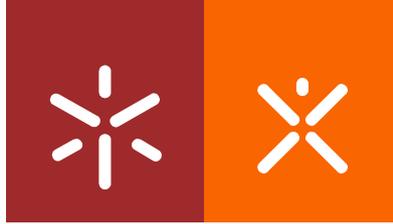




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Andreia Filipa Vieira Monteiro

**ESCALA DE COMUNICAÇÃO PARA A IDADE
ESCOLAR (ECIE) – VERSÃO
PARA PROFESSORES: UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO COM ALUNOS COM E SEM
NECESSIDADES EDUCATIVAS DO 2º ANO
DO ENSINO BÁSICO**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Andreia Filipa Vieira Monteiro

**ESCALA DE COMUNICAÇÃO PARA A IDADE
ESCOLAR (ECIE) – VERSÃO
PARA PROFESSORES: UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO COM ALUNOS COM E SEM
NECESSIDADES EDUCATIVAS DO 2º ANO
DO ENSINO BÁSICO**

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

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

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

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

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



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

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

Agradecimentos

Começo por agradecer, à minha orientadora, Professora Doutora Anabela Cruz do Santos, por toda a orientação dada durante a realização desta dissertação, pela partilha de conhecimentos e experiências, pela sua disponibilidade e pela compreensão e apoio em todos os momentos.

Agradeço de uma forma muito especial a todas as crianças, mães, pais e professores que, se disponibilizaram desde logo a participar no presente estudo. Não obstante, agradeço também a todos os Diretores dos Agrupamentos de Escolas da Região do Porto e de Braga, pela amabilidade e disponibilidade com que me acolheram e autorizaram a realização deste trabalho.

Agradeço às minhas colegas Cathy Dias, Cátia Azevedo e Liliana Marinho por todo o companheirismo e ajuda, tornando este caminho mais motivador e, em simultâneo, mas fácil.

A todos os profissionais que tenho a oportunidade de trabalhar diariamente, obrigada pelo incentivo e por me motivarem a querer sempre fazer mais e melhor! Às crianças e famílias que tenho a honra de acompanhar diariamente muito obrigada pelos desafios diários que me propõem!

Obrigada a todos os meus amigos pelo apoio incondicional, pela força e pelas palavras de conforto em todos os momentos.

À minha família e sobretudo aos meus pais, um obrigada enorme pela vossa presença diária, por me apoiarem todos os dias, por me fazerem acreditar que tudo é possível e por contribuírem para que este objetivo fosse alcançado.

Ao meu avô, que já partiu obrigada pela força e pela luz.

Ao meu companheiro de vida, Bruno pelo apoio constante, pelo teu amor, pelo teu companheirismo, pela tua compreensão, pela força, por nunca deixares de acreditar em mim e nos nossos sonhos.

A todos, o meu mais profundo e sincero 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 2º ANO DO ENSINO BÁSICO

Resumo

As perturbações da comunicação, quando não detetadas de forma atempada podem estar na origem de várias dificuldades apresentadas pelos alunos, nomeadamente na aprendizagem escolar, nas diferentes interações sociais e no próprio comportamento. Sendo o professor do 1º Ciclo, um elemento ativo no processo ensino-aprendizagem, na medida em que é o profissional que se encontra mais próximo da criança numa fase de desenvolvimento tão importante, este apresenta um papel preponderante na deteção e intervenção precoces das perturbações de comunicação. Por essa razão é de extrema importância a utilização de instrumentos de rastreio simples, rápidos, de fácil compreensão e interpretação, que facilitem a identificação destas alterações comunicativas o mais cedo possível.

Neste sentido, este estudo exploratório analisa 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 envolveu 114 alunos (59 do género feminino e 55 do género masculino) do 2º ano 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 12 dos 24 itens da escala; iv) habilitações académicas dos pais em 10 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 .978. De acordo com Field (2005) pode concluir-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 que a implementação de um rastreio no início de cada ano letivo permitiria despistar alunos em idade escolar com possíveis dificuldades ao nível das competências comunicativas, contribuindo para uma intervenção eficaz. Este estudo comprova ainda e reforça a importância do uso do 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.

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 2ND YEAR OF BASIC EDUCATION

Abstract

Communication Disorders, when not detected, can be the source of several difficulties presented by students, namely in school learning, in different social interactions and in their own behavior. Being the 1st cycle teacher, an active element in the teaching-learning process, as the teacher is the professional who is closest to the child in such an important stage of development, he has a preponderant role in the early detection and intervention of Communication Disorders. For this reason, it is extremely important to use simple, fast, easy to understand and intercept tools that facilitate the identification of these communicative changes as soon as possible. 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 114 students (59 females and 55 males) from the 2nd years of schooling in the 1st cycle of Basic Education. 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 12 of the 24 items on the scale; iv) academic qualifications of parents in 10 of the 24 items on the scale; v) school performance, in the subjects of Portuguese language and Mathematics, in relation to the 24 items of the scale, showing an influence of these variables on the students' performance on the SACS - Version for Teachers. In order to analyze the reliability of the scale, Cronbach's Alpha was applied, which presented a value of .978. According to Field (2005) it can be 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 that the implementation of a screening at the beginning of each school year would allow to screen school-age students with possible difficulties in terms of communicative skills, contributing to an effective intervention. 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, Scale, Screening, Teachers

ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
Declaração de Integridade	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Lista de Abreviaturas e Siglas.....	ix
Lista de Figuras.....	ix
Lista de Quadros	ix
Lista de Tabelas	ix
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	5
1.1.3. Comunicação Académica.....	7
1.2. Conceito de linguagem	14
1.2.1. Modalidades da linguagem e componentes da linguagem.....	15
1.2.2. Pragmática em idade escolar	18
1.3. Rastreio e Avaliação da Comunicação	21
1.4. Perturbações da Comunicação	25
Capítulo II – Metodologia	33
2.1. Opção Metodológica	33
2.2. Finalidade	33

2.3 Variáveis	33
2.4. Objetivos	33
2.5. Hipóteses	33
2.6. Caracterização da amostra	34
2.7. Instrumento de recolha de dados.....	39
2.8. Procedimentos de recolha de dados	40
Capítulo III – Apresentação de resultados.....	42
3.1. Análise Descritiva	42
3.2. Análise Inferencial	46
3.3. Análise da Confiabilidade da Escala	59
Capítulo IV – Discussão e Conclusões	62
4.1. Discussão	62
4.2. Conclusões	73
4.3. Recomendações	76
Referências Bibliográficas	78
Anexos	87
Anexo A.....	87
Anexo B.....	88
Anexo C.....	89
Anexo D.....	91
Anexo E.....	92
Anexo F	93

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

Lista de Quadros

- Quadro 1 – Critérios de Diagnóstico da Perturbação da Linguagem de acordo com o DSM-5 (APA, 2014, p.48)..... 26
Quadro 2 – Critérios de Diagnóstico da Perturbação da Fala de acordo com o DSM-5 (APA, 2014, p.42) 28
Quadro 3 – Critérios de Diagnóstico da Perturbação da Comunicação Social (Pragmática) de acordo com o DSM-5 (APA, 2014 , p.55) 29

Lista de Tabelas

- Tabela 1 – Distribuição da Amostra de acordo com a Idade 34
Tabela 2 – Distribuição da Amostra de acordo com o Género 35
Tabela 3 – Distribuição da Amostra de acordo com a Nacionalidade 35
Tabela 4 – Frequência das Habilitações Académicas das Mães 35
Tabela 5 – Frequência das Habilitações Académicas dos Pais..... 36
Tabela 6 – Distribuição da Amostra de acordo com a Turma 36
Tabela 7 – Distribuição da Amostra de acordo com a Ação Social Escolar 37

Tabela 8 – Distribuição da Amostra de acordo com o Aproveitamento Escolar	38
Tabela 9 – Distribuição da Amostra de acordo com os alunos que beneficiam ou não beneficiam de Medidas de Suporte à aprendizagem e à inclusão	38
Tabela 10 – Distribuição da Amostra de acordo com os recursos humanos específicos no apoio à aprendizagem e à inclusão	39
Tabela 11 – Resultados da Aplicação da ECIE - Versão para Professores – Formas de Comunicação	42
Tabela 12 – Resultados da Aplicação da ECIE - Versão para Professores – Comunicação Funcional	43
Tabela 13 – Resultados da Aplicação da ECIE - Versão para Professores – Comunicação Social.	44
Tabela 14 – Resultados da Aplicação da ECIE - Versão para Professores – Comunicação Académica	45
Tabela 15 – Teste T-Teste para os Itens da ECIE e a Variável Género	46
Tabela 16 – Teste T-Teste para os Itens da ECIE e a Variável Idade.....	48
Tabela 17 – Teste ANOVA para os Itens da ECIE e a Variável Habilitação Académica das Mães	49
Tabela 18 – Teste ANOVA para os Itens da ECIE e a Variável Habilitação Académica dos Pais .	50
Tabela 19 – Teste ANOVA para os Itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Português.....	51
Tabela 20 – Teste ANOVA para os Itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Matemática.....	52
Tabela 21 – Teste ANOVA para os Itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Estudo do Meio.....	54
Tabela 22 – Teste ANOVA para os Itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Educação Física.....	55
Tabela 23 – Teste ANOVA para os Itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Educação Artística	57
Tabela 24 – Teste ANOVA para os Itens da ECIE e a Variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Cidadania e Desenvolvimento.....	59
Tabela 25 – Estatística de Confiabilidade da ECIE - Versão para Professores	60
Tabela 26 – Análise Estatística de Item (Média e Desvio Padrão)	60
Tabela 27 – Análise dos Itens em Função do Total da ECIE.....	61

Introdução

Na nossa sociedade atual é a partir dos seis anos de idade que a escola passa a ser um meio natural da criança, projetando-a para o futuro. Quando o aluno entra na escola e o processo de aprendizagem não ocorre de acordo com o esperado, tanto para a sua faixa etária como para o seu nível de ensino, passa a pertencer a um grupo heterogéneo das dificuldades de aprendizagem, sendo esta uma problemática com uma grande taxa de prevalência.

São vários os estudos que têm demonstrado que as crianças com alterações na comunicação apresentam fragilidades no domínio das aprendizagens, com um impacto negativo no desempenho escolar, quer a curto, quer a longo prazo. Neste sentido é de extrema importância que as alterações que possam existir ao nível da comunicação possam ser detetadas o mais precocemente possível, tendo vindo a ser sugerida a possibilidade de realização de rastreios, de forma a sinalizar e avaliar precocemente as crianças em risco de desenvolver estas alterações.

Os professores de ensino regular são os primeiros profissionais que entram em contacto com estes alunos, sendo convocados para dar opinião e/ou no sentido de orientar estes alunos. Neste sentido, a formação dos docentes deverá ser uma meta a alcançar pelo sistema de ensino, tendo em consideração os dados obtidos por diferentes investigações já realizadas, de modo a descobrir respostas adequadas e eficazes, em conjunto com uma equipa multidisciplinar, sempre que assim seja necessário, para promover a eficácia de aprendizagem dos alunos.

É neste âmbito que surge o presente estudo, tendo como principais objetivos realizar uma caracterização do desempenho dos alunos do 2º ano do Ensino Básico, 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 o ano escolar em estudo.

Relativamente à estrutura da dissertação, esta é constituída por quatro capítulos. O primeiro capítulo corresponde à 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 presente investigação.

Capítulo I – Revisão da Literatura

1. Comunicação

1.1. Desenvolvimento da comunicação

No dia-a-dia comunicamos das mais diversas formas, isto é, face a face e a distância, em situações formais e planeadas ou situações informais e espontaneamente, quando falamos ou quando, através do silêncio evitamos falar; comunicamos oralmente e por escrito, verbalmente e por gestos. Assim, o ser humano é por natureza um comunicador e a comunicação faz parte da nossa condição enquanto seres sociais (Sim-Sim, 2018). Por mais que tentemos não conseguimos deixar de comunicar, uma vez que por ação ou imobilidade, palavras, gestos ou silêncio, todos contêm uma mensagem, que é compreendida pelos pares da comunidade à qual pertencemos (Sim-Sim, 2018). A comunicação trata-se assim de um processo dinâmico através do qual os participantes, emissor e recetor trocam ideias, pensamentos, necessidades e desejos entre si, influenciando-se de uma forma mútua (Owens, 2020). Numa perspetiva mais abrangente, a comunicação pode ser definida como o processo ativo de troca de informação, que envolve a codificação/formulação, a transmissão e a decodificação/compreensão de uma mensagem entre dois ou mais intervenientes (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009; Sim-Sim, 2018).

De forma a que a comunicação ocorra com sucesso é necessário que os interlocutores dominem um código comum e utilizem o canal de comunicação apropriado face a cada situação. Por código entende-se qualquer sistema de sinais usado na comunicação, para transmitir uma mensagem (língua natural, o código Morse, o sistema de escrita Braille, entre outros), sendo o canal de comunicação, o meio através do qual a mensagem é transmitida (Sim-Sim, 2018).

A comunicação pode assumir diferentes modalidades, ou seja, pode envolver uma vertente verbal, cuja mensagem pode ser transmitida através da fala e/ou da escrita ou uma vertente não verbal, cujos interlocutores podem recorrer ao uso dos gestos, à postura corporal e às expressões faciais, de forma a transmitirem a mensagem pretendida (Owens, 2020).

De todas as formas de comunicação usadas pelo ser humano, a comunicação verbal destaca-se como sendo a mais elaborada e o sistema linguístico que a serve, o mais complexo de todos os códigos. Associados à comunicação verbal surgem os aspetos extralinguísticos, que englobam códigos paralinguísticos também denominados de traços suprasegmentares e as pistas não verbais (Owens, 2020). Os aspetos extralinguísticos ou não linguísticos são definidos como mecanismos que acompanham as produções verbais e têm um efeito comunicativo que permite modificar, ampliar ou melhorar o significado literal da mensagem transmitida, nomeadamente o

uso de gestos, o contacto ocular, a postura corporal e as expressões faciais (Owens, 2020; Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009; Sim-Sim, 2018). Os aspetos paralinguísticos incluem por exemplo, a entoação, a melodia, as pausas, as hesitações, a velocidade e o ritmo do discurso (Owens, 2020; Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009; Sim-Sim, 2018).

A comunicação faz parte do ser humano como ser social e constitui-se como um processo multidimensional e complexo, pressupondo a ligação de um conjunto interações e competências que abrangem todas as áreas do desenvolvimento, não apenas linguísticas, mas também as capacidades motoras, as sensoriais, as cognitivas, as sociais e a sua combinação (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). De modo a que a criança comunique de uma forma eficaz é crucial que esta aprenda não apenas a compreender e a expressar um conjunto crescente e cada vez mais complexo de informação verbal e não-verbal, como a integrá-la com as inferências que faz acerca do comportamento, do conhecimento e do estado mental dos seus interlocutores.

1.1.1. Comunicação Funcional

Numa fase inicial do desenvolvimento, as intenções comunicativas usadas pela criança são realizadas sobretudo através do uso de gestos e comportamentos, sendo este período denominado de pré-linguístico. Posteriormente, no período linguístico, com o aparecimento das palavras as crianças começam por cumprir determinadas funções comunicativas.

A intenção e a função comunicativa embora correlacionadas referem-se a termos diferentes. Enquanto que a intenção comunicativa se refere ao objetivo do comunicador, ou seja, o modo específico que o comunicador quer que a sua mensagem influencie o interlocutor, a função comunicativa refere-se ao efeito produzido no ouvinte, estando assim relacionado com a meta propriamente dita (Baumgart, Johnson, & Helmstetter, 1996 citados por Peixoto, 2007). Os mesmos investigadores caracterizam a intencionalidade, como sendo a dimensão vertical do desenvolvimento comunicativo e a função como a dimensão horizontal. Assim, o sucesso do processo comunicativo depende da interpretação que o ouvinte faz das intenções do comunicador, enquanto que a eficácia comunicativa dá-se quando as intenções do comunicador coincidem com a função comunicativa interpretada pelo ouvinte (Baumgart, Johnson, & Helmstetter, 1996 citados por Peixoto, 2007). Na perspetiva de Bates (1974, citado por Deward & Summers, 1995), as funções comunicativas enquadram-se na forma como as crianças são capazes de expressar uma variedade de intenções.

Um dos primeiros e mais influentes investigadores a usar uma análise funcional foi Halliday (1975), um linguista Britânico que identificou sete funções comunicativas, entre as quais: (1) a função instrumental (satisfação das necessidades básicas e o foco da criança é o objeto); (2) a função regulatória/reguladora (controlo do comportamento do outro); (3) a função internacional/interativa (interação com os outros); (4) a função pessoal (expressão de sentimentos pessoais relativos a pessoas ou ao ambiente); (5) a função ritual ou imaginativa (para brincar e recriar o ambiente); (6) a função heurística (exploração e aprendizagem sobre o ambiente); (7) a função informativa (transmissão de informação). De referir que, à exceção da função heurística e função informativa que se desenvolvem posteriormente, no período linguístico (entre os dezoito e os vinte e quatro meses), as restantes funções desenvolvem-se ainda no período pré-linguístico (entre os nove e os dezoito meses) (Halliday, 1975; Zorzi & Hage, 2004).

Mais tarde, Halliday (1975) adicionou quatro categorias funcionais de forma a explicar o uso mais abstrato e, em simultâneo, mais amadurecido que caracterizavam o discurso do adulto. Estas categorias incluíam as funções interpretativa, lógica, participativa e organizadora.

De acordo com Halliday (1975) e Zorzi e Hage (2004), as funções comunicativas podem ainda ser classificadas em dois tipos: protodeclarativos (atitudes da criança para dirigir a atenção do adulto em função de um determinado objeto e/ou acontecimento ou para chamar a atenção do adulto) e protoimperativos (comportamentos que têm como objetivo fazer com que o adulto realize determinada ação).

À medida que o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança progride e se torna cada vez mais sofisticado no decorrer dos anos, as funções comunicativas vão acompanhando o desenvolvimento de cada indivíduo, tornando-se também estas, cada vez mais aprimoradas. Tal permite à criança atingir os objetivos comunicativos, durante as interações sociais que vai estabelecendo. Assim, a quantidade de interações sociais e a sua diversidade são fatores que constituem um motor de desenvolvimento na Comunicação Social da criança (Gerber & Wankoff, 2014; Hoff, 2014; Pan & Snow, 1999; Tomasello, 2001; Tomasello & Carpenter, 2007 citados por Carvalho, 2019). Não obstante, as interações sociais que a criança vai estabelecendo, quer com adultos, quer com os pares assumem diferentes características e possibilitam à criança a adaptação a distintos níveis de exigência conversacional, assumindo diferentes papéis e diferentes estilos comunicativos. Tal permite que a criança promova o desenvolvimento de competências comunicativas cada vez mais complexas e, de uma forma gradual a oportunidade de participação

em conversas cada vez mais elaboradas, possibilitando-lhe a adaptação às exigências do meio e dos seus interlocutores.

No final do período pré-escolar e início do período escolar considera-se que as crianças já possuem competências comunicativas que lhes permitam ter sucesso comunicativo na relação com os adultos e com os pares, sejam estes familiares ou não. As crianças usam a linguagem e outras ferramentas comunicativas de forma a cumprir as diferentes funções comunicativas, nomeadamente para imaginar e criar narrativas no decorrer das brincadeiras, assim como para argumentar e negociar, alcançando os seus distintos objetivos sociais (McKown et al., 2009; Semrud-Clikeman, 2007, citados por Carvalho, 2019).

De ressaltar o papel que os adultos, nomeadamente a família/cuidadores e professores assumem em todo este processo, funcionando como modelos e em simultâneo, como suporte apoiando a criança na transformação de uma comunicação cada vez mais eficaz.

1.1.2. Comunicação Social

A Comunicação Social surgiu nas últimas décadas a partir da multidimensionalidade da comunicação, reorganizando um conjunto de outros constructos previamente conhecidos e que se relacionam de forma direta com a capacidade de comunicar com os outros (Adams, 2005; Clegg et al., 2015; School, 2013; St Clair et al., 2011, citados por Carvalho, 2019). Assim, comunicar implica o desenvolvimento e a interação recíproca de competências a distintos níveis: interação social, cognição social, processamento de linguagem e da pragmática, sendo que todos contribuem de alguma forma para a concetualização da Comunicação Social e constituem componentes da Comunicação Social (ASHA, 2011).

No que se refere às competências de Comunicação Social estas surgem nos primeiros meses de vida de uma criança e prolongam-se no decorrer da infância, atingindo um nível superior de complexidade ao longo da vida adulta (ASHA, 2011). Estas competências são desenvolvidas de forma similar e interrelacionada, podendo organizar-se da seguinte forma: (1) a iniciativa e as funções comunicativas; (2) a capacidade de gestão do discurso, nomeadamente a gestão dos turnos e tópicos de conversação; (3) a capacidade de adequação e/ou de ajuste do discurso, como por exemplo identificar e compreender o estado mental e emocional dos outros e respeitar as máximas conversacionais e o princípio de cooperação adequando a linguagem às necessidades e características do recetor (Cekaite, 2012; Hoff, 2014; Landa, 2005, citados por Carvalho, 2019). De ressaltar a importância de fatores internos da própria criança (como por exemplo o género, do

temperamento, do seu desenvolvimento cognitivo), como também do próprio contexto em que a criança se insere (Hoff, 2014; Lewis & Carpendale, 2014, citados por Carvalho, 2019), no sentido em que estas competências dependem desses mesmos fatores. Neste sentido, os aspetos físicos, linguísticos, epistémicos e sociais definem-se como determinantes no desenvolvimento das competências comunicativas e que abrangem para além dos fatores situacionais (Cummings, 2009; Hoff 2014; Marmaridou, 2011; Roberts, 2006 citados por Carvalho, 2019). As características sociais e económicas da família são também referidas em alguns estudos, como possíveis influenciadores do desenvolvimento comunicativo e linguístico da criança (Letts, Edwards, Sinka, Schaefer & Gibbons, 201e3; Schoon, Parsons, Rush & Law, 2010 citados por Carvalho, 2019).

A Comunicação Social, a linguagem verbal oral e a linguagem escrita apresentam uma relação intrínseca (ver Figura 1).

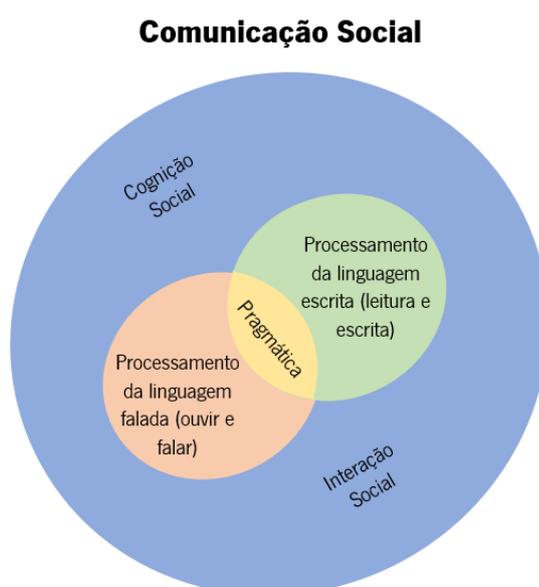


Figura 1. Comunicação Social (traduzido de ASHA, 2011)

A presente relação 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).

Assim, o construto Comunicação Social surgido recentemente resulta da interação de um conjunto de outros construtos previamente conhecidos e estudados no desenvolvimento infantil e que, no seu aglomerar determinam a competência comunicativa da criança (Carvalho, 2019). De

forma a que a criança comunique de forma cada vez mais eficaz esta aprende não apenas a compreender e a expressar um conjunto de informações verbais e não verbais cada vez mais complexas, como também aprendem a integrá-las com as inferências acerca do comportamento, do conhecimento e do estado mental dos seus interlocutores. A criança aprende igualmente a gerir turnos e tópicos conversacionais e a compreender as emoções, aprendendo a considerar as características do ambiente físico e social que a rodeia.

Na perspetiva de Hymes (1972 citado por Hoff, 2014) comunicar implica o desenvolvimento de competências de diferentes níveis, ou seja, o conhecimento pragmático (conhecimento das funções comunicativas e regras convencionadas que orientam o uso da linguagem nas diferentes situações sociais), o conhecimento do discurso (uso da linguagem para construir narrativas e conversar) e o conhecimento sociolinguístico (uso da linguagem de acordo com as variáveis sociológicas, como a cultura e o género) que, no seu conjunto determinam a competência comunicativa. O conhecimento linguístico, ou seja, o domínio da forma e do conteúdo da linguagem são igualmente fulcrais para o desenvolvimento das competências comunicativas (Foley e Van Valin, 1984, citados por Hoff, 2014).

É esta multidimensionalidade da comunicação que resulta no novo construto teórico – a Comunicação Social (Adams, 2005; Timler, Olswang, & Coggins, 2005, citados por Carvalho, 2019).

1.1.3. Comunicação Académica

A Comunicação Académica constitui-se como um ponto fulcral desenvolvido no decorrer dos primeiros anos de vida de uma criança, sendo relevante o desenvolvimento da linguagem, uma vez que esta constitui um foco essencial na formação do pensamento académico e no futuro escolar das crianças (Piper, 1998). Estima-se que, apesar de uma grande parte do pensamento e das capacidades académicas se desenvolverem no decorrer dos anos escolares, 33% dessas capacidades académicas são alcançadas ainda antes dos seis anos de idade (Yardley, 1973, citada por Piper, 1998).

É no decorrer dos primeiros anos de vida, previamente à escolaridade formal, que as crianças ficam igualmente expostas e experienciam inúmeras oportunidades e desafios, dos quais necessitam solucionar, sendo que muitos destes ao invés de serem solucionados/resolvidos pelas crianças, são solucionados com a ajuda dos pais, o que faz com que a criança fique privada de

experiências recompensadoras, nomeadamente no que respeita ao alcance de soluções e/ou resoluções de uma forma independente (Yardley, 1973, citada por Piper, 1998).

De ressaltar a importância da aprendizagem inerentes à resolução de problemas/desafios e às estratégias encontradas para as solucionar, pois estas relacionam-se posteriormente com os conteúdos que estas crianças deparar-se-ão no contexto educativo. Assim, quer as estratégias de resolução de problemas observadas no comportamento dos pais, quer as soluções independentes encontradas pelas crianças permite-lhes desenvolver os seus próprios recursos de aprendizagem, de modo a alcançarem soluções para os seus desafios em determinadas situações e desenvolverem o conhecimento sobre áreas posteriormente abordadas no contexto académico, nomeadamente sobre a leitura, a escrita e o cálculo.

Aquando da entrada para o primeiro ano do primeiro ciclo é expectável que as crianças saibam solucionar problemas de adição e subtração simples, através de estratégias de memória e linguagem aprendidas no decorrer do ensino pré-escolar. As crianças adquirem e desenvolvem estratégias (uso dos dedos e outros materiais), que lhes permita somar ou subtrair unidades que lhes são indicadas pelo professor. Em todas as estratégias utilizadas pelas crianças, estas requerem a contagem, isto é, o uso da linguagem. Neste sentido é possível afirmar que as capacidades matemáticas precoces das crianças residem na linguagem e nas próprias capacidades de resolução de problemas.

De forma a que a criança possa ter pré-requisitos para o processo de aprendizagem escolar, ou seja, para o desenvolvimento das competências académicas, os pais necessitam de encorajar e estimular a curiosidade natural das crianças, assim como a resolução de problemas assentes em momentos de reflexão conjunta e na definição de estratégias. Estes comportamentos adotados pelos pais auxiliam as crianças na criação de bases que, posteriormente vão resultar no sucesso matemático. De ressaltar que a matemática não é a única capacidade académica que as crianças adquirem e desenvolvem previamente à entrada na escola, pois é apenas uma das três competências que a sociedade considera como sendo as primeiras noções da aprendizagem académica. Neste sentido, o ler e o escrever são igualmente competências que surgem previamente à entrada na escola, sendo estas igualmente essenciais no sucesso da globalidade das disciplinas que as crianças encontram nos seus 12/13 anos de escola.

Alguns investigadores referem que a aprendizagem da leitura pode ser considerada um processo evolutivo que se inicia pouco depois do nascimento, ou seja, sendo que o desenvolvimento da criança ocorre de uma forma natural é como se estas se preparassem para

ler desde que nasceram. O despoletar desta competência é realizada pelos adultos, uma vez que expõe as crianças desde cedo à leitura, através de histórias que fazem para que estas crianças os ouçam. Com o progredir da idade e a aquisição de competências linguísticas cada vez mais desenvolvidas, as crianças realizam conexões cognitivas das primeiras competências da leitura, que envolvem a perceção das letras como sendo algo distinto de outros tipos de marcas, desenhos e rabiscos encontrados no mundo e como sendo diferentes umas das outras.

Por leitura entende-se não apenas a identificação das palavras, como também a capacidade de reconhecer o significado de textos impressos (seja um sinal num supermercado, um anúncio de um brinquedo ou um livro de crianças). Os fatores que determinam se a criança vai aprender a ler previamente à entrada na escola envolvem o grau de interesse que a própria possui em ler e o grau de interesse cujos pais têm na leitura, que pode ser demonstrado aquando da leitura para as crianças ou aquando da leitura para seu próprio prazer, tendo material de leitura disponível em casa (Durkin, 1996 citado por Piper, 1998). Relativamente às crianças que não têm oportunidade de aprender a ler textos previamente à entrada na escola, estas podem conhecer muita coisa sobre o processo de leitura, no sentido em que permanecem em constante exposição à codificação de material verbal escrita.

A aquisição de capacidades sobre a perceção das letras, da consciência fonémica e das estratégias de identificação de palavras são cruciais, de modo a que as crianças possam tornar-se leitoras proficientes e sejam capazes de retirar o sentido de um texto escrito e estas competências determinarão a possibilidade destas crianças tornarem-se verdadeiras leitoras. A capacidade de compreensão não se designa apenas a um processo passivo, pois a compreensão da leitura é uma das atividades cognitivamente mais ativas e, em simultâneo mais complexas nas quais nos podemos envolver. Trata-se das competências mais importantes na vida das crianças e/ou jovens e o sucesso na compreensão da leitura vai definir o sucesso das crianças na escola e providenciar-lhes os meios para desenvolverem e procurarem novos interesses para a continuidade das suas vidas, de modo a adquirirem um conjunto diversificado de informações sobre o mundo que as rodeia e sobre o conhecimento que podem não experienciar diretamente.

Quando pensamos em compreensão leitora, esta não se trata de um fenómeno cognitivo isolado, na medida em que envolve os mesmos processos que a compreensão auditiva. Ouvir e ler requerem que sejam recebidas e integradas informações, que sejam feitas inferências sobre o que é lido/dito e que essas informações sejam relacionadas com as informações previamente dominadas. A diferença fundamental entre a compreensão na leitura e no ouvir incide num passo

adicional na leitura que consiste na capacidade de o leitor identificar palavras individuais, o que torna possível a identificação de informações.

De acordo com Siegler (1996, citada por Piper, 1998), a compreensão da leitura é um produto de cinco processos distintos. Primeiramente, as crianças devem ser capazes de reconhecer e identificar palavras, sem qualquer esforço consciente. Segundo, as memórias a curto prazo das crianças precisam de expandir para que elas possam recordar pedaços cada vez mais longos do texto. A capacidade de recordar o que acabaram de ler é importante pois torna possível a integração de informações prévias e possível a realização de inferências entre elas.

A terceira dimensão do desenvolvimento foca-se na necessidade da criança em ter conhecimento prévio, ou seja, conforme as crianças aprendem mais sobre o mundo onde vivem e aprendem a estruturar esse conhecimento de uma forma coerente, têm maior possibilidade de se tornarem melhores leitores. A criança que possui experiência sobre como o conhecimento está organizado para a tarefa particular da leitura vai ter um melhor desempenho do que a que não possui esse conhecimento.

A quarta área incide na monitorização da compreensão da leitura torna as crianças melhores leitoras. Vários investigadores demonstraram que os melhores leitores dentro de todos os grupos etários são os que monitorizam a compreensão do texto que estão a ler e adotam estratégias para lidar com qualquer problema que tenham. Estas estratégias incluem voltar à fonte do problema, corrigir palavras que tenham identificado incorretamente, abrandar e criar exemplos concretos para caracterizações abstratas (Forrest & Walket, 1979; Clay, 1973; Baker & Brown, 1984, citados por Piper, 1998). A quinta etapa do desenvolvimento que conduz à compreensão da leitura é a capacidade crescente das crianças adaptarem estratégias de leitura às exigências das tarefas particulares torna-as melhores na compreensão da leitura. Diferentes tipos de leitura requerem diferentes estratégias de leitura. As estratégias de compreensão de diferentes tipos de textos dependem do objetivo da leitura e da forma como o material é estruturado e apresentado. Assim, a capacidade de as crianças ajustarem o comportamento de leitura a todas as exigências a que são expostas é uma parte significativa do desenvolvimento enquanto leitoras.

A maioria das crianças tornam-se leitoras proficientes e as bases do sucesso que experimentam advém da infância. As crianças que aprenderam a gostar de histórias desde a infância e que desenvolveram assim um desejoso interesse em ler vão ser bem-sucedidas enquanto leitoras, a não ser que o sistema educacional de algum modo consiga negar todas as influências positivas desses primeiros anos de vida (Piper, 1998).

O desenvolvimento da Comunicação Acadêmica e do sucesso acadêmico das crianças decorrem de algumas variáveis trabalhadas ainda no decorrer do pré-escolar, 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 que alcançaram governa o que elas aprendem e quando.

2. *As crianças jovens estão, na sua grande parte, no comando da sua própria aprendizagem.* Tal não quer dizer que elas sabem que estão no comando, mas sim que são elas que determinam o quê e quando é que vão aprender. Estas decisões são orientadas, em parte, pela maturidade, mas também pela sua natural e robusta curiosidade sobre o mundo que as rodeia. As crianças nascem com a curiosidade e o desejo de a satisfazer, sendo a essência da aprendizagem.

3. *Brincar desempenha um papel muito importante na aprendizagem das crianças.* Uma grande variedade de aprendizagens ocorre quando as crianças estão a brincar. Contudo, brincar também é significativo para a aprendizagem acadêmica. Os pais que jogam jogos com as crianças promovem distintas 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: são ótimas 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 facilitador, não instrutor.* Os pais auxiliam a aprendizagem das crianças, pelo que devem 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 que os pais fazem para a aprendizagem precoce das crianças é 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 não são participantes passivos na aprendizagem, não se limitam a ficar à espera de que alguém lhes disponibilize conhecimento. As crianças possuem uma curiosidade sem limite, pelo que procuram respostas, testam hipóteses e reconfirmam essas hipóteses enquanto reconstruem essencialmente o mundo através das suas experiências. No simples ato de perguntar, as crianças

descobrem o que precisam de saber, alargam o seu conhecimento e abrem-se a novas ideias sobre as quais constroem aprendizagens.

6. *A aprendizagem está incluída no processo de socialização.* A vida das crianças não são como o currículo escolar, pelo que não são divididas em componentes. 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. A aprendizagem das crianças é desde cedo direcionada a pertencerem a um grupo e aprendem a linguagem porque esse é o meio pelo qual as pessoas se conectam entre si e as crianças percebem que esse é o meio que lhes permite relacionar-se com as pessoas à sua volta (Piper, 1998).

Os anos vividos pelas crianças previamente à 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. Quanto mais estimulantes forem as vivências das crianças nos antes que antecedem a entrada das crianças no 1º ciclo do Ensino Básico, mais fácil será o desenvolvimento da Comunicação Académica e, conseqüentemente da aprendizagem das três componentes essenciais: o cálculo, a leitura e a escrita. Para isso, o papel que os pais e professores desempenham na aprendizagem e no desenvolvimento destas crianças é fulcral (Piper, 1998).

Ao longo do 1.º ciclo do Ensino Básico, os alunos desenvolvem-se, em níveis progressivamente mais exigentes, competências em domínios específicos: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua. No final deste ciclo de ensino, 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 (DGE, 2018).

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 (DGE, 2018).

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).

Particularmente no 1º e 2º anos do 1º ciclo do Ensino Básico, estes funcionam como um *continuum* no processo de iniciação, de desenvolvimento e de consolidação da compreensão da linguagem escrita, nas vertentes da leitura e da escrita, o que implica uma estreita articulação com a oralidade. No decorrer destes dois anos de escolaridade pretende-se desenvolver: (1) competência da oralidade – compreensão e expressão, com vista a interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (reproduzir pequenas mensagens; cumprir instruções; responder a questões; exprimir opinião, partilhar ideias e sentimentos); (2) competência da leitura com vista a um domínio progressivamente mais seguro da compreensão dos textos; (3) educação literária por meio de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos, através de uma experimentação artístico-literária que inclua ouvir, desenhar, ler, escrever, dramatizar, representar, recitar, recontar, apreciar; (4) competência da escrita, que inclua saber escrever pequenos textos para a apropriação progressiva das dimensões gráfica, ortográfica e compositiva da escrita; (5) consciência linguística (fonológica, morfológica, lexical, sintática, semântica, textual-discursiva) com alguma metalinguagem elementar (sílabas, por exemplo). Espera-se assim que ao nível das áreas de competências de perfil dos alunos do 2º ano de escolaridade seja esperado que desenvolvam competências de linguagem e textos, informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e pensamento criativo, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística, saber científico, técnico e tecnológico, consciência e domínio do corpo (DGE, 2018).

1.2. Conceito de linguagem

A comunicação é uma necessidade vital do homem e a linguagem é um dos veículos mais perfeitos e eficientes para responder a essa necessidade fundamental (Sim-Sim, 2018).

Desde muito cedo que as crianças desenvolvem mecanismos e aprendem a comunicar as suas necessidades através do choro, do sorriso, do olhar e do apontar e, mais tarde adquirem a linguagem, utilizando-a como um meio principal da comunicação. Quando a criança adquire a linguagem esta alcança um novo fator de desenvolvimento. Primeiramente vai-se apropriando do discurso do grupo primário de socialização, integrando-o – a família, sendo este um contexto restrito, que permite atingir níveis consideráveis de proficiência nos primeiros anos de vida (Sim-Sim, 2018). Com a entrada na escola, a criança fica exposta a grupos de pares e contextos cada vez mais alargados coexistindo o favorecimento o enriquecimento linguístico (Sim-Sim, 1998).

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem tornam-se fundamentais no sentido de garantir a comunicação, interação e participação da criança na sociedade. Não obstante, através da comunicação e das trocas de informação que advêm deste processo de interação com o meio envolvente a criança desenvolve as capacidades linguísticas (Silva, 2014).

De acordo com Sim-Sim (2018), o termo linguagem, enquanto sistema linguístico trata-se de um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas pelo homem para comunicar e pensar (ASHA, 2003 citado por Sim-Sim, 2018). Trata-se de um código partilhado socialmente que representa ideias através do uso de símbolos arbitrários e regras que orientam as combinações desses símbolos (McLaughlin, 1995 citado por Cruz-Santos, 2002). Por sistema complexo, entende-se um conjunto composto por símbolos que surgem sob a forma de sons, palavras escritas, gestos, imagens ou ícones, os quais são possíveis organizar e combinar-se, para construir estruturas mais alargadas, de acordo com um conjunto de regras socialmente convencionadas (Hoff, 2014 citado por Carvalho, 2019)

A linguagem, como código linguístico que é partilhado socialmente permite ao utilizador representar um objeto, um acontecimento ou uma relação através de um símbolo ou um conjunto de símbolos (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009).

Independentemente da raça e da cultura de cada grupo social, a aquisição da linguagem é uma capacidade do Homem, natural e espontânea, sendo que cada criança adquire a língua da comunidade a que pertence – língua materna, quando exposta a esta (Sim-Sim, 2018).

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem dependem da apreensão de regras específicas do sistema (Sim-Sim, 2018). Estas regras relacionam-se quer com a capacidade de

compreender a linguagem, quer com a capacidade de formular ou expressar a linguagem (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009; Sim-Sim, 2018). Em simultâneo, estas regras relacionam-se com a forma – fonologia, morfologia e sintaxe; conteúdo – semântica e uso – pragmática (ASHA, 2004; Sim-Sim, 2018). A interiorização dessas regras reflete o conhecimento intuitivo da língua (designado por competência linguística) e possibilita aos indivíduos o desempenho e utilização eficaz da linguagem (Sim-Sim, 2018).

A linguagem trata-se assim de um fator e um motor de desenvolvimento, ou seja, um meio de conhecer, de organizar e de controlar a realidade, na medida em que é através desta que formatamos os nossos pensamentos, experiências e emoções; acedemos ao poder, exercemo-lo e partilhamo-lo, enquanto reclamamos os direitos. Através da linguagem expressamos a nossa identidade, cooperamos, trocamos experiências, representamos simbolicamente o real, permitindo ainda transferir a informação de e para os tempos e lugares (Sim-Sim, 2018; Bitti & Zani, 1997, citados por Silva, 2014).

1.2.1. Modalidades da linguagem e componentes da linguagem

A linguagem é formada por duas modalidades ou processos, nomeadamente a linguagem recetiva/compreensiva e a linguagem expressiva/produzida. Estas modalidades são orientadas pelo conjunto de regras da linguagem, possibilitando que exista uma comunicação eficaz.

No que respeita à linguagem compreensiva esta refere-se à informação que é recebida através da linguagem estando relacionada com a capacidade que cada indivíduo possui para receber, compreender e interpretar a linguagem (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009; Rigolet, 2006). Na perspetiva de Sim-Sim (2018), a compreensão envolve duas etapas. A primeira etapa – perceção de fala, refere-se ao processo de transformação dos sons de fala; a segunda etapa consiste na segmentação da cadeia sonora, na base de unidades de significado, visando a decifração da mensagem. De modo a que a compreensão ocorra surge a necessidade de, quer o emissor, quer o recetor dominem o mesmo sistema linguístico (caso contrário não seremos capazes de segmentar a cadeia fónica de acordo com as unidades de significado dessa língua, ou seja, não compreendemos o que nos é dito (Sim-Sim, 2018).

A linguagem expressiva refere-se à produção da linguagem e à capacidade que cada indivíduo possui para formular e produzir a linguagem (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009; Rigolet, 2006). Inclui a estruturação da mensagem, formatada de acordo com as regras de um determinado sistema (materializada num conjunto de cadeias fónicas, na linguagem oral, na

sequência de gestos na Língua Gestual ou na sequenciação de sinais gráficos, como na escrita (Sim-Sim, 2018). De referir que, ambas as modalidades de linguagem se complementam e nenhuma pode ser aferida com base na outra (Bloom & Lahey, 1988 citados por Paul, 2017).

A linguagem pode ainda ser classificada em três dimensões (Bloom & Lahey, 1998, citados por Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009). Estas dimensões envolvem: a forma (estrutura da linguagem), o conteúdo (significado da linguagem) e o uso (aplicação da linguagem em contexto) e, juntas contemplam os cinco componentes da linguagem, que são uma parte do sistema linguístico, e regem-se por um conjunto de regras específicas da linguagem, que possibilitam a existência de uma comunicação eficaz (Sim-Sim, 2018; Cruz-Santos, 2002; ASHA, 2004).

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 refere-se ao estudo da estrutura interna e aos mecanismos de constituição das palavras e ao modo como essa estrutura intervém nas relações entre as palavras (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009; Cruz-Santos, 2002; Sim-Sim, 2018). Trata-se de um sistema de regras usadas para a construção de palavras a partir de unidades básicas de sentido – morfemas (Hallahan, Lloyd, Kauffman & Martinez, 2005). As palavras podem ser formadas por um ou mais morfemas. O morfema é definido como a unidade linguística mais pequena com significado e que se constitui através da combinação de sequências fonológicas (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009). Os morfemas que são possíveis de permanecer isolados são denominados de morfemas livres. Os morfemas de ligação apenas podem surgir quando associados a morfemas livres, por sufixação ou prefixação (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009). Os morfemas de ligação podem ser divididos em dois tipos: flexionais (modificam as palavras para marcar tempo, género ou número) e derivacionais (originam novas palavras).

A sintaxe corresponde à área da linguística que se relaciona com o domínio das regras e dos padrões que definem a organização e a combinação das palavras de forma a formarem frases com significado (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009; Hallahan et al., 2005; Sim-Sim, 2018). O conhecimento implícito das regras permite a utilização de distintas estruturas sintáticas para um mesmo significado, assim como compreender partes da mensagem, mesmo sem conhecer todas as palavras que a constituem (Hallahan et al., 2005). O domínio do sistema sintático possibilita a formação de um número infinito de frases a partir de um número finito de palavras e reconhecer quais as palavras gramaticalmente corretas (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009).

A fonologia é o ramo da linguística que se relaciona com o estudo dos sons que constituem uma língua e respetivas combinações (Hallahan, et al., 2005; Sim-Sim, 2018). Cada língua possui os seus sons específicos – denominados fonemas, que são característicos dessa mesma língua. Os fonemas são organizados de forma específica em unidades linguísticas – palavras (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009). Este domínio é um importante facilitador para a aprendizagem formal da leitura e da escrita, permitindo reconhecer e analisar, de uma forma consciente, todos os tipos de sons que compõem o sistema de uma determinada língua (Sim-Sim, 2018).

O conteúdo da linguagem diz respeito à semântica e está relacionado com o uso da linguagem de forma a transmitir significado (ASHA, 2004; Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009). A semântica é definida como uma área da linguística que estuda o conteúdo da linguagem que compreende as palavras, os seus significados e as suas combinações, através da aquisição e organização de conhecimento sobre objetos, acontecimentos, pessoas e tipo de relações estabelecidas entre eles (Acosta, Moreno, Ramos, Quintana & Espino, 2006; Sim-Sim, 2018; Bloom & Lahey, 1998, citados por Bernstein & Tiergerman-Farber, 2009). O conteúdo associado à semântica, inclui os significados veiculados pelas palavras individuais e o repertório mental (léxico), assim como as regras que conduzem a organização e os significados das palavras (incluindo as suas ligações). Estes significados adquiridos resultam da interação com o mundo e dependem do desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009). Assim, é possível afirmar que o significado da linguagem é veiculado pelo uso e combinações de palavras, assim como pela criação de mapas conceituais. Esse conhecimento advém das experiências de cada indivíduo, assim como do seu próprio desenvolvimento cognitivo. A combinação da definição de palavras, das estruturas sintáticas, do contexto, dos comportamentos pragmáticos e dos aspetos suprasegmentais da linguagem apresentam um papel crucial na atribuição do significado à linguagem (Shiplely & McAfee, 2016).

O uso linguístico compreende a componente da pragmática e esta consiste num sistema psicolinguístico que padroniza o uso da linguagem na comunicação, em contextos sociais (Cruz-Santos, 2002; ASHA, 2004; Bernstein & Tiergerman-Farber, 2009). Os aspetos pragmáticos da linguagem relacionam-se com a adequação da linguagem aos contextos de comunicação, sendo estes sociais, situacionais e comunicativos (Acosta et al., 2006). Assim, perante o uso da linguagem em contexto, o interlocutor necessita de selecionar das várias funções comunicativas qual a que melhor se adequa ao conteúdo da mensagem a transmitir e assim, escolher o código a utilizar (Bloom & Lahey, 1998, citados por Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009; Befi-Lopes,

Cáceres & Araújo, 2007). As pessoas modificam a forma como falam dependendo do seu interlocutor, dos motivos inerentes à comunicação e de outros fatores (Hallahan et al., 2005).

Os componentes da linguagem estão inter-relacionados na função linguística e são aprendidas em simultâneo. Para que a criança se torne um comunicador linguisticamente eficaz, deverá apresentar um bom desempenho em todas as componentes da linguagem referidas (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

1.2.2. Pragmática em idade escolar

A comunicação através da linguagem não implica apenas o domínio das regras de estrutura da língua da comunidade a que se pertence, pois é necessário saber usá-las para, em contextos específicos transmitir, reconhecer e interpretar as intenções subjacentes aos enunciados linguísticos. Falamos assim de interação comunicativa, via linguagem, cuja mestria engloba o domínio das estruturas da língua e o respetivo uso adequado ao contexto, isto é, o conhecimento das regras que regem o desempenho conversacional (Sim-Sim, 2018). O sucesso do nosso desempenho conversacional pressupõe de uma adequação face ao que dizemos, a quem o dizemos e na forma como o dizemos. A eficácia da conversa depende da clareza e relevância do que é dito, sendo a interação comunicativa regulada por princípios fortemente marcados pelo contexto social em que a mesma decorre. De todos os aspetos da linguagem este é considerado o que tem maior influência pelo meio sociocultural a que se pertence. Para muitas crianças as normas de interação comunicativa do meio escolar nada ou pouco diferem do contexto familiar, para muitas outras crianças os códigos de conduta do uso da língua são distintos (Sim-Sim, 2018).

O ingresso no 1º Ciclo do ensino básico é para muitos alunos, um confronto real com algo até então desconhecido, o que pode resultar em situações de desajuste e inibição, sendo estas responsáveis por adaptações e insucessos (Sim-Sim, 2018). Para além de adquirirem as regras complexas da gramática, ou seja, a competência linguística, as crianças carecem de aprender as regras complexas do uso social adequado da língua, ou seja, o conhecimento de como a linguagem é usada para comunicar. Este uso pragmático da linguagem envolve o conhecimento sociolinguístico que representa regras culturalmente determinadas que regulam a forma como a linguagem deve ser usada nos contextos sociais (Dewart & Summers, 1995).

O estudo do uso da língua em contexto social é, por muitos designado de pragmática. Quando abordamos a questão pragmática da linguagem dirigimo-nos para o funcionamento da linguagem em contextos situacionais e comunicativos, ou seja, para o conjunto de regras que

explicam ou regulam o uso intencional da linguagem, partindo do princípio de que este se trata de um sistema social partilhado e que possui normas para a correta utilização em contextos concretos (Acosta et al., 2003). Resultado da amplitude e variabilidade da área da pragmática e tudo que a envolve podemos encontrar diversas definições, porém é possível resumir esta a três aspetos fulcrais: (1) o desenvolvimento das funções comunicativas (forma como as crianças são capazes de expressar uma variedade de intenções); (2) resposta da criança para a comunicação (forma como a criança responde e percebe a comunicação); (3) forma como a criança coopera na interação e na conversação (Dewart & Summers, 1995).

No que concerne ao desenvolvimento da pragmática são vários os estudos que têm demonstrado que a evolução das funções linguísticas é na sua globalidade universal (Acosta, et al., 2006). O crescimento comunicativo da criança vai-se materializando à medida em que se instala o domínio das regras conversacionais, se aperfeiçoam as estratégias comunicativas e se desenvolve a capacidade de diversificação de objetos de conversa (Sim-Sim, 1998). Embora a interação verbal seja determinante, devemos igualmente considerar a importância que os comportamentos não verbais exercem na clarificação comunicativa. Referimo-nos aos aspetos extralinguísticos e prosódicos, com especial relevância para a expressão facial (por exemplo o movimento da cabeça, dos olhos); para a postura e gestos assim como para a entoação, o ritmo e as pausas no discurso (Sim-Sim, 2018).

As mudanças cognitivas e sociais influenciam a forma como a criança utiliza a linguagem. Enquanto que na fase pré-escolar a criança usa a linguagem para se dirigir ao outro, para dar informação e para relatar experiências presentes e passadas. Numa fase posterior, a linguagem é usada para argumentar, pensar e resolver problemas (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009).

A capacidade para responder de forma adequada a um pedido de clarificação desenvolve-se apenas nos anos escolares. Os tópicos de conversa focam-se numa atividade atual e/ou em objetos e acontecimentos do ambiente imediato, tornando-se cada vez mais aptos para falar de tópicos que abrangem mais do que aqui e do agora (Buckley, 2003).

Assim, em idade escolar, a criança torna-se um mestre no uso deste instrumento, pois apercebe-se da importância de adaptar o diálogo de acordo com o ponto de vista, a idade e os interesses do parceiro de conversa (Sim-Sim, 2018). O domínio estrutural da língua já alcançado deixa-a liberta e a criança passa a focar a sua atenção na forma. Resultado desta evolução, o discurso alcança uma maior clareza e subtileza (Sim-Sim, 2018). Nesta fase, as capacidades comunicativas da criança permitem-lhe (1) captar a atenção do adulto de uma forma socialmente

mais adequada; (2) explorar eficazmente a fonte de assistência e recursos que o interlocutor representa; (3) exprimir ternura, hostilidade, ou raiva de forma apropriada; (4) liderar e obedecer; (5) manifestar autoestima e exibir sucessos; (6) competir com os pares na narração de histórias e (7) fazer de conta que é outra pessoa (White, 1975 citado por Sim-Sim, 2018). É igualmente durante este período que se desenvolve a capacidade para exprimir sarcasmo, para dizer piadas, para usar os duplos sentidos e se refina o uso de expressões de cortesia (Sim-Sim, 2018).

A nível pragmático por volta dos sete anos de idade, as crianças começam a expressar os seus desejos através de pedidos indiretos, explicam histórias com características de problemas e planeiam alguma solução. Considera-se que é nesta idade que a criança é já considerada um interessante interlocutor na conversa, não apenas devido à vasta informação que compreende e é capaz de transmitir, mas também pela diversidade de contextos que consegue manipular. Esta proficiência, que assenta no desenvolvimento de estratégias cognitivas, linguísticas e sociais vai revelar-se muito útil na adaptação ao discurso usado na escola, sendo este determinante para o futuro sucesso escolar do aluno (Sim-Sim, 2018). Aos oito anos de idade encontram-se cada vez mais aptos para participarem em conversas e manter conversações acerca de temas reais, pois entendem e consideram já a intenções do outro. Aos nove anos de idade, são adquiridos e compreendidos alguns aspetos metafóricos da linguagem e, mais tarde aos onze anos de idade, espera-se que a criança compreenda a linguagem figurada das metáforas, sendo por esta altura que a criança começa a falar sobre temas abstratos (Puyuelo & Rondal, 2007).

A evolução da compreensão da linguagem e o seu uso continuam a progredir de forma espontânea (Puyuelo & Rondal, 2007), e este crescimento, quer a nível quantitativo, quer a nível qualitativo deverá ser observado como resultado do crescimento cognitivo, social e linguístico da criança. A capacidade de conseguir colocar-se no lugar do ouvinte, de adequar o discurso ao interlocutor, a escolha da forma de expressar linguisticamente uma situação são fatores cruciais no êxito da narrativa, assim como do domínio da pragmática (Sim-Sim, 2018).

De acordo com Sim-Sim (2018) nem toda a forma de transmitir oralmente a informação se baseia no diálogo. Assim é possível recebermos e produzirmos peças de discurso com o objetivo de descrever acontecimentos ou expor ideias e a narrativa é um bom exemplo destas unidades de discurso e, a narração de uma história é a primeira situação de monólogo vivida pela criança, sem o suporte do parceiro de conversação (Sim-Sim, 2018). O contar e o compreender uma história requer a capacidade para processar e produzir unidades contínuas de linguagem que respeitem uma estrutura de coesão e coerência. Especificamente, saber contar uma história implica, entre

outras coisas conhecer a forma como se estruturam as narrativas, isto é, ter a representação cognitiva da organização interna dos elementos básicos da estrutura da narrativa (Sim-Sim, 2018). Neste sentido verificamos que à medida que a criança cresce vão surgindo cada vez mais elementos enriquecedores da história, que envolvem quer a caracterização do(s) personagem, quer a especificação do conflito (Sim-Sim, 2018). O salto quantitativo e qualitativo observado na capacidade de narrar um acontecimento e/ou uma história deve ser perspectivado como produto do crescimento cognitivo, social e linguístico da criança (Sim-Sim, 2018). A capacidade para perspectivar-se no lugar do ouvinte, adaptar o discurso e saber escolher a melhor expressão linguística são fatores fulcrais no sucesso da narrativa e no sucesso de qualquer domínio do conhecimento pragmático (Sim-Sim, 2018).

Face ao exposto é a partir da idade escolar que emerge a consciência pragmática, podendo esta ser definida como a capacidade para refletir sobre o uso da linguagem, especialmente das escolhas acerca dos sentidos das palavras em intenção social, dos efeitos e do uso dessa linguagem no outro, o qual está igualmente envolvido no ato da comunicação (Crystal, 1985, citado por Giustina & Rossi, 2008). A capacidade comunicativa de um indivíduo indica que ele é competente, sendo capaz de usar a língua de forma adequada aos contextos situacionais, isto é, que é competente pelo seu uso. Quando abordamos a produção escrita, esta implica o uso desta consciência de forma a estruturar os elementos linguísticos, organizar o pensamento e coordenar todos estes fatores com as exigências do contexto. O uso da consciência pragmática na produção escrita é considerado uma capacidade metalinguística que aborda os significados explícitos e implícitos necessários para a construção de novos significados dentro dos diversos contextos para melhor compreensão dos enunciados (Bakhtin, 1997, citado por Giustina & Rossi, 2008).

1.3. Rastreio e Avaliação da Comunicação

No decorrer dos anos, os princípios e as filosofias subjacentes aos procedimentos de avaliação têm vindo a alterar-se. Se, num momento inicial a avaliação tinha como principais objetivos determinar uma etiologia, estabelecer um diagnóstico ou situar uma determinada criança em relação à norma, esta visão tem sido alvo de modificações.

De acordo com Brassard e Brohem (2007), não existe nenhuma razão para esperar ou acreditar que um procedimento de avaliação responderá a todas as nossas questões e, por esse motivo acreditasse que todos os procedimentos possam ser úteis. Assim, de acordo com a especificidade de cada criança deve-se selecionar os instrumentos e/ou métodos de avaliação que

melhor se adequem, passando a ser responsabilidade do avaliador, o planeamento acerca do que vai avaliar, para quem avaliar e junto de quem decorrerá essa avaliação (Ruiz & Ortega, 1995).

O objetivo atual visa colocar ao dispor do avaliador um conjunto de técnicas, métodos e/ou procedimentos que melhor permitam caracterizar o desempenho da criança, proporcionando-lhe o máximo de orientações quanto possível, para uma intervenção eficaz.

A definição de avaliação, embora seja alvo de inúmeras definições tem sido consensual entre os autores a importância da recolha de dados relevantes sobre a criança, no sentido em que estes são um preditor para compreender o seu funcionamento, nos diversos contextos em que se move. Assim, importa realçar não apenas a criança, na sua individualidade (a história pessoal, as capacidades e necessidades, o estilo de aprendizagem), como igualmente se torna importante compreender as características face aos diferentes ambientes de aprendizagem que esta se insere, incluindo o processo de ensino e aprendizagem, a própria escola e o meio envolvente (Brassard & Bohem, 2007). Para além da recolha de dados propriamente dita, torna-se fundamental que o avaliador integre e interprete os dados obtidos, tornando-se capaz de retirar conclusões acerca dos mesmos e partilhar o momento com a família e restantes elementos pertencentes à equipa (Shiple & McAfee, 2016).

De acordo com Shipley e McAfee (2016), a avaliação apresenta-se como um procedimento de recolha, análise e interpretação da informação, no sentido de efetuar julgamentos ou formar decisões acerca de algo. Para os autores a avaliação revela-se válida e fidedigna perante o cumprimento de cinco princípios, nomeadamente (1) deve ser completa, no sentido de incluir o máximo de informação relevante possível, de forma a permitir estabelecer diagnósticos e recomendações precisas; (2) deve ser desenvolvida através de distintas modalidades, nas quais se encontram incluídas a entrevista, a recolha do historial da criança, as avaliações formais e informais e as observações em contexto; (3) deve permitir avaliar de forma verídica as competências desejadas; (4) deve refletir com precisão as competências e perturbações comunicativas da criança, tornando-se confiável; (5) deve ser perspectivada para cada criança, adaptada à sua idade, género, competências e contexto.

Outro aspeto que vários autores mostram ser consensual, refere-se ao facto de que, para que uma avaliação seja significativa e útil, esta deverá ser completa, o que implica que exista colaboração e partilha de informações entre a família e os demais profissionais que contactam com a crianças de uma forma mais ou menos direta (Brassard & Bohem, 2007; Shipley & McAfee, 2016). No que se refere à participação da família é importante realçar o papel das práticas

centradas na família. Para além de serem garantidos os aspetos legais relacionados com a obrigatoriedade de informar os pais sobre qualquer procedimento de avaliação é importante garantir que estas têm o acesso a registos ou relatórios dessas avaliações, ouvir a família, perceber qual a sua perspetiva relativamente ao problema do seu filho e quais as suas principais preocupações. Não obstante, numa avaliação centrada na família, a família deve sentir-se parte integrante da equipa, tomando um papel igualmente ativo nas decisões relativas ao que deve ser avaliado, a forma como deve ser avaliado, quando e onde (Paul, 2017).

De realçar ainda a importância de o processo decorrer numa fase inicial de intervenção, especificamente no que se refere ao estabelecimento do diagnóstico, determinação da necessidade de iniciar acompanhamento ou de encaminhamento para outros profissionais ou à planificação do acompanhamento nas situações em que este é necessário (linha de base, objetivos, estratégias de intervenção, frequência e estrutura da intervenção (Shipley & McAfee, 2016).

O desenvolvimento da linguagem e da fala é considerado multidimensional, porém os constructos individuais que as compõe são, muitas vezes avaliados de forma separada (Nelson, Nygren, Walker, & Panoscha, 2006). Qualquer avaliação da comunicação, linguagem ou fala passará obrigatoriamente pela compreensão de quais as componentes da linguagem que estão afetadas e quais aqueles em que a criança apresenta um bom desempenho, bem como pela exclusão de outras condições associadas que possam estar a contribuir para o problema (sendo estas médicas, desenvolvimentais, emocionais ou comportamentais). Relativamente ao conteúdo da avaliação, será fundamental obter um conhecimento completo sobre as bases anatómicas e funcionais no que se refere à audição e à fonação; dimensões da linguagem – forma, conteúdo e uso; modalidades de linguagem – compreensão e expressão e desenvolvimento cognitivo (Acosta et al., 2006). A avaliação das competências relacionadas com a leitura e a escrita podem ainda ser acrescentadas aos processos de linguagem (Ruiz & Ortega, 1995).

A identificação e a intervenção precoces tendem a reduzir significativamente a severidade e a longevidade das fragilidades da linguagem e fala, assim como a importância das competências linguísticas na aprendizagem escolar e nas interações sociais, torna-se crucial dispor de uma série de recursos que nos possibilite determinar a competência linguística da criança através de diferentes métodos e análise (Harison & McLeod, 2010).

Na investigação podemos encontrar vários métodos de avaliação que podem ser aplicados, desde as avaliações formais às informais, sendo que cada um destes possui vantagens e

desvantagens. Por vezes, a implementação da combinação de ambos os métodos podem caracterizar-se como sendo fundamentais, para uma avaliação adequada.

Idealmente, a avaliação deve incluir instrumentos diversificados, desde testes padronizados, passando por escalas evolutivas ou de desenvolvimento, a avaliações informais e contextuais (Cano & Navarro, 2007; Haynes, Moran, & Pindzola, 2006). Maioritariamente, dada a variedade de fatores a ter em conta torna-se crucial que a avaliação seja realizada por uma equipa multidisciplinar constituída por profissionais de saúde e educação (Cano & Navarro, 2007).

De acordo com Shipley e McAfee (2016) o conceito de avaliação formal surge quase sempre associado ao dos testes formais ou estandardizados, nos quais existe uma definição rigorosa dos materiais a utilizar, às regras que regem a sua administração e aos procedimentos de cotação. O principal objetivo dos testes formais surge para comparar o resultado de diferentes crianças e, por essa razão a estandardização torna-se essencial de forma a reduzir a influencia do examinador e de outros fatores externos no desempenho da criança. De acordo com os autores, a performance do aluno é comparada ou avaliada em função de um determinado nível de sucesso, a partir do qual se considera um comportamento aceitável, sendo extremamente úteis para a definição de objetivos de intervenção e monitorização do sucesso da mesma.

Relativamente a avaliação informal e, embora esta decorra de métodos menos estruturados, quando comparada a uma avaliação formal, não podemos considerar que esta seja uma avaliação espontânea ou não planeada (Paul, 2017). A grande diferença deste tipo de avaliação face aos métodos formais reside no contexto da própria avaliação., ou seja, trata-se de uma abordagem semelhante ao contexto natural, sendo individualizada e adaptada a cada criança. Sendo uma avaliação informal, esta exige ao profissional um maior esforço e tempo no seu planeamento, na medida em que este necessitará de objetivar quais as competências que pretende avaliar, decidir sobre os procedimentos, as atividades e/ou as tarefas a que vai recorrer e selecionais quais os contextos em que decorrerá a avaliação (Shipley & McAfee, 2016).

Sendo a avaliação um processo complexo cujo objetivo principal visa o conhecimento da criança como um todo (Brassard & Bohem, 2007) e tendo em conta a variedade de aspetos a observar, será de a responsabilidade do avaliador recorrer aos múltiplos instrumentos e/ou técnicas de avaliação que atualmente se encontrem ao dispor, sem esquecer que estes têm por base uma conceção teórica sobre a linguagem.

O objetivo da avaliação visa assegurar sempre uma melhoria das experiências sociais, emocionais e de aprendizagem às quais a criança está sujeita e, conseqüentemente garantir o

desenvolvimento de competências que favoreçam a sua integração e participação na vida em sociedade (Brassard & Bohem, 2007; Correia, 2010). Isto implica que a avaliação seja encarada como um processo dinâmico e contínuo, que permita a cada momento aferir alterações nas necessidades da criança e da família em casa, na escola ou na comunidade em que se insere.

A avaliação pode ser realizada por meio de aplicação de um rastreio, que consiste em avaliações rápidas das capacidades de comunicação e visam a identificação das crianças que, poderão apresentar uma Perturbação e, por essa razão deverão ser alvo de uma avaliação mais cuidada (Haynes, Moran, & Pindzola, 2006, citados por Costa, 2011). A autora refere ainda que em Portugal não foram desenvolvidos testes de rastreio para as dimensões específicas ao nível da comunicação. Ainda assim foi realizada uma pesquisa nas bases de dados e nos reportórios nacionais acerca da existência de rastreios validados para a população Portuguesa em idade escolar. Todavia, 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

Quando falamos de problemas de comunicação, estes podem incluir quer as perturbações de fala, quer os problemas de linguagem (Heward, 2000 citado por Cruz-Santos, 2002). De acordo com a mais recente revisão do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, o DSM-5 (American Psychiatric Association [APA], 2014), as perturbações da comunicação caracterizam-se pela presença de uma alteração ao nível da comunicação, da linguagem ou da fala. Assim, constituem perturbações de comunicação: a Perturbação da linguagem, a Perturbação dos sons da fala; a Perturbação da fluência com início no período da infância (gaguez), a Perturbação da Comunicação Social (pragmática) e a Perturbação da comunicação não especificada.

Enquanto que, nas perturbações de fala, a fragilidade emerge ao nível da transmissão e/ou do uso do sistema simbólico (perturbações relacionadas com a voz, a articulação e a fluência), nas perturbações de linguagem torna-se evidente uma Perturbação no desenvolvimento atípico da compreensão e/ou da expressão, que podem envolver qualquer das componentes da linguagem, numa ou várias modalidades (ASHA, 2000, citado por Cruz-Santos, 2002). Considera-se que uma criança possui um problema de comunicação, quando existe diferença entre o padrão de comunicação que a criança apresenta e o padrão de comunicação considerado típico, isto é, esperado na maioria dos alunos que possuem a mesma idade (Buckley, 2003).

No decorrer dos últimos anos têm sido usados diferentes termos para definir a Perturbação de linguagem. De acordo com o DSM-5, 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 frásicas e discurso. Assim, de acordo com o DSM-5, a Perturbação da linguagem apresenta um conjunto de critérios de diagnóstico, podendo estes ser verificados no quadro 1.

Quadro 1

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

Critérios 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: <ol style="list-style-type: none">1. Vocabulário reduzido (conhecimento e uso de palavras).2. Estruturação frásica 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 tópico 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).

O conceito perturbações do desenvolvimento da linguagem surgiu do termo *Specific Language Impairment* e é utilizado para descrever crianças que apresentam limitações significativas nas competências de linguagem, que podem resultar num impacto significativo ao nível do desenvolvimento académico, nomeadamente na aprendizagem da leitura e da escrita, no desenvolvimento social e no desenvolvimento comportamental dos alunos. (Leonard, 1998, citado

por Cruz-Santos, 2019). Em paralelo, esta alteração poderá influenciar negativamente no desempenho profissional dos indivíduos, na eficácia da comunicação e na sua socialização (APA, 2014). De referir que, ao nível das características dos alunos com perturbações do desenvolvimento de linguagem, esta não é uma condição única para todos, uma vez que estas características podem diferir entre si, no que se refere à extensão das dificuldades linguísticas, no leque de subsistemas linguísticos implicados (por exemplo semântica, sintaxe, pragmática, fonologia, morfologia) e na modalidade afetada (por exemplo dificuldades de produção versus dificuldades de compreensão) (Cruz-Santos, 2019). Não obstante, para algumas crianças as dificuldades linguísticas podem ter uma condição biomédica existente (dificuldades intelectuais, dificuldades auditivas, entre outras) sendo uma condição secundária ao diagnóstico principal da criança. Para 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).

A Perturbação do desenvolvimento da linguagem tem sido tradicionalmente definida por critérios de exclusão, sendo estes: ausência de dificuldades intelectuais; ausência de perturbações sensoriais; ausência de lesões neurológicas; ausência de problemas emocionais e; ausência de privações sensoriais (Cruz-Santos, 2019; Bishop, 2017; Radld, 2017). Assim, quando ocorrem dificuldades linguísticas sem que lhe seja associada uma condição e com despiste dos critérios de exclusão, esta deve ser classificada como uma Perturbação do desenvolvimento da linguagem, sendo que em Portugal é ainda nomeada como Perturbação Específica da Linguagem (Bishop et al., 2016; Bishop, 2017).

Numa perspetiva de desenvolvimento é referido que só a partir dos quatro anos de idade é possível confirmar-se este diagnóstico, uma vez que o domínio linguístico é mais amplo e estável, o que possibilita um maior rigor na avaliação e no próprio diagnóstico diferencial (APA, 2014). Contudo a investigação demonstra que as dificuldades de linguagem embora possam ser identificadas na infância e/ou no decorrer do desenvolvimento, estas persistem durante a vida adulta destes alunos (APA, 2014; Bishop, 2017; Plante, Gomez & Gerken, 2002; Richardson, Harris, Plante & Gerken; citado por Cruz-Santos, 2019).

O diagnóstico deverá ser realizado recorrendo a múltiplas fontes de informação, tendo em conta a história clínica e de desenvolvimento da criança, a observação do seu desempenho nos mais diversos contextos, o parecer de interlocutores privilegiados e aplicação de escalas de comunicação (APA, 2014; Bishop et al., 2016).

Relativamente à produção de fala, de acordo com o DSM-5, esta refere-se à articulação clara de fonemas (isto é, sons individuais) que, combinados permitem formar palavras faladas (APA, 2014). Essa produção exige tanto o conhecimento fonológico dos sons da fala, como a capacidade para coordenar os movimentos dos articuladores (mandíbula, língua e lábios) com a respiração e vocalização para a fala.

No quadro 2 apresentamos os critérios de diagnóstico definidos no DSM-5 para a Perturbação da Fala.

Quadro 2

Critérios de Diagnóstico da Perturbação da Fala de acordo com o DSM-5 (APA, 2014, p. 42)

Critérios de diagnóstico

- A: Dificuldades persistentes para a produção da fala que interfere na inteligibilidade da fala ou impede a comunicação verbal de mensagens.
 - B: A Perturbação causa limitações na comunicação eficaz, que interferem na participação social, no sucesso acadêmico ou no desempenho profissional, individualmente ou em qualquer combinação.
 - C: O início dos sintomas ocorre precocemente no período do desenvolvimento.
 - D: As dificuldades não são atribuíveis a condições congênitas ou adquiridas, como paralisia cerebral, fenda palatina, surdez ou perda auditiva, lesão cerebral traumática ou outras.
-

As crianças que apresentam dificuldades na produção da fala podem apresentar fragilidades no reconhecimento fonológico dos sons da fala ou na capacidade para coordenar os movimentos necessários para a sua produção (APA, 2014).

Quando falamos sobre a Perturbação da fala, esta pode ser caracterizada de forma heterogénea nos seus mecanismos subjacentes, incluindo uma alteração fonológica e/ou uma alteração ao nível da articulação. Quando falamos de Perturbação de fala, esta pode ser diagnosticada quando a produção da fala não ocorre como esperado, de acordo com a idade e o período de desenvolvimento da criança e, quando estas alterações não são consequências de alterações físicas, estruturais, neurológicas e/ou auditivas (APA, 2014). Enquanto que uma criança que se enquadra num desenvolvimento típico, com dois anos pode apresentar apenas 50% da sua fala perceptível, aos quatro anos de idade espera-se que a criança, de forma geral, já possua uma fala inteligível (APA, 2014).

No que se refere ao diagnóstico de Perturbação da Comunicação Social – pragmática, este foi referido pela APA, numa primeira vez, aquando da edição da revista do DSM-5 (APA, 2014). As

crianças com fragilidades a este nível, eram até então diagnosticadas como apresentando uma Perturbação específica da linguagem, uma Perturbação da linguagem pragmática ou uma Perturbação do espectro do autismo, o que poderia influenciar no apoio diferenciado e, em simultâneo centrado nas fragilidades principais que caracterizavam estas crianças.

A Perturbação da Comunicação Social é definida como uma dificuldade primária no uso social da comunicação e da linguagem, verbal ou não-verbal, caracterizando-se pela dificuldade em compreender e utilizar as regras sociais e conversacionais para uma comunicação eficaz em contexto social, bem como em realizar os ajustes necessários, adequando a linguagem aos diversos contextos e diferentes interlocutores (APA, 2014). As alterações na Comunicação Social podem estar frequentemente associadas a um atraso e/ou Perturbação do desenvolvimento da linguagem, num momento atual ou anterior, assim como que com menor frequência, a perturbações de hiperatividade e/ou défice de atenção, perturbações comportamentais ou perturbações específicas de aprendizagem (APA, 2014). Contudo é importante ressaltar que, uma Perturbação da Comunicação Social não pode ser explicada pelas dificuldades ao nível da linguagem estrutural ou pelo comprometimento cognitivo (APA, 2014). Não obstante, uma Perturbação do espectro do autismo pode não coexistir com uma Perturbação da Comunicação Social, pois tem como critério de diagnóstico diferencial a presença de padrões de comportamento restritos e/ou repetitivos de interesses ou atividades (APA, 2014).

A Perturbação da Comunicação Social pode influenciar, de uma forma negativa, a qualidade das interações que a criança estabelece com o grupo de pares, podendo ser a justificação de possíveis alterações comportamentais, alterações de regulação emocional e dificuldades específicas de aprendizagem (APA, 2014).

No quadro 3 apresentamos os critérios de diagnóstico definidos no DSM-5 para a Perturbação da Comunicação Social.

Quadro 3

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

Critérios 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.

A identificação e/ou diagnóstico de uma Perturbação da Comunicação Social pode tornar-se num processo complexo numa idade ainda inferior aos quatro anos, pois só a partir dessa idade é que as crianças começam por apresentar um desenvolvimento da linguagem e da fala que possibilita a identificação das dificuldades de Comunicação Social (APA, 2014).

De acordo com os dados atualizados em maio de 2016 pelo *National Institute on Deafness and Other Communication Disorders* (NIDCD), mostram que cerca de 7,7% dos alunos dos Estados Unidos da América entre os três e os dezassete anos de idade apresentavam problemas de comunicação. Em Portugal, os estudos acerca da prevalência desta alteração são escassos. Dos estudos nacionais existentes estima-se que possa existir uma prevalência semelhante à internacional (Silva & Peixoto, 2008). Ainda no ano de 2016, a Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) previu que os problemas de comunicação seria o domínio em que se centravam dificuldades maiores, o que tal vai de encontro a Correia (2008) que refere que os alunos com problemas de comunicação constituem um dos grupos de necessidades educativas com uma maior taxa de prevalência.

Numa estimativa populacional baseada numa amostra comunitária de mais de 1300 educadores de infância sugeriram que o comprometimento pragmático da linguagem ocorre em cerca de 7,5% das crianças e afeta mais meninos do que meninas, numa proporção de 2,6:1,0 (Ketelaars, Cuperus, Van Daal, Lansonius, & Verhoeven, 2009 citados por ASHA, 2011). Não

obstante, as taxas de prevalência mais altas (23% a 33%) foram observadas em indivíduos com problemas ao nível da linguagem (Botting, Crutchley, & Conti-Ramsden, 1998; Letelaars et al., 2009 citados por ASHA, 2011).

Em suma, a classificação das perturbações da comunicação deve ser encarada não apenas com o intuito de se alcançar um diagnóstico, mas igualmente conduzir à seleção e elaboração de um programa adequado às capacidades, competências e necessidades de cada criança (Cruz-Santos, 2002). Para isso é importante considerar os termos e/ou conceitos que possibilitem a todos os intervenientes do processo, nomeadamente a família, os educadores e/ou professores e os demais profissionais terem a oportunidade de comunicarem de forma clara e objetiva entre si, selecionando de forma cuidada e diferencial a informação e procedimentos a realizar. Isto é fundamental, de forma a que estas alterações não influenciem negativamente o as interações, as relações e a socialização destes indivíduos com diferentes interlocutores, nos mais variados contextos em que este está inserido.

Os alunos com perturbações de comunicação podem apresentar em simultâneo, fragilidades na aquisição de competências de literacia e na aprendizagem escolar. Tal situação resulta numa *performance* escolar mais baixa e dificuldades de aprendizagem (ASHA, 1993, citada por Pereira & Silva, 2012), que conduzem à necessidade de apoios escolares (Correia, 2008). Assim, estes alunos necessitam ser sinalizados como alunos com necessidades educativas, no sentido em que declaram condições específicas num determinado domínio seja este físico, cognitivo, comunicacional, sensorial, emocional, social ou a junção de mais do que uma condição e podem necessitar de apoios que visem progressos ao nível do 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). Neste sentido é importante que os alunos com Perturbação da comunicação sejam identificados o mais precocemente possível, recorrendo a uma avaliação especializada de foro educacional, social,

psicológico e clínico (Correia, 2010). Esta identificação permitirá aos alunos aceder aos meios disponibilizados pela escola para potencializarem as suas aprendizagens.

É importante reforçar o papel crucial que a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva possui, na medida em que após identificação das dificuldades dos alunos podem aceder aos meios disponibilizados pela escola, de forma a potenciarem as suas aprendizagens, através da mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, que devem ser acionadas de acordo com as necessidades e características dos alunos (Dec. Lei nº 54/2018 de 6 de julho).

Assim, o paradigma de apoio de acordo com o grau de dificuldade passa a ser algo ultrapassado, dando lugar a um novo paradigma cujos alunos têm o direito de ser apoiados, independentemente do seu grau de dificuldade, por forma a ser favorecida a sua aprendizagem.

Capítulo II – Metodologia

O presente capítulo contempla as linhas metodológicas que estiveram na base deste estudo.

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, 1999). 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, 2017).

2.2. Finalidade

O presente estudo tem como finalidade analisar os resultados da Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) – Versão para Professores (Batista, Monteiro, Dias, Azevedo, & Cruz-Santos, 2019), dos alunos com e sem necessidades educativas do 2º ano do Ensino Básico.

2.3 Variáveis

No presente estudo definiu-se como variáveis independentes o género, a idade, a nacionalidade, as habilitações académicas da mãe, as habilitações académicas do pai, a escola, o distrito, o ano de escolaridade, o escalão de ação social, o nível aproveitamento escolar, a necessidade de medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão e os tipos de recursos humanos de apoio. Como variáveis dependentes definiu-se: o nível de frequência 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 2º ano de escolaridade do Ensino Básico;
- Identificar as dificuldades dos alunos do 2º ano de escolaridade 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 7 aos 9 anos de idade.

2.5. Hipóteses

As hipóteses delineadas para o presente estudo consistem em:

Hipótese 1: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na ECIE, em alunos do 2º ano do Ensino Básico, quanto ao género.

Hipótese 2: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na ECIE, em alunos do 2º ano do Ensino Básico, quanto à idade.

Hipótese 3: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na ECIE, em alunos do 2º ano do Ensino Básico, quanto às habilitações académicas da mãe.

Hipótese 4: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na ECIE, em alunos do 2º ano do Ensino Básico, quanto às habilitações académicas do pai.

Hipótese 5: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na ECIE, em alunos do 2º ano do Ensino Básico, quanto ao nível de aproveitamento escolar.

2.6. Caracterização da amostra

A população do estudo é constituída por alunos do 2º ano 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 114 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 7 e os 9 anos, sendo a média de 7,42 (Tabela 1). As percentagens estão distribuídas da seguinte forma: 70 alunos com sete anos (61,4%), 40 alunos com oito anos (35,1%) e 4 alunos com nove anos (3,5%). A grande maioria, 70 alunos possuem sete anos de idade, constituem 61,4% da amostra.

Tabela 1

Distribuição da Amostra de acordo com a Idade

Idade	<i>N</i>	%
7	70	61.4
8	40	35.1
9	4	3.5
Total	114	100.0

Min.=7; Máx.=9; M=7.42; DP=.563

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

Destes 114 alunos (Tabela 2), 55 (48,2%) são do género masculino e 59 (51,8%) 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	59	51.8
Masculino	55	48.2
Total	114	100.0

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

No que concerne à nacionalidade dos alunos participantes no estudo (Tabela 3), 104 (91.2%) dos alunos têm nacionalidade Portuguesa; 9 (7.9%) dos alunos têm nacionalidade Brasileira e apenas 1 (0,4%) dos alunos que constituem a amostra têm nacionalidade Ucraniana.

Tabela 3

Distribuição da Amostra de acordo com a Nacionalidade

Nacionalidade	<i>N</i>	%
Portuguesa	104	97
Brasileira	9	2.2
Venezuelana	1	0.4
Total	114	100.0

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

No que se refere às habilitações académicas, as mães dos alunos que participam neste estudo (Tabela 4), possuem os seguintes níveis de escolaridade: 1 (0,9%) têm o 1.º ciclo, 12 (10,5%) têm o 2.º ciclo, 35 (30,7%) têm o 3.º ciclo, 37 (32,5%) têm o Ensino Secundário e 2 (1,8%) têm Bacharelato. Das restantes, 26 (22,8%) possuem licenciatura e apenas uma única mãe possui Mestrado (0,9%).

Tabela 4

Frequência das Habilitações Académicas das Mães

Habilitações Académicas das Mães	<i>N</i>	%
1.º ciclo	1	0.9
2.º ciclo	12	10.5
3.º ciclo	35	30.7
Secundário	37	32.5
Bacharelato	2	1.8
Licenciatura	26	22.8
Mestrado	1	0.9
Doutoramento	0	0
Total	232	100.0

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

Quanto aos pais (Tabela 5), a maioria apresenta o 3.º ciclo como a habilitação académica mais frequente (*N*=39; 34,2%). Dos restantes, 3 (2,6%) possuem o 1.º ciclo e 20 (17,5%) o 2.º

ciclo e 31 (27,2%) o ensino secundário. No que concerne ao Ensino Superior, 20 (17,5%) são licenciados e 1 (0,9%) possui o nível de Mestrado.

Tabela 5

Frequência das Habilitações Académicas dos Pais

Habilitações Académicas dos Pais	<i>N</i>	%
1º ciclo	3	2.6
2º ciclo	20	17.5
3º ciclo	39	34.2
Secundário	31	27.2
Bacharelato	0	0
Licenciatura	20	17.5
Mestrado	1	0.9
Doutoramento	0	0
Total	232	100.0

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

Os alunos envolvidos neste estudo frequentam escolas que pertencem a dois distritos situados no Norte de Portugal, no Porto e em Braga. Da presente amostra, 65 (57,0%) alunos frequentam escolas de um agrupamento situado no distrito do Porto e os restantes, 49 (43,0%) alunos frequentam escolas de dois agrupamentos situada no distrito de Braga.

As cinco turmas do 1º ciclo do Ensino Básico caracterizadas na Tabela 6, pertencem a três 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 dois agrupamentos distintos. As turmas C, D e E pertencem a um mesmo agrupamento situado no distrito do Porto.

Ao analisar a Tabela 9, verifica-se que a turma A tem 26 alunos (22,8%) da amostra e a turma B tem 23 alunos (20,2%). A turma C tem 24 alunos (21,1%), a turma D tem 21 alunos (18,4%) e a turma E tem 20 alunos (17,5%), sendo esta última a turma com menor representação.

Tabela 6

Distribuição da Amostra de acordo com a Turma

Turma	<i>N</i>	%
A	26	22.8
B	23	20.2
C	24	21.1
D	21	18.4
E	20	17.5
Total	114	100.0

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

Relativamente à ação social escolar, 73 (64,0%) não beneficiam de apoio, constituindo a amostra mais significativa (Tabela 7). Dos alunos que beneficiam de ação social escolar, 20 alunos (17,5%) beneficiam do Escalão A, enquanto que 18 alunos (15,8%) beneficiam do Escalão B. A amostra possui ainda 2,6% de representatividade (3 alunos) que não possuem informação relativamente a beneficiar ou não de apoio da ação social escolar.

Tabela 7

Distribuição da Amostra de acordo com a Ação Social Escolar

Ação Social	<i>N</i>	%
Não Beneficiam	73	64.0
Beneficiam de Escalão A	20	17.5
Beneficiam de Escalão B	18	15.8
Sem Informação	3	2.6
Total	232	100.0

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

Relativamente ao aproveitamento escolar dos alunos (Tabela 8), especificamente na disciplina de Português 40 (35,1%) dos alunos que constituem a amostra tiveram um aproveitamento escolar bom; 33 (28,9%) dos alunos tiveram um aproveitamento suficiente; 29 (25,4%) dos alunos tiveram um aproveitamento escolar muito bom e 12 (10,5%) dos alunos tiveram um aproveitamento escolar insuficiente. O aproveitamento escolar mais significativo na disciplina de Português foi o bom, representando 35,1% da amostra.

Na disciplina de Matemática verifica-se que o aproveitamento escolar bom foi novamente a amostra mais significativa, representando 36,8% (42 alunos). Da restante amostra, 32 (28,1%) alunos tiveram um aproveitamento escolar muito bom, 29 (25,4%) alunos tiveram um aproveitamento escolar suficiente e 11 (9,6%) alunos tiveram aproveitamento escolar insuficiente.

No que concerne à disciplina de Estudo do Meio verifica-se que o aproveitamento escolar muito bom foi a amostra mais significativa, verificando-se em 47,4% da amostra, 54 alunos. Dos restantes alunos, 37 (32,5%) tiveram um aproveitamento escolar bom; 18 (15,8%) um aproveitamento escolar suficiente e apenas 5 (4,4%) tiveram aproveitamento insuficiente.

Na disciplina de Educação Física verifica-se que a amostra mais significativa foi a de aproveitamento escolar bom, sendo o resultado obtido por 73 (64,0%) dos alunos que constituem a amostra. Dos restantes alunos, 22 (19,3%) tiveram um aproveitamento escolar muito bom e 19 (16,7%) tiveram um aproveitamento suficiente. Nesta amostra não foi verificado aproveitamento escolar insuficiente.

Em Educação Artística manteve-se a tendência mais significativa da amostra a apresentar um aproveitamento escolar bom 59 (51,8%). Dos restantes alunos, não foi verificado aproveitamento escolar insuficiente e manteve-se a tendência mais significativa da amostra a apresentar aproveitamento escolar bom 122 (52,6%) alunos. Dos restantes alunos, 28 (24,6%) tiveram um aproveitamento suficiente; 26 (22,8%) tiveram um aproveitamento muito bom e apenas 1 (0,9%) da população teve um aproveitamento escolar insuficiente.

Em Cidadania e Desenvolvimento foi novamente verificado que o aproveitamento escolar bom foi o mais apresentado pelos alunos, sendo que 54 (47,4%) obtiveram esse resultado. Dos restantes alunos, 31 (27,2%) tiveram um aproveitamento escolar muito bom; 28 (24,6%) tiveram aproveitamento suficiente e apenas 1 (0,9%) dos alunos teve aproveitamento escolar insuficiente.

Tabela 8

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	12	10.5	33	28.9	40	35.1	29	25.4
Matemática	11	9.6	29	25.4	42	36.8	32	28.1
Estudo do Meio	5	4.4	18	15.8	37	32.5	54	47.4
Educação Física	0	.0	19	16.7	73	64.0	22	19.3
Educação Artística	1	.9	28	24.6	59	51.8	26	22.8
Cidadania e Desenvolvimento	1	.9	28	24.6	54	47.4	31	27.2

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

Relativamente às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e de acordo (Tabela 9) verifica-se que apenas 21 (18,4%) dos alunos que constituem a amostra beneficiam destas medidas, sendo que 93 (81,6%) 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 17 (14,9%) beneficiam de medidas universais e 4 (3,5%) beneficiam de medidas seletivas. Não existiu nenhum aluno na amostra a beneficiar de medidas adicionais.

Tabela 9

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	17	14.9
Beneficiam de Medidas Seletivas	4	3.5
Beneficiam de Medidas Adicionais	0	.0
Não Beneficiam de Medidas	93	81.6
Total	114	100.0

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

No que respeita aos recursos humanos específicos, no apoio à aprendizagem e à inclusão verifica-se que dos 114 alunos que constituem a amostra, 15 (13,2%) beneficiam do apoio do professor coadjuvante; 5 (4,4%) dos alunos beneficiam do apoio do psicólogo; 4 (3,5%) dos alunos beneficiam do apoio do professor de educação especial e 3 (2,6%) beneficiam do apoio do terapeuta da fala. De acordo com os dados observados na tabela 10, nenhum dos alunos beneficia do apoio específico do terapeuta ocupacional e/ou do psicomotricista.

Tabela 10

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>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Docente de Educação Especial	4	3.5	110	96.5
Professor Coadjuvante	15	13.2	99	86.8
Terapeuta Ocupacional	0	0	100	100
Terapeuta da Fala	3	2.6	111	97.4
Psicólogo	5	4.4	109	95.6
Psicomotricista	0	0	114	100

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*, no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação Especial, especialidade em Necessidades Educativas Especiais do Domínio Cognitivo e Motor intitulada “*Caraterização da Consciência Fonológica e Rastreo de Dificuldades de Linguagem em Alunos do 1º e 2º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico: Um Estudo Exploratório no Distrito de Braga*” realizada por Batista (2018). 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 e distritos da região Norte de Portugal. Para o desenvolvimento deste projeto referente à idade escolar foram desenvolvidas três dissertações de mestrado, que abrangem os diferentes níveis de ensino do 1º ciclo e que, em colaboração visam a validação do instrumento utilizado para o presente estudo. O instrumento usado neste estudo - Escala de Comunicação para a Idade Escolar

(ECIE) – Versão para Professores (Batista, Monteiro, Dias, Azevedo, & Cruz-Santos, 2019) está dividido em duas partes, nomeadamente:

Parte I – Questionário sociodemográfico: Este questionário (anexo A) foi construído pelas investigadoras, em colaboração, e orientadora e permitiu reunir informações acerca do perfil sociodemográfico de cada participante (apresentadas aquando da caracterização da amostra). Este questionário, preenchido pelas professoras dos alunos do 2º ano do Ensino Básico permitirá recolher informações dos alunos o género, a idade, a nacionalidade, as habilitações académicas dois pais, a 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 que parte destas são descritas como estando relacionadas com competências sociais, comunicativas e de linguagem (Hoff, 2014; Letts et al., 2013; Lewis & Carpendale, 2014; McCabe & Meller, 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 no ano 2019, e é constituído numa 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 deverão assinalar o nível de frequência para cada item, numa escala de *likert*, composta por quatro níveis de classificação (0 - nunca; 1 - raramente; 2 - frequentemente; 3 - sempre).

2.8. Procedimentos de recolha de dados

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

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

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

Após obtidos todos os consentimentos necessários, foram recolhidos junto dos docentes o número de alunos que possuíam as suas turmas e posteriormente foram-lhe devidamente entregues os devidos instrumentos de recolha de dados (ECIE – anexo A e B) em formato papel. Para cada aluno, o docente completava o questionário sociodemográfico, de acordo com as informações pessoais do aluno e profissionais dos pais constantes no processo do aluno e preenchia a escala de comunicação, assinalando o nível de frequência, consoante o comportamento do aluno observado pelo docente. É importante ressaltar que durante o período do preenchimento das escalas, os docentes possuíram 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, 2017). 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, 2018).

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 (2017) 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 a um nível de legitimidade, quer a um nível de força das conclusões retiradas do estudo (Almeida & Freire, 2017).

Assim procedeu-se à análise descritiva dos resultados obtidos com a aplicação da ECIE, tendo em consideração a forma de comunicação dos alunos (Tabela 11) e as dimensões da Comunicação Funcional (CF) (Tabela 12), da Comunicação Social (CS) (Tabela 13) e da Comunicação Académica (CA) (Tabela 14).

Para o item forma de comunicação (Tabela 11) a opção mais registada foi “*Frases Completas*”, com uma frequência de 110 alunos (96,5%).

Tabela 11

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	3	2.6
Frases Completas	110	96.5
Imagens/Sinais	0	.0
Sem informação	1	.9
Total	114	100.0

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

Para todos os itens, o nível de frequência mais registrado 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 *"CS7_Usa estratégias adequadas para captar a atenção"* com 34.2%. O nível 'Frequentemente' foi apontado para um mínimo de 36 alunos, correspondente a 31.6% da frequência no item *"CF1_Comunica necessidades básicas"* e um máximo de 55 alunos (48,2%) no item *"CS8_Forma amizade com os colegas"*.

Assinalado com 'Raramente', obteve-se como valor mínimo de 2,6% (3 alunos) no item *"CS2 - Interage de forma apropriada com os adultos"* e máximo de 24,6% (28 alunos) no item *"CA3 - Reconta uma narrativa com detalhe e princípio, meio e fim"*.

Dos itens com nível de frequência 'Nunca' salienta-se o *"CA6_Contribui com informação relevante durante as discussões da sala de aula"*, com a indicação de 5 alunos (4,4%) como item com frequência mais alta. Ainda na frequência 'Nunca', 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"*, *"CF7_Segue orientações simples"*, *"CF8_Segue instruções com uma ou duas ações verbo"*, *"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"*, *"CS7_Usa estratégias adequadas para captar a atenção"*, *"CS8_Forma amizade com os colegas"*, *"CA1_Usa de forma apropriada o vocabulário utilizado na sala de aula"*, *"CA2_Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade"* e *"CA7_Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula"* não foram apontados para nenhuma criança.

Os resultados obtidos com a aplicação das questões relativas à Comunicação Funcional podem ser observados na Tabela 12, que se segue.

Tabela 12

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	4	3.5	36	31.6	74	64.9
CF2 Expressa sentimentos	0	.0	9	7.9	49	43.0	56	49.1
CF3 Pede ajuda de forma apropriada	0	.0	15	13.2	41	36.0	58	50.9

CF4	Aguarda pela sua vez para falar	0	.0	20	17.5	41	36.0	53	46.5
CF5	Responde a questões simples	0	.0	9	7.9	48	42.1	57	50.0
CF6	Mantém o tópico da conversa	1	.9	12	10.5	49	43.0	52	45.6
CF7	Segue orientações simples	0	.0	6	5.3	49	43.0	59	51.8
CF8	Segue instruções com uma ou duas ações-verbos	0	.0	15	13.2	38	33.3	61	53.5

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 13, que se segue.

Tabela 13

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	6	5.3	45	39.5	63	55.3
CS2	Interage de forma apropriada com os adultos	0	.0	3	2.6	46	40.4	65	57.0
CS3	Participa de forma adequada em atividades de grupo	1	.9	18	15.8	51	44.7	44	38.6
CS4	Mostra um nível de interesse adequado nos outros	0	.0	12	10.5	48	42.1	54	47.4
CS5	Inicia interações verbais	0	.0	16	14.0	43	37.7	55	48.2
CS6	Coloca questões apropriadas	0	.0	20	17.5	44	38.6	50	43.9
CS7	Usa estratégias adequadas para captar a atenção	0	.0	24	21.1	51	44.7	39	34.2
CS8	Forma amizades com os colegas	0	.0	4	3.5	55	48.2	55	48.2

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

Em concordância com os dados anteriormente apresentados, são por fim apresentados os dados obtidos com a aplicação das questões relativas à Comunicação Académica (Tabela 14).

Tabela 14

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	16	14.0	43	37.7	55	48.2
CA2 Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade	0	.0	20	17.5	43	37.7	51	44.7
CA3 Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim	2	1.8	28	24.6	42	36.8	42	36.8
CA4 Coloca questões e responde durante as conversas	1	.9	20	17.5	47	41.2	46	40.4
CA5 Organiza a informação e estabelece uma sequência	2	1.8	23	20.2	49	43.0	40	35.1
CA6 Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula	5	4.4	19	16.7	46	40.4	44	38.6
CA7 Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula	0	.0	16	14.0	46	40.4	52	45.6
CA8 Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora	3	2.6	16	14.0	50	43.9	45	39.5

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

Pela análise das Tabelas 12, 13 e 14, relativamente à frequência dos níveis atribuídos, é possível verificar que para a maioria dos itens, a percentagem incide em ‘Sempre’, embora em alguns itens a percentagem se situe ligeiramente abaixo dos 50% como no caso dos itens: “CF2_Expressa sentimentos”, que apresenta 49,1%; “CF4_Aguarda pela sua vez para falar”, que apresenta 46,5%; “CF6_Mantém o tópico de conversa”, que apresenta 45,6%; “CS3_Participa de forma adequada em atividades de grupo” que apresenta 38,6%; “CS4_Mostra um nível de interesse adequado nos outros”, que apresenta 47,4%; “CS5_Inicia interações verbais”, que apresenta 48,2%; “CS6_Coloca questões apropriadas”, que apresenta 43,9%; “CS7_Usa estratégias adequadas para captar a atenção”, que apresenta 34,2%; “CS8_Forma amizades com os colegas”, que apresenta 48,2%; “CA1_Usa de forma apropriada o vocabulário utilizado na sala de aula” que apresenta 48,2%; “CA2_Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade”, que apresenta 44,7%; “CA3_Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim”, que apresenta 36,8%; “CA4_Coloca questões e responde durante as conversas”, que apresenta 40,4%; “CA5_Organiza a informação e estabelece uma sequência”, que apresenta

35,1%; “CA6_Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula”, que apresenta 38,6%; “CA7_Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula”, que apresenta 45,6% e, por último “CS8_Realiza as tarefas propostas sem apoio extra do(a) professor(a)”, que apresenta 39,5%.

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 estas 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).

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

Tabela 15
Teste T-Test para os itens da ECIE e a Variável Género

Item da escala			Teste-t para Igualdade de Médias		
			T	df	sig
CF3	Pede ajuda de forma apropriada	Variâncias iguais assumidas	-2.359	112	.020
		Variâncias iguais não assumidas	-2.361	111.774	.020
CF4	Aguarda pela sua vez para falar	Variâncias iguais assumidas	-2.541	112	.012
		Variâncias iguais não assumidas	-2.540	111.198	.012
CF8	Segue instruções com uma ou duas ações-verbos	Variâncias iguais assumidas	-2.471	112	.015
		Variâncias iguais não assumidas	-2.465	110.089	.015
CS1	Interage de forma apropriada com os colegas	Variâncias iguais assumidas	-3.441	112	.001
		Variâncias iguais não assumidas	-3.402	96.834	.001
CS2	Interage de forma apropriada com os adultos	Variâncias iguais assumidas	-2.401	112	.018
		Variâncias iguais não assumidas	-2.382	103.191	.019
CS4	Mostra um nível de interesse adequado nos outros	Variâncias iguais assumidas	-3.292	112	.001
		Variâncias iguais não assumidas	-3.285	110.202	.001
CS5	Inicia interações verbais	Variâncias iguais assumidas	-2.360	112	.020
		Variâncias iguais não assumidas	-2.348	107.511	.021
CS6	Coloca questões apropriadas	Variâncias iguais assumidas	-2.448	112	.016
		Variâncias iguais não assumidas	-2.441	109.770	.016
CS7	Usa estratégias adequadas para captar a atenção	Variâncias iguais assumidas	-2.405	112	.018
		Variâncias iguais não assumidas	-2.411	112.000	.018

CS8	Forma amizades com os colegas	Variâncias iguais assumidas	-2.226	112	.028
		Variâncias iguais não assumidas	-2.210	104.669	.029

Relativamente aos dados recolhidos com a aplicação do T-Test para a variável género, na tabela 15, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas para 10 dos 24 itens da ECIE, sendo três itens da Comunicação Funcional e três itens da Comunicação Social.

Especificamente ao nível da Comunicação Funcional, existem dados estatisticamente significativos para 3 dos 8 itens ECIE: *“CF3_Pede ajuda de forma apropriada”*; *“CF4_Aguarda pela sua vez para falar”*; *“CF8_Segue instruções com uma ou duas ações-verbos”* (tabela 15).

Relativamente à Comunicação Social, existem diferenças estatisticamente significativas para 7 dos 8 itens ECIE: *“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”*; *“CS7_Usa estratégias adequadas para captar a atenção”*; *“CS8_Forma amizades com os colegas”* (ver tabela 15).

No que respeita à Comunicação Académica não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para qualquer item ECIE.

O teste ANOVA foi aplicado para os itens da ECIE e a variável idade (Tabela 16). Ao observar a tabela 16 verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas, para 10 dos 24 itens da ECIE, sendo três itens da Comunicação Funcional, cinco itens da Comunicação Social e dois itens da Comunicação Académica.

Ao nível da Comunicação Funcional existem resultados estatisticamente significativos para três itens: *“CF1 – Comunica necessidades básicas”*; *“CF2 – Expressa sentimentos”*; *“CF6 – Mantém o tópico de conversa”*.

Na Comunicação Social existem resultados estatisticamente significativos em cinco itens: *“CS1 – Interage de forma apropriada com os colegas”*; *“CS2 – Interage de forma apropriada com os adultos”*; *“CS3 – Participa de forma apropriada em atividades de grupo”*; *“CS7 – Usa estratégias adequadas para captar a atenção”*; *CS8 – Forma amizade com os colegas”*.

Relativamente à Comunicação Académica, verificamos resultados estatisticamente significativos em dois itens: *“CA2 – Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade”*; *“CA4 – Coloca questões e responde durante as conversas”*.

Tabela 16

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	.338	2	111	.714	2	5.629	.005
CF2	Expressa sentimentos	.300	2	111	.714	2	3.888	.023
CF6	Mantém o tópico da conversa	1.091	2	111	.340	2	6.083	.003
CS1	Interage de forma apropriada com os colegas	4.263	2	111	.016	2	4.423	.014
CS2	Interage de forma apropriada com os adultos	4.295	2	111	.016	2	5.739	.004
CS3	Participa de forma adequada em atividades de grupo	.384	2	111	.682	2	3.618	.030
CS7	Usa estratégias adequadas para captar a atenção	3.995	2	111	.021	2	3.539	0.32
CS8	Forma amizades com os colegas	9.215	2	111	.000	2	6.319	.003
CA2	Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade	1.118	2	111	.331	2	4.901	.009
CA4	Coloca questões e responde durante as conversas	.889	2	111	.410	2	3.381	0.38

O teste ANOVA foi aplicado para os itens da ECIE e a variável Habilidades Acadêmicas das Mães (Tabela 17). Ao observar a tabela 17 verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas, para 12 dos 24 itens da ECIE, sendo quatro itens da Comunicação Funcional e oito itens da Comunicação Acadêmica.

Ao nível da Comunicação Funcional existem resultados estatisticamente significativos para quatro itens: “CF1 – Comunica necessidades básicas”; “CF6 – Mantém o tópico de conversa”; “CF7 – Segue orientações simples” e “CF8 – Segue instruções com um ou duas ações-verbos”.

Relativamente à Comunicação Acadêmica, verificamos 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”; “CA8 – Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora”.

No que respeita à Comunicação Social não foram encontrados resultados estatisticamente significativos.

Tabela 17

Teste ANOVA para os Itens da ECIE e a Variável Habilitações

Item da escala	Teste de Homogeneidade				Teste Anova			
	Estatística de Levene	df1	df2	Sig.	df	Z	Sig	
CF1	Comunica necessidades básicas	7.857	4	107	.000	6	2.465	.028
CF6	Mantém o tópico da conversa	2.104	4	107	.085	6	3.098	.008
CF7	Segue orientações simples	2.493	4	107	.047	6	2.862	.013
CF8	Segue instruções com uma ou duas ações-verbos	1.434	4	107	.228	6	3.085	.008
CA1	Use de forma apropriada o vocabulário de sala de aula	1.433	4	107	.228	6	4.941	.000
CA2	Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade	1.640	4	107	.170	6	4.241	.001
CA3	Reconta uma narrativa com detalhes e principio, meio e fim	.152	4	107	.962	6	4.277	.001
CA4	Coloca questões e responde durante as conversas	1.270	4	170	.286	6	2.885	.012
CA5	Organiza a informação e estabelece uma sequência	.223	4	107	.925	6	2.727	.017
CA6	Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula	.243	4	107	.914	6	2.663	.019
CA7	Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula	.331	4	107	.857	6	2.391	.003
CA8	Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora	.344	4	107	.847	6	3.020	.009

O teste ANOVA foi aplicado para os itens da ECIE e a variável Habilitações Académicas dos Pais (Tabela 18). Na tabela 18 verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas, para 10 dos 24 itens da ECIE, sendo dois itens da Comunicação Funcional e oito itens da Comunicação Académica.

Ao nível da Comunicação Funcional existem resultados estatisticamente significativos para dois itens: *“CF5 – Responde a questões simples”* e *“CF8 – Segue instruções com um ou duas ações-verbos”*.

Relativamente à Comunicação Académica, verificamos 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 principio 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”*; *“CA8 – Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora”*.

No que respeita à Comunicação Social, à semelhança da tabela 17, não foram encontrados resultados estatisticamente significativos.

Tabela 18

Teste ANOVA para os Itens da ECIE e a Variável Habilitações Acadêmicas dos Pais

Item da escala	Teste de Homogeneidade				Teste Anova			
	Estatística de Levene	df1	df2	Sig.	df	Z	sig	
CF5	Responde a questões simples	2.535	4	108	.044	5	2.760	.022
CF8	Segue instruções com uma ou duas ações-verbos	1.307	4	108	.272	5	3.805	.003
CA1	Use de forma apropriada o vocabulário de sala de aula	.875	4	108	.482	5	4.638	.001
CA2	Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade	1.617	4	108	.175	5	4.574	.001
CA3	Reconta uma narrativa com detalhes e principio, meio e fim	1.037	4	108	.391	5	4.073	.002
CA4	Coloca questões e responde durante as conversas	.616	4	108	.652	5	3.505	.006
CA5	Organiza a informação e estabelece uma sequência	1.298	4	108	.275	5	4.104	.002
CA6	Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula	1.774	4	108	.139	5	2.827	.019
CA7	Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula	.630	4	108	.642	5	2.819	.020
CA8	Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora	2.179	4	108	.076	5	3.431	.006

Relativamente à aplicação do teste ANOVA para os itens da ECIE e a variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Português (Tabela 19) verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas, todos os itens da ECIE, sendo oito itens da Comunicação Funcional, oito itens da Comunicação Social e oito itens da Comunicação Académica.

Ao nível da Comunicação Funcional existem resultados estatisticamente significativos para todos os 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 – Mantem o tópico de conversa”; “CF7 – Segue orientações simples” e “CF8 – Segue instruções com uma ou duas ações-verbos”.

Na Comunicação Social verificamos que existem resultados estatisticamente significativos para todos os oito itens: “CS1 – Interage de forma apropriada com os colegas”; “CS2 – Interage de forma apropriada com os adultos”; “CS3 – Participa de forma adequada em atividades de grupo”; “CS4 – Mostra um nível de interesse adequado nos outros”; “CS5 – Inicia interações verbais”; “CS6 – Coloca questões apropriadas”; “CS7 – Usa estratégias adequadas para captar a atenção” e “CS8 – Forma amizades com os colegas”.

Na Comunicação Académica, verificamos 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”; “CA8 – Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora”.

Tabela 19

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	16.340	3	110	.000	3	20.559	.000
CF2	Expressa sentimentos	13.061	3	110	.000	3	25.332	.000
CF3	Pede ajuda de forma apropriada	16.401	3	110	.000	3	24.780	.000
CF4	Aguarda pela sua vez para falar	5.748	3	110	.001	3	6.787	.000
CF5	Responde a questões simples	14.861	3	110	.000	3	35.941	.000
CF6	Mantém o tópico da conversa	25.260	3	110	.000	3	36.771	.000
CF7	Segue orientações simples	15.770	3	110	.000	3	44.262	.000
CF8	Segue instruções com uma ou duas ações-verbos	15.987	3	110	.000	3	60.225	.000
CS1	Interage de forma apropriada com os colegas	6.476	3	110	.000	3	22.570	.000
CS2	Interage de forma apropriada com os adultos	9.607	3	110	.000	3	30.313	.000
CS3	Participa de forma adequada em atividades de grupo	7.702	3	110	.000	3	29.452	.000
CS4	Mostra um nível de interesse adequado nos outros	20.680	3	110	.000	3	38.922	.000
CS5	Inicia interações verbais	15.071	3	110	.000	3	58.197	.000
CS6	Coloca questões apropriadas	37.098	3	110	.000	3	68.149	.000
CS7	Usa estratégias adequadas para captar a atenção	7.444	3	110	.000	3	17.336	.000
CS8	Forma amizades com os colegas	16.415	3	110	.000	3	28.838	.000
CA1	Use de forma apropriada o vocabulário de sala de aula	25.409	3	110	.000	3	77.177	.000
CA2	Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade	36.504	3	110	.000	3	62.407	.000
CA3	Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim	21.544	3	110	.000	3	65.925	.000
CA4	Coloca questões e responde durante as conversas	13.045	3	110	.000	3	42.335	.000
CA5	Organiza a informação e estabelece uma sequência	14.377	3	110	.000	3	74.949	.000
CA6	Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula	13.523	3	110	.000	3	53.206	.000
CA7	Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula	17.680	3	110	.000	3	46.163	.000
CA8	Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora	19.203	3	110	.000	3	78.150	.000

Através da aplicação do teste ANOVA para os itens da ECIE e a variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Matemática (Tabela 20) verificamos que existem diferenças

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

Na Comunicação Acadêmica, verificamos 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”; “CA8 – Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora”.

Tabela 20

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	12.163	3	110	.000	3	13.562	.000
CF2	Expressa sentimentos	4.574	3	110	.005	3	12.112	.000
CF3	Pede ajuda de forma apropriada	2.572	3	110	.058	3	13.669	.000
CF4	Aguarda pela sua vez para falar	3.422	3	110	.020	3	3.135	.028
CF5	Responde a questões simples	6.662	3	110	.000	3	25.301	.000
CF6	Mantém o tópico da conversa	8.791	3	110	.000	3	26.116	.000
CF7	Segue orientações simples	7.608	3	110	.000	3	21.559	.000
CF8	Segue instruções com uma ou duas ações-verbos	6.181	3	110	.001	3	27.590	.000
CS1	Interage de forma apropriada com os colegas	2.762	3	110	.046	3	10.909	.000
CS2	Interage de forma apropriada com os adultos	8.946	3	110	.000	3	18.998	.000

CS3	Participa de forma adequada em atividades de grupo	2.821	3	110	.042	3	12.360	.000
CS4	Mostra um nível de interesse adequado nos outros	5.946	3	110	.001	3	16.979	.000
CS5	Inicia interações verbais	7.446	3	110	.000	3	23.447	.000
CS6	Coloca questões apropriadas	9.806	3	110	.000	3	27.756	.000
CS7	Usa estratégias adequadas para captar a atenção	7.193	3	110	.000	3	5.615	.001
CS8	Forma amizades com os colegas	6.633	3	110	.000	3	17.502	.000
CA1	Use de forma apropriada o vocabulário de sala de aula	16.410	3	110	.000	3	44.630	.000
CA2	Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade	17.249	3	110	.000	3	50.613	.000
CA3	Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim	3.833	3	110	.012	3	36.815	.000
CA4	Coloca questões e responde durante as conversas	1.558	3	110	.204	3	19.670	.000
CA5	Organiza a informação e estabelece uma sequência	1.477	3	110	.225	3	39.069	.000
CA6	Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula	1.665	3	110	.179	3	23.462	.000
CA7	Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula	12.406	3	110	.000	3	28.142	.000
CA8	Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora	9.271	3	110	.000	3	39.944	.000

Através da aplicação do teste ANOVA para os itens da ECIE e a variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Estudo do Meio (Tabela 21) verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas, todos os itens da ECIE, sendo oito itens da Comunicação Funcional, oito itens da Comunicação Social e oito itens da Comunicação Académica.

Ao nível da Comunicação Funcional existem resultados estatisticamente significativos para todos os 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 – Mantem o tópico de conversa”; “CF7 – Segue orientações simples” e “CF8 – Segue instruções com uma ou duas ações-verbos”.

Na Comunicação Social verificamos que existem resultados estatisticamente significativos para todos os oito itens: “CS1 – Interage de forma apropriada com os colegas”; “CS2 – Interage de forma apropriada com os adultos”; “CS3 – Participa de forma adequada em atividades de grupo”; “CS4 – Mostra um nível de interesse adequado nos outros”; “CS5 – Inicia interações verbais”; “CS6 – Coloca questões apropriadas”; “CS7 – Usa estratégias adequadas para captar a atenção” e “CS8 – Forma amizades com os colegas”.

Na Comunicação Académica, verificamos 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”; “CA8 – Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora”.

Tabela 21

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			
	Estadística de Levene	df1	df2	Sig.	Df	Z	Sig	
CF1	Comunica necessidades básicas	29.681	3	110	.000	3	22.162	.000
CF2	Expressa sentimentos	1.302	3	110	.278	3	19.567	.000
CF3	Pede ajuda de forma apropriada	2.648	3	110	.053	3	30.595	.000
CF4	Aguarda pela sua vez para falar	1.077	3	110	.362	3	5.821	.001
CF5	Responde a questões simples	2.509	3	110	.063	3	35.989	.000
CF6	Mantém o tópico da conversa	1.299	3	110	.278	3	43.597	.000
CF7	Segue orientações simples	5.797	3	110	.001	3	44.250	.000
CF8	Segue instruções com uma ou duas ações-verbos	8.425	3	110	.000	3	42.765	.000
CS1	Interage de forma apropriada com os colegas	7.547	3	110	.000	3	24.744	.000
CS2	Interage de forma apropriada com os adultos	16.822	3	110	.000	3	33.121	.000
CS3	Participa de forma adequada em atividades de grupo	1.816	3	110	.148	3	26.272	.000
CS4	Mostra um nível de interesse adequado nos outros	.760	3	110	.519	3	39.362	.000
CS5	Inicia interações verbais	5.295	3	110	.002	3	50.040	.000
CS6	Coloca questões apropriadas	3.410	3	110	.020	3	44.633	.000
CS7	Usa estratégias adequadas para captar a atenção	5.564	3	110	.001	3	11.136	.000
CS8	Forma amizades com os colegas	1.808	3	110	.150	3	29.148	.000
CA1	Use de forma apropriada o vocabulário de sala de aula	6.952	3	110	.000	3	58.195	.000
CA2	Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade	3.585	3	110	.016	3	58.927	.000
CA3	Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim	1.325	3	110	.270	3	51.772	.000
CA4	Coloca questões e responde durante as conversas	3.134	3	110	.028	3	40.746	.000
CA5	Organiza a informação e estabelece uma sequência	2.414	3	110	.070	3	55.795	.000
CA6	Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula	.787	3	110	.503	3	46.966	.000
CA7	Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula	3.627	3	110	.015	3	65.573	.000
CA8	Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora	2.031	3	110	.114	3	51.992	.000

Através da aplicação do teste ANOVA para os itens da ECIE e a variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Educação Física (Tabela 22) verificamos que existem diferenças

estatisticamente significativas, 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 existem resultados estatisticamente significativos para todos os 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 uma ou duas ações-verbos”.

Na Comunicação Social verificamos que existem resultados estatisticamente significativos para todos os oito itens: “CS1 – Interage de forma apropriada com os colegas”; “CS2 – Interage de forma apropriada com os adultos”; “CS3 – Participa de forma adequada em atividades de grupo”; “CS4 – Mostra um nível de interesse adequado nos outros”; “CS5 – Inicia interações verbais”; “CS6 – Coloca questões apropriadas”; “CS7 – Usa estratégias adequadas para captar a atenção” e “CS8 – Forma amizades com os colegas”.

Na Comunicação Acadêmica, verificamos 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”; “CA8 – Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora”.

Tabela 22

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	67.450	2	111	.000	2	7.741	.001
CF2 Expressa sentimentos	2.859	2	111	.062	2	6.284	.003
CF3 Pede ajuda de forma apropriada	25.510	2	111	.000	2	20.614	.000
CF4 Aguarda pela sua vez para falar	6.154	2	111	.003	2	9.177	.000
CF5 Responde a questões simples	16.264	2	111	.000	2	16.535	.000
CF6 Mantém o tópico da conversa	15.668	2	111	.000	2	21.212	.000
CF7 Segue orientações simples	32.164	2	111	.000	2	21.985	.000

CF8	Segue instruções com uma ou duas ações-verbos	20.753	2	111	.000	2	15.901	.000
CS1	Interage de forma apropriada com os colegas	51.512	2	111	.000	2	24.674	.000
CS2	Interage de forma apropriada com os adultos	54.774	2	111	.000	2	23.504	.000
CS3	Participa de forma adequada em atividades de grupo	6.010	2	111	.003	2	21.539	.000
CS4	Mostra um nível de interesse adequado nos outros	26.699	2	111	.000	2	23.763	.000
CS5	Inicia interações verbais	19.702	2	111	.000	2	22.589	.000
CS6	Coloca questões apropriadas	10.659	2	111	.000	2	23.108	.000
CS7	Usa estratégias adequadas para captar a atenção	.483	2	111	.618	2	9.435	.000
CS8	Forma amizades com os colegas	28.765	2	111	.000	2	22.672	.000
CA1	Use de forma apropriada o vocabulário de sala de aula	20.844	2	111	.000	2	16.508	.000
CA2	Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade	28.135	2	111	.000	2	21.671	.000
CA3	Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim	4.940	2	111	.009	2	22.087	.000
CA4	Coloca questões e responde durante as conversas	6.552	2	111	.002	2	19.709	.000
CA5	Organiza a informação e estabelece uma sequência	1.725	2	111	.183	2	20.636	.000
CA6	Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula	9.953	2	111	.000	2	28.731	.000
CA7	Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula	34.478	2	111	.000	2	41.730	.000
CA8	Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora	10.069	2	111	.000	2	30.420	.000

Através da aplicação do teste ANOVA para os itens da ECIE e a variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Educação Artística (Tabela 23) verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas, todos os itens da ECIE, sendo oito itens da Comunicação Funcional, oito itens da Comunicação Social e oito itens da Comunicação Académica.

Ao nível da Comunicação Funcional existem resultados estatisticamente significativos para todos os 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 – Mantem o tópico de conversa”; “CF7 – Segue orientações simples” e “CF8 – Segue instruções com uma ou duas ações-verbos”.

Na Comunicação Social verificamos que existem resultados estatisticamente significativos para todos os oito itens: “CS1 – Interage de forma apropriada com os colegas”; “CS2 – Interage de forma apropriada com os adultos”; “CS3 – Participa de forma adequada em atividades de grupo”; “CS4 – Mostra um nível de interesse adequado nos outros”; “CS5 – Inicia interações

verbais”; “CS6 – Coloca questões apropriadas”; “CS7 – Usa estratégias adequadas para captar a atenção” e “CS8 – Forma amizades com os colegas”.

Na Comunicação Acadêmica, verificamos 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”; “CA8 – Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora”.

Tabela 23

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			
	Estadística de Levene	df1	df2	Sig.	df	Z	Sig	
CF1	Comunica necessidades básicas	55.211	2	110	.000	3	12.266	.000
CF2	Expressa sentimentos	11.526	2	110	.000	3	13.944	.000
CF3	Pede ajuda de forma apropriada	31.617	2	110	.000	3	27.004	.000
CF4	Aguarda pela sua vez para falar	3.325	2	110	.040	3	8.572	.000
CF5	Responde a questões simples	24.684	2	110	.000	3	17.102	.000
CF6	Mantém o tópico da conversa	35.281	2	110	.000	3	28.566	.000
CF7	Segue orientações simples	55.129	2	110	.000	3	26.509	.000
CF8	Segue instruções com uma ou duas ações-verbos	22.348	2	110	.000	3	19.787	.000
CS1	Interage de forma apropriada com os colegas	10.499	2	110	.000	3	8.569	.000
CS2	Interage de forma apropriada com os adultos	23.860	2	110	.000	3	10.774	.000
CS3	Participa de forma adequada em atividades de grupo	3.278	2	110	.041	3	17.473	.000
CS4	Mostra um nível de interesse adequado nos outros	18.567	2	110	.000	3	22.142	.000
CS5	Inicia interações verbais	11.056	2	110	.000	3	15.460	.000
CS6	Coloca questões apropriadas	28.136	2	110	.000	3	24.794	.000
CS7	Usa estratégias adequadas para captar a atenção	3.417	2	110	.036	3	9.636	.000
CS8	Forma amizades com os colegas	5.911	2	110	.004	3	7.545	.000
CA1	Use de forma apropriada o vocabulário de sala de aula	9.157	2	110	.000	3	10.075	.000
CA2	Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade	15.762	2	110	.000	3	15.370	.000
CA3	Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim	5.772	2	110	.004	3	18.159	.000
CA4	Coloca questões e responde durante as conversas	6.873	2	110	.002	3	14.788	.000
CA5	Organiza a informação e estabelece uma sequência	2.451	2	110	.091	3	16.477	.000
CA6	Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula	9.108	2	110	.000	3	20.520	.000

CA7	Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula	12.537	2	110	.000	3	15.714	.000
CA8	Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora	4.264	2	110	.016	3	17.551	.000

Através da aplicação do teste ANOVA para os itens da ECIE e a variável Aproveitamento Escolar na Disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (Tabela 24) verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas, todos os itens da ECIE, sendo oito itens da Comunicação Funcional, oito itens da Comunicação Social e oito itens da Comunicação Académica.

Ao nível da Comunicação Funcional existem resultados estatisticamente significativos para todos os 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 – Mantem o tópico de conversa”*; *“CF7 – Segue orientações simples”* e *“CF8 – Segue instruções com uma ou duas ações-verbos”*.

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

Na Comunicação Académica, verificamos 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”*; *“CA8 – Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora”*.

Tabela 24

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	91.846	2	110	.000	3	10.125	.000
CF2	Expressa sentimentos	10.193	2	110	.000	3	10.047	.000
CF3	Pede ajuda de forma apropriada	42.234	2	110	.000	3	26.326	.000
CF4	Aguarda pela sua vez para falar	16.269	2	110	.000	3	17.743	.000
CF5	Responde a questões simples	22.310	2	110	.000	3	20.669	.000
CF6	Mantém o tópico da conversa	12.325	2	110	.000	3	18.007	.000
CF7	Segue orientações simples	34.575	2	110	.000	3	26.689	.000
CF8	Segue instruções com uma ou duas ações-verbos	33.043	2	110	.000	3	19.903	.000
CS1	Interage de forma apropriada com os colegas	35.237	2	110	.000	3	24.071	.000
CS2	Interage de forma apropriada com os adultos	45.630	2	110	.000	3	23.247	.000
CS3	Participa de forma adequada em atividades de grupo	5.737	2	110	.004	3	23.699	.000
CS4	Mostra um nível de interesse adequado nos outros	49.476	2	110	.000	3	35.942	.000
CS5	Inicia interações verbais	14.936	2	110	.000	3	18.227	.000
CS6	Coloca questões apropriadas	19.063	2	110	.000	3	24.865	.000
CS7	Usa estratégias adequadas para captar a atenção	.139	2	110	.870	3	11.439	.000
CS8	Forma amizades com os colegas	31.432	2	110	.000	3	23.523	.000
CA1	Use de forma apropriada o vocabulário de sala de aula	15.547	2	110	.000	3	16.995	.000
CA2	Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade	13.256	2	110	.000	3	14.991	.000
CA3	Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim	4.887	2	110	.009	3	22.033	.000
CA4	Coloca questões e responde durante as conversas	5.187	2	110	.007	3	14.400	.000
CA5	Organiza a informação e estabelece uma sequência	3.360	2	110	.038	3	23.067	.000
CA6	Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula	6.862	2	110	.002	3	20.059	.000
CA7	Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula	18.748	2	110	.000	3	24.277	.000
CA8	Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora	11.312	2	110	.000	3	27.318	.000

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 escala (Almeida & Freira, 2008). De

forma a averiguar-se a consistência interna dos itens que constituem a escala, aplicou-se o *Alpha de Cronbach* que apresentou um valor de .978, como se pode verificar na tabela 25. De acordo com Field (2005) pode concluir-se que os itens do teste indicam uma consistência interna muito boa.

Tabela 25

Confiabilidade da ECIE - Versão para Professores

<i>Alfa de Cronbach</i>	N de itens
.978	25

A Tabela 26 apresenta a análise descritiva em termos de média e desvio padrão de cada item da escala da totalidade da amostra.

Tabela 26

Análise Estatística de Item (Média e Desvio Padrão)

Item	<i>M</i>	<i>DP</i>
<i>Formas de Comunicação</i>	3.99	.249
CF1. <i>Comunica necessidades básicas</i>	2.61	.557
CF2. <i>Expressa sentimentos</i>	2.41	.635
CF3. <i>Pede ajuda de forma apropriada</i>	2.38	.709
CF4. <i>Aguarda pela sua vez para falar</i>	2.29	.749
CF5. <i>Responde a questões simples</i>	2.42	.637
CF6. <i>Mantém o tópico da conversa</i>	2.33	.700
CF7. <i>Segue orientações simples</i>	2.46	.598
CF8. <i>Segue instruções com uma ou duas ações-verbos</i>	2.40	.713
CS1. <i>Interage de forma apropriada com os colegas</i>	2.50	.599
CS2. <i>Interage de forma apropriada com os adultos</i>	2.54	.551
CS3. <i>Participa de forma adequada em atividades de grupo</i>	2.21	.734
CS4. <i>Mostra um nível de interesse adequado nos outros</i>	2.37	.669
CS5. <i>Inicia interações verbais</i>	2.34	.714
CS6. <i>Coloca questões apropriadas</i>	2.26	.741
CS7. <i>Usa estratégias adequadas para captar a atenção</i>	2.13	.735
CS8. <i>Forma amizades com os colegas</i>	2.45	.566
CA1. <i>Usa de forma apropriada o vocabulário de sala de aula</i>	2.34	.714
CA2. <i>Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade</i>	2.27	.744
CA3. <i>Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim</i>	2.09	.826
CA4. <i>Coloca questões e responde durante as conversas</i>	2.21	.758
CA5. <i>Organiza a informação e estabelece uma sequência</i>	2.11	.784
CA6. <i>Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula</i>	2.13	.847
CA7. <i>Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula</i>	2.32	.708
CA8. <i>Realiza as tarefas propostas sem apoio extra da professora</i>	2.20	.778

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

Através da análise dos resultados obtidos (Tabela 27) verifica-se que o *Alpha de Cronbach* apresenta um valor de .978. 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 ECIE.

Tabela 27

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	<i>Alfa de Cronbach</i> se o item for excluído
Forma de Comunicação	55.80	193.897	.150	.980
CF1	57.18	184.004	.708	.978
CF2	57.38	182.078	.730	.977
CF3	57.41	179.006	.817	.977
CF4	57.50	182.819	.573	.979
CF5	57.37	180.695	.812	.977
CF6	57.46	178.498	.856	.977
CF7	57.32	180.894	.855	.977
CF8	57.39	177.797	.878	.976
CS1	57.29	182.597	.744	.977
CS2	57.25	182.612	.812	.977
CS3	57.58	178.547	.811	.977
CS4	57.42	179.626	.833	.977
CS5	57.45	177.772	.878	.976
CS6	57.53	176.676	.902	.976
CS7	57.66	181.165	.672	.978
CS8	57.34	182.652	.786	.977
CA1	57.45	179.170	.801	.977
CA2	57.52	177.509	.854	.977
CA3	57.70	175.432	.863	.977
CA4	57.58	177.007	.863	.977
CA5	57.68	176.469	.860	.977
CA6	57.66	174.652	.877	.976
CA7	57.47	178.605	.840	.977
CA8	57.59	176.740	.854	.977

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

Capítulo IV – Discussão e Conclusões

4.1. Discussão

A finalidade deste estudo consistiu em 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 2º ano do Ensino Básico, em função do género, da idade, das habilitações académicas da mãe, das habilitações académicas do pai e do nível de aproveitamento escolar. O enquadramento teórico criado no início deste estudo e a apresentação dos resultados foram estruturados de forma a produzir uma linha condutora dos principais objetivos do mesmo que se relacionam com: o conhecimento do desempenho dos alunos do 2º ano do Ensino Básico; a identificação das dificuldades dos alunos do 2º ano do Ensino Básico na ECIE ao nível das três dimensões da escala (Comunicação Funcional, Comunicação Social e Comunicação Académica) e a validação da ECIE para alunos dos 7 aos 9 anos.

4.1.1. A influencia da variável género nos resultados da aplicação da ECIE em alunos do 2º ano do Ensino Básico

Após análise inferencial verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho da ECIE dos alunos em relação à variável género em dez dos vinte e quatro itens da ECIE. A influencia mais significativa desta variável foi verificada nos itens dimensão da Comunicação Social, sendo que nos itens da dimensão da Comunicação Académica a influencia do género foi nula verificando-se ainda a influência de três itens na dimensão Comunicação Funcional. 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.

De acordo com a investigação, as raparigas são frequentemente descritas como sendo mais competentes no desempenho das competências linguísticas e comunicativas, comparativamente aos rapazes (Law, 2001; Nelson et al., 2006; Chaimay, Thinkhamrop, & Thinkhamrop, 2006; Castro-Rebolledo, et al., 2004, citados por Coutinho, 2012), 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 género masculino encontram-se num intervalo entre 28% e 60% das crianças (Bishop & Edmundson, 1986; Fox, 2002; Rockland, 2006, citados por Silva & Peixoto, 2008).

O comportamento social de crianças do género feminino e masculino têm 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 género feminino e do género masculino e tal pode justificar-se quer pelas diferenças inerentes ao próprio género a que a criança pertence, quer pelas expectativas que os outros colocam no comportamento social das raparigas e dos rapazes (Odom et al., 2008). Esta diferenciação relativamente ao género pode ser justificada, na medida em que as crianças do género 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, as raparigas assumem um estilo conversacional mais cooperativo e educado, enquanto que os rapazes tendencialmente apresentam mais assertividade e exigência (Hoff, 2014). Esta diferenciação de estilos de comunicação assume também tem impacto na forma como os rapazes e as raparigas gerem conflitos (Hoff, 2014). Tendencialmente assumem comportamentos pró-sociais com frequência e um maior número de amizades recíprocas e tendem a ser mais sensíveis com os outros e à qualidade nas relações estabelecidas com os pares, tendo facilidade em expressar os seus próprios sentimentos (Odom et al., 2008; Rose & Rudolph, 2006 citados por Carvalho, 2019). Outros investigadores acrescentam ainda que crianças do género 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).

Quanto às crianças do género masculino, estas tendem a envolver-se com mais facilidade e frequência nas interações agressivas (verbais e/ou físicas), respondem de forma mais negativa a comportamentos de isolamento e ansiedade revelados pelos pares e evidenciam valores tendencialmente inferiores nas medidas de avaliação sociométrica (Odom et al., 2008; Schmidt, Demulder, & Denham, 2002; Santos, Peceguina, Daniel, Shin, & Vaughn, 2013, citados por Carvalho, 2019).

No sentido de melhor compreender a natureza e a origem entre a diferenciação de géneros, 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 durante a idade pré-escolar, que as crianças do género 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 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 2º ano do Ensino Básico

Relativamente à variável idade verificamos que não se registaram diferenças significativas no desempenho dos alunos em nenhuma das dimensões da ECIE. As diferenças estatisticamente significativas apenas foram observadas em três itens da dimensão Comunicação Funcional, cinco itens da dimensão Comunicação Social e apenas dois itens da dimensão Comunicação Académica. Neste sentido concluímos que nenhuma das dimensões da escala possui, na sua globalidade um impacto significativo desta variável, uma vez que itens que não possuem diferenças significativamente estatísticas apresentam-se em maioria.

Esta informação recolhida permite-nos compreender que esta variável não tem uma influência preponderante no desenvolvimento de qualquer das dimensões comunicativas estudadas. Sendo que, a evolução comunicativa ocorre num conjunto de competências que se vão adquirindo, na criança, ao longo de toda a infância, constatamos que não foram nas idades estudadas verificadas influencias significativas, o que pode dever-se à proximidade das faixas etárias estudadas constituírem idades tardias, no que concerne ao desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas basilares ao domínio da dimensão da Comunicação Funcional, Social e Académica, ou seja, idades 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 2º ano do Ensino Básico

No que se refere à variável habilitações académicas das mães, através da realização deste estudo verificou-se que existem diferenças significativamente estatísticas no desempenho dos alunos na ECIE, de acordo com o nível de habilitações académicas das mães. Os alunos, cujas mães apresentam habilitações académicas mais elevadas, apresentam um melhor desempenho na ECIE, principalmente no que se refere aos itens da dimensão Comunicação Académica, que

influencia a totalidade dos itens. De referir que a influencia desta variável na Comunicação Social foi nula, verificando-se ainda a influencia para três itens da dimensão Comunicação Funcional. Segundo a análise inferencial, as mães com habilitação acadêmica de Mestrado são as que possuem uma média mais significativa ($M=3$).

A informação obtida com o presente estudo corrobora com a informação bibliográfica existente, no sentido em que há diversos estudos que encaram as habilitações académicas maternas como algo que exerce uma forte influência no desempenho linguístico e comunicativa das crianças (Cardoso, Pedromônico, Silva, & Puccini, 2003; Richman, Miller, & LeVine, 1992; Schonhaut, Maggiolo, Herrera, Azevedo, & García, 2008, citados por Silva, 2014).

Para os investigadores Bumgarner e Lin (2014), o comportamento linguístico das mães, que se depreende estar correlacionado com o nível das habilitações académicas, interfere diretamente como um estímulo e fonte de aprendizagem facultado à criança sendo este propício a um tipo de discurso mais complexo. Os resultados obtidos com este estudo vão de encontro ao apontado pela literatura, que refere que as mães com mais anos de estudo se envolvem mais com a escolaridade dos filhos e esse envolvimento maior 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 também com esta informação e afirma que as crianças que se desenvolvem em contextos instruídos revelam uma maior tendência para a criação de hábitos de leitura, quando comparadas a crianças que crescem num ambiente familiar cujo nível de alfabetização é baixo e no qual a leitura e a escrita não são consideradas atividades significativas. Num estudo publicado na Inglaterra liderado pelo Professor Edward Melhuish da Universidade de Londres refere que o primeiro e mais forte fator de influência no sucesso educacional de uma criança é o nível de escolaridade da mãe.

Na realidade Portuguesa a figura materna é considerada como a mais presente na educação das crianças e aquelas cujas crianças associam quando falam de algum contexto educativo (Melhusih, Phan, Kathy, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2008, citados por Filipe, 2013), o que novamente corrobora com os dados recolhidos no presente estudo

Neste sentido, verificamos uma associação entre os níveis altos de escolaridade das mães e as competências linguísticas elevadas das suas crianças. Hoff (2014) acrescenta ainda que as mães com níveis de escolaridade alta falam e interagem de uma forma mais fomentadora,

proporcionando um desenvolvimento linguístico mais rico, quando comparadas com mães cujos níveis de escolaridade são mais baixos.

4.1.4. A influencia da variável habilitações académicas dos pais nos resultados da aplicação da ECIE em alunos do 2º ano do Ensino Básico

Quanto às habilitações académicas dos pais, com a realização do presente estudo verificou-se que existem diferenças significativamente estatísticas no desempenho dos alunos na ECIE, de acordo com o nível de habilitações académicas dos pais.

Os alunos, que os pais apresentaram habilitações académicas mais elevadas, apresentaram um melhor desempenho na escala, com uma influência total ao nível dos itens na dimensão Comunicação Académica. Relativamente às restantes dimensões da escala verificamos que houve a influencia desta variável nos itens da Comunicação Funcional, existindo uma influência nula nos itens da Comunicação Social. Segundo a análise inferencial, os pais com habilitação académica de mestrado e doutoramento são os que possuem uma média mais significativa ($M=3$).

No que concerne aos estudos com referência ao impacto das habilitações académicas dos pais no desempenho comunicativo das crianças verificamos que estes são escassos, quando comparados a estudos acerca das habilitações académicas das mães no desenvolvimento comunicativo, social e académico das crianças (Coutinho, 2012). Os pais são assim maioritariamente submissos à figura materna dos estudos realizados acerca desta temática. Tal pode dever-se á figura materna estar mais associada à educação das crianças, sendo a figura que as crianças associam quando falam de algum contexto educativo (Melhusih, Phan, Kathy, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2008, citados por Filipe, 2013).

Dos estudos encontrados que abordam a influencia da variável habilitações académicas dos pais na temática deste estudo foi possível compreender que os dados obtidos com o presente estudo corroboram com a bibliografia disponível.

De acordo com os investigadores Duursma, Pan e Raikes (2008, citados por Coutinho, 2012) 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 de escolaridade 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) refere, no seu estudo, que os resultados encontrados para a variável habilitações académicas dos pais foram significativas, o que permite concluir que pais com mais anos de estudo se envolvem mais na escolaridade dos filhos. A mesma autora refere 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 2002), é possível concluir que progenitores com um estatuto socioeconómico mais elevado têm filhos com valores globais de competências pré-académicas mais elevados. Esta informação corrobora com a o presente estudo, pois a dimensão Comunicação Académica foi a dimensão que teve resultados mais significativos relativamente à influência das habilitações académicas dos pais.

Monteiro, 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 as crianças 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 dos mesmos e ainda para a transmissão de saberes e competências comunicativas e linguísticas às crianças.

Por fim, é crucial referir que Lee e Waite (2005) mencionaram que, na globalidade, os homens e as mulheres com habilitações académicas superiores possuem atitudes mais liberais face ao papel do pai e da mãe na vida familiar, assim como na divisão das tarefas e responsabilidades relativamente aos filhos. Esta informação é fundamental 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 2º ano do Ensino Básico

No que respeita à influência da variável aproveitamento escolar, 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. Todavia e 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. Esta escolha prende-se por ambas as disciplinas apresentarem um enfoque predominante no desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos. Esta tem sido uma afirmação quase unânime das opiniões dos vários investigadores nos seus estudos. Joanico (2017) reforça esta informação no seu estudo, quando afirma que o Português e a Matemática são disciplinas que constituem o “*núcleo central do currículo*”, de acordo com o Decreto-Lei nº 6/2001 (p.258). Tendo por referência alguns investigadores (Fiske, 1999; Stubbs, 1987; Vygotsky, 1998, citados por Menezes, Pestana, Laranjeira, & Menezes, 2001), afirmam nos seus estudos que a Matemática e o Português constituem dois pilares fundamentais para qualquer aluno. De acordo com os autores, quer o Português como a Matemática são disciplinas que configuram instrumentos cruciais para a comunicação e pensamento. As pessoas pensam e comunicam usando uma determinada língua, que no nosso caso é o Português e várias linguagens, como a Matemática.

Relativamente 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. De acordo com os dados recolhidos na disciplina de Português verificamos que a média das classificações dos alunos apresentam uma distribuição semelhante, porém a média das classificações dos alunos na disciplina de Português mais frequente na maioria dos itens da escala é a classificação “*muito bom*”. Neste sentido podemos concluir que o desenvolvimento da comunicação nas dimensões Social, Funcional e Académico apresentam um impacto significativo no desenvolvimento escolar dos alunos na disciplina de Português. A informação recolhida com o presente estudo é corroborada pelos investigadores Martins e Sá (2008), que referem no seu estudo, que a disciplina de Português assimila um currículo formal, como fator de suporte e integração, contribuindo desta forma para um melhor desempenho da literacia do aluno, que se pretende capacitado e socialmente inserido numa sociedade em constante transformação. Por esta razão, o ensino da Língua Portuguesa é de extrema importância na formação de base dos falantes da comunidade linguística portuguesa, pois é através da língua materna que cada um estrutura a sua individualidade, o seu pensamento, a sua forma de agir e, em simultâneo que o faz sentir como parte integrante de uma comunidade (Martins & Sá, 2008). É fundamental que os alunos desenvolvam competências relacionadas com a comunicação oral e escrita, sendo estes

fundamentais na transmissão de conhecimentos, com o objetivo fulcral de um melhor sucesso escolar e profissional (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997). Valadares (2003) reforça ainda que desenvolvendo capacidades de leitura, compreensão e expressão oral e escrita os alunos ficam capazes de potenciar as aprendizagens de outras áreas, alcançando o sucesso escolar e social. De referir a importância da expressão oral e escrita como instrumentos de apropriação e propagação transversal a todas as disciplinas curriculares, sendo imprescindível o seu desenvolvimento (Valadares, 2003). Outros investigadores, no seu estudo reforçam que é na exposição dos alunos ao ensino formal que estes têm a oportunidade para aperfeiçoar o domínio da oralidade, desenvolvendo igualmente outros domínios, que incluem a aprendizagem do reconhecimento e informação linguística - compreensão oral e de leitura; a produção - expressão oral e escrita e ainda a elaborar o conhecimento intuitivo da língua ou conhecimento explícito (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

De acordo com as autoras, o ensino/aprendizagem do Português, durante o Ensino Básico deve promover o desenvolvimento destas cinco competências cruciais (compreensão do oral, leitura, expressão oral, expressão escrita e o conhecimento explícito).

Valadares (2003) refere que a disciplina de Português possui um papel preponderante no currículo, ou seja, no processo de aprendizagem. De acordo com a autora é a disciplina central, sendo que todas as outras disciplinas dependem desta, sobretudo no que se refere à língua falada e escrita. De acordo com a lei de Bases do Sistema Educativo, lembrada pela autora, este domínio curricular trata-se da *“matriz de identidade e suporte de aquisições múltiplas”*. A mesma autora reforça ainda a importância que a expressão oral tem no âmbito da comunicação e/ou interação comunicativa, alertando ainda que o seu grau de desenvolvimento depende, em grande parte, do sucesso dos alunos (Valadares, 2003; DEB, 2011). Assim, torna-se necessário que sejam proporcionadas aprendizagens conducentes a uma expressão fluente, adequada a diversos contextos e situações, dotada de um vocabulário preciso, diversificado e de uma progressiva complexidade sintática (Valadares, 2003).

Ainda no início do percurso escolar, as crianças apresentam um domínio significativo da Língua Materna adquirido através da interação e/ou comunicação com o meio à sua volta e sem que tenha existido qualquer influência pedagógica (Joanico, 2017). Neste sentido é competência da escola e dos seus agentes educativos proporcionar o enriquecimento linguístico dos alunos a partir da exploração das suas capacidades expressivas, orais, escritas e de leitura. Este procedimento é crucial no sentido de desenvolver a linguagem e o conhecimento da língua nos

alunos, sendo que inicialmente se encontram numa fase frágil e precoce. Joanico (2017) 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. 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 próprias competências comunicativas (Joanico, 2017).

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

Marian (citado por Sim-Sim, 2018) refere a estreita relação existente entre o domínio linguístico, comunicativo e o sucesso escolar, ou seja, a promoção e o sucesso no desenvolvimento da linguagem e da comunicação dependem de esforços que, quando fornecido potenciam e favorecem todas as áreas curriculares. Este domínio proporciona 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 2º ano 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, contudo a media 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 matemáticos 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, tal 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 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 docente 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

Relativamente 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 (.978) revela níveis de confiabilidade muito bons (Field, 2005). Assim, os itens que compõem a escala parecem avaliar o que se propõem. Concomitantemente, verificou-se que os itens que constituem a escala são homogéneos, 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 .978, ou seja,

um índice de confiabilidade muito bom (Batista, 2018). No presente estudo foi alargada a amostra submetida à aplicação da escala, a faixa etária das crianças avaliadas, assim como foi aumentada a área geográfica de aplicação, uma vez que foi aplicada em outras zonas da região Norte de Portugal. Assim, foi realizada uma replicação da aplicação da escala, mantendo-se um excelente *Alpha de Cronbach*, ou seja, manteve-se a confiabilidade da escala.

Neste sentido, pode-se compreender e que a escala é válida para o rastreio da capacidade de comunicação em toda a extensão de idades das crianças que frequentam o 1º ciclo do Ensino Básico.

4.2. Conclusões

Em Portugal são desconhecidos instrumentos de rastreio que permitam avaliar as competências comunicativas dos alunos em Idade Escolar. É com base nesta necessidade que surge o presente estudo, cuja finalidade principal incide em 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 2º ano do Ensino Básico.

A nível de procedimentos adotados e como já referido, o instrumento de recolha de dados utilizado no presente estudo consistiu numa Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) – Versão para Professores (Batista, Monteiro, Dias, Azevedo, & Cruz-Santos, 2019), sendo esta 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*. O primeiro estudo realizado em Portugal com a presente escala (Batista, 2018), foi aplicado a uma amostra constituída por 135 crianças, com e sem NEE, de ambos os géneros, cujas idades compreendidas foram entre os 6 e os 9 anos. Através da sua aplicação verificou-se que a escala possuía um bom índice de confiabilidade, capaz de avaliar os aspetos a que se propunha, ou seja, as competências comunicativas nas dimensões Comunicação Funcional, Comunicação Social e Comunicação Académica, dos alunos do 1º e 2º anos de escolaridade do Ensino Básico. De ressaltar que, mesmo sendo uma escala traduzida, a capacidade de medir o que se propunha na Língua Portuguesa manteve-se.

Com a realização do presente estudo foi possível confirmar os dados pelo estudo realizado por Batista (2018) e comprovar, mais uma vez, que a presente escala mede as competências que se propõe, possuindo um bom índice de confiabilidade para a avaliação das mesmas competências nos alunos do 2º ano de escolaridade. Tal permite concluir que todos os itens que

compõe a escala medem as competências a que se propõe e são homogêneos, o que quer dizer que, esta escala possui poder e validade para ser usada em qualquer contexto e ano de escolaridade, desde o 1º ao 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, este estudo veio possibilitar, aos profissionais (incluindo professores) que trabalham com alunos em idade escolar um recurso validado capaz de avaliar as competências comunicativas dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, nas dimensões Comunicação Funcional, Comunicação Social e Comunicação Académica e compreender a influencia que estas dimensões podem ter no sucesso escolar dos alunos. Este instrumento permitirá aos profissionais agir de uma forma preventiva, ou seja, identificar de forma atempada e/ou precocemente as fragilidades comunicativas que possam existir nos seus alunos. O conhecimento que cada profissional possui do aluno e do aluno aquando inserido numa turma permitirá oferecer oportunidades e alternativas acessíveis para cada um a nível de métodos, materiais e/ou ferramentas capazes de identificar e remover as barreiras à aprendizagem e participação, maximizando as oportunidades de aprendizagem. Outra função que passa por esta escala incide na possibilidade de esta servir como instrumento de monitorização, uma vez que, decorrente de toda a sua transversalidade permite aos demais profissionais a monitorização dos progressos, o conhecimento das evoluções, o desempenho dos alunos nas competências alvo identificadas, permitindo ainda avaliar as intervenções desenvolvidas, a resposta dos alunos às mesmas e orientar as intervenções posteriores a implementar. Os progressos devem assim ser monitorizados com frequência recorrendo-se a medidas curtas e de fácil aplicação, como é o caso da presente escala. O presente instrumento é caracterizado como sendo simples e de rápido preenchimento, de fácil compreensão e interpretação e quantificável, o que permite que todos os profissionais possam preencher a escala sempre que existam suspeitas de dificuldades no desempenho da comunicação.

A aplicação desta escala é fundamental, pois permitirá a determinação das medidas de suporte, optando-se por práticas sustentadas. É crucial que os demais profissionais consigam compreender quais as áreas a priorizar, os métodos a implementar, as estratégias e materiais a usar. As decisões tomadas nos diferentes níveis quanto à intensidade, frequência, duração e tipo de medidas combinam o conhecimento científico com os resultados das avaliações realizadas. Face ao exposto e devido a muitos professores e/ou profissionais desconhecem a importância da utilização de instrumentos de avaliação, desconhecem a importância dos problemas associados ao desempenho da comunicação. Este é um dos desafios do sistema educativo, pois o desconhecimento das dificuldades comunicativas dos alunos, por parte dos professores e/ou

outros profissionais faz com que não possa existir uma intervenção atempada cujo objetivo incide na promoção de competências exigidas em cada ano de escolaridade. Neste sentido e uma vez que estes não acionarão as 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 dispõe para que todos aprendam e possam participar na vida da comunidade educativa. Neste sentido é crucial sensibilizar, informar e formar os demais profissionais que trabalham no contexto educativo, acerca dos benefícios individuais e coletivos que a identificação precoce possui face às dificuldades comunicativas, de forma a potenciar o sucesso e a progressão académica dos alunos.

Os resultados obtidos com o presente estudo revelam que as competências comunicativas podem ter um impacto significativo nos resultados das diferentes disciplinas, lecionadas no 1º Ciclo de Ensino Básico. Tal permite concluir que com a prática sistemática no domínio destas competências pode-se prevenir o insucesso escolar, assim como uma intervenção atempada após a identificação das dificuldades pode ser crucial para a obtenção do potencial máximo dos alunos.

Sendo a amostra deste estudo constituída por alunos do 2º ano do Ensino Básico é importante identificar e detetar competências que possam estar em risco e que ainda advenham do 1º ano de escolaridade, no sentido de promover as competências que possam estar em risco e planear um acompanhamento eficaz destes anos. Sendo alunos do 2º ano de escolaridade espera-se que estes alunos possam estar preparados para a transição para o 3º e 4º ano de escolaridade ainda previamente à transição para o 2º ciclo.

Relativamente à variável habilitações académicas da mãe e do pai verificamos que ambas as variáveis em estudo possuem uma influência significativa nos resultados da escala, na medida em que, de acordo com os estudos encontrados, a figura materna e paterna, ambas influenciam o desenvolvimento comunicativo e linguístico dos alunos.

As investigadoras entendem que o presente estudo constitui ainda um importante avanço na análise comunicativa dos alunos em Idade Escolar, uma vez que enfatiza a temática acerca da dimensão Comunicação Social, uma dimensão que é esquecida em idade escolar. A Comunicação Social inclui as competências pragmáticas, isto é, o uso da linguagem em contexto social. Assim, com o presente estudo comprova-se que esta dimensão possui o mesmo impacto no desenvolvimento dos alunos, quando comparado com as restantes dimensões (funcional e

académica). Por essa razão a Comunicação Social requer ser igualmente valorizada em contexto escolar.

No atual modelo educativo, em constante mudança e/ou aperfeiçoamento, a dimensão académica da comunicação é sobrevalorizada, quando comparada às restantes dimensões e isto pode dever-se à Comunicação Académica ser a dimensão que se relaciona mais diretamente com as competências académicas. Todavia, nunca os alunos deverão ser avaliados de forma fragmentada, da mesma forma que a comunicação nunca será apenas o domínio de algumas competências ou de uma dimensão. Assim, os profissionais que trabalham nas escolas e cujo trabalho incide nas crianças com Idade Escolar devem ter em consideração as competências da Comunicação Social nas funções, nas tarefas, nas atividades e nos planos que fazem para os seus alunos. Todas as dimensões comunicativas se influenciam e possuem uma influência múltipla e, por essa razão nenhuma dimensão deve ser desvalorizada, ou pelo contrário sobrevalorizadas, em relação às restantes.

A realização do presente estudo permitiu que as investigadoras concluíssem que existe uma percentagem significativa de crianças, de acordo com a amostra, que possuem recursos humanos específicos no apoio à aprendizagem e à inclusão. Estes dados mostram a mudança de paradigma educativo e a aplicação do Decreto-lei nº 54/2018, pois na atualidade parecem estar a ser adicionados os meios adicionais necessários à promoção das competências dos alunos. Este é um indicador fundamental que nos informa que o contexto educativo permanece em mudança, de forma a beneficiar o desenvolvimento e as capacidades dos alunos.

Em suma, a utilização deste instrumento poderá ser um forte aliado no sucesso escolar dos alunos, no contexto educativo.

4.3. Recomendações

O presente estudo, de carácter exploratório, foi realizado com uma amostra de conveniência, tendo sido desenvolvido em algumas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico dos distritos de Braga e Porto, localizados no Norte de Portugal.

É de ressaltar o valor significativo confiabilidade da ECIE – Versão Professores, que mostrou uma grande coesão e homogeneidade nos itens que a compõem. Neste sentido recomenda-se a validação da presente escala, como instrumento de avaliação de rastreio a nível nacional, de forma a contribuir como um instrumento de despiste, identificação e monitorização de alunos em contexto educativo, que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Sendo uma escala considerada *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 fragilidades no desempenho comunicativo. A identificação precoce dos alunos possibilitará a promoção do sucesso escolar e a minimização do insucesso, sendo que muitas vezes pode ser atribuído a outras causas, que não comunicativas e que dificultam uma intervenção atempada e adequada ao perfil de cada aluno.

As conclusões alcançadas com o presente estudo permitem mostrar a importância da aplicação deste tipo de instrumentos para o desenvolvimento de práticas credíveis e eficazes, 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 pouca investigação, quer a nível das competências comunicativas da população, quer ao nível de instrumentos de avaliação e/ou rastreio nesta área. Tal situação ocasionou constrangimentos na realização do presente estudo, pela escassez de informação, que nos permitisse comparar os resultados obtidos com esta amostra e com os da população portuguesa.

Este constrangimento ocorre igualmente no sistema educativo, uma vez que a escassez de estudos faz com que exista 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 verificamos que existe ainda um longo caminho de investigação a ser realizado, quer pelos colegas envolvidos em estudos avançados, quer pelo próprio Ministério da Educação, que deverá envolver a realização de investigação científica como uma aposta no avanço da educação em Portugal e como 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.

Adani, S., & Ceganec, M. (2019). Sex differences in early communication development: Behavioral and neurobiological indicators of more vulnerable communication system development in boys. *Croatian Medical Journal*, *60*(2), 141–149. Retirado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6509633/>.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2017). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.

American Psychological Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

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/>

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

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, Universidade do Minho). 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).

Befi-Lopes, D., Cáceres, A., & Araújo, K. (2007). Aquisição de verbos em pré-escolares falantes do português brasileiro. *Revista CEFAC*, 9(4), 444-452. Retirado de: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462007000400003&script=sci_abstract&lng=pt

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Adams, C., Archibald, L., ... House, A. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 58(10), 1068–1080, doi: 10.1111/jcpp.12721

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Adams, C., Archibald, L., ... Whitehouse, A. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLoS ONE*, 11(7), 1–26, doi: 10.1371/journal.pone.0158753

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

Brassard, M. R., & Boehm, A. E. (2007). *Preschool assessment: Principles and practices*. London: Guilford Press.

Botting, N., & Adams, C. (2005). Semantic and inferencing abilities in children with communication disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 40(1), 49–66, doi: 10.1080/13682820410001723390

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

Cano, M. I. & Navarro, M. I. (2007). Dificuldades no desenvolvimento da fala e da linguagem oral na infância e na adolescência. In M. Puyuelo, & J.A. Rondal. (2007) *Manual de Desenvolvimento e Alterações da Linguagem na Criança e no Adulto* (pp. 87-120). Porto Alegre: Artmed.

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

Correia, 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

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

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. (2019). *Documentos policopiados da Unidade Curricular Problemas de Comunicação*. (Manuscrito não publicado, Universidade do Minho).

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

Decreto-lei n.º 54/2019. Diário da República. 1.ª série – N.º 129 - 6 de julho de 2019, 2196 – 2200.

DGE (2018). *2.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_2a_ff.pdf

Dewart, H., & Summers, S. (1995). *The pragmatic profile of everyday communication skills in children*. Retirado de http://complexneeds.org.uk/modules/Module-2.4-Assessment-monitoring-and-evaluation/All/downloads/m08p080c/the_pragmatics_profile.pdf.

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

Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (2ª ed). Loures: Lusociência.

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

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>

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.

Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.

Harrison, L. J., & McLeod, S. (2010). Risk and protective factors associated with speech and language impairment in a nationally representative sample of 4 – to 5 – Year – old children. *J Speech Lang Hear Res.*, 53(2), 508-529, doi: 10.1044/1092-4388(2009/08-0086)

Haynes, W. O., Moran, M. J., & Pindzola, R. H. (2006). *Communication disorders in the classroom: An introduction for professionals in school settings* (2^{4th} ed.). London: Jones & Bartlett Publishers.

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>

Jones, M. (2016). *Talking and learning with young children*. London: Sage.

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>

Nelson, H. D., Nygren, P., Walker, M., & Panoscha, R. (2006). Screening for speech and language delay in preschool children: Systematic evidence. *Pediatrics: Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, 117(2), 298-319, doi: 10.1542/peds.2005-1467.

Marôco, J. (2018). *Análise estatística com o SPSS Statistics (7ªed.)*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.

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

Martins, M. E. O., & Sá, C. M. (2008). Ser leitor do século XXI – Importância da compreensão da leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e ativa. *Saber (e) Educar*, 13, 235-246. Retirado de: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/937>

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

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

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>

Monteiro, L., Fernandes, M., Verissimo, M., Costa, I.P., Torres, N., & Vaughn, B.E. (2010). Perspectiva do pai acerca do seu envolvimento em famílias nucleares. Associações com o que é desejado pela mãe e com as características da criança. *Revista Interamericana de Psicologia*, 44 (1), 1-11. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10400.12/1176>

Owens, R. E. (2020). *Language development: An introduction*. (10^{ed.}). Harlow: Pearson Education Limited.

Paul, R. (2017). *Language disorders: From infancy through adolescence* (5^a ed.). St. Louis: Mosby, Inc..

Peixoto, V. (2007). *Perturbações da comunicação. A importância da intervenção precoce*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

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.^a ed.). New Jersey: Prentice-Hall, inc.

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

Puyuelo, M., & Rondal, J. A. (2007). *Manual de desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto*. Porto Alegre: Artmed.

Reynolds, M., & Fish, M. (2010). Language skills in low-SES rural Appalachian children: Kindergarten to middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*(3), 238-248, doi: 10.1016/S0193-3973(02)00141-7

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

Ruiz, J. R. G., & Ortega, J. L. G. (1995). *Manual de logopedia escolar: Un enfoque práctico* (2^a ed.). Málaga: Ediciones Aljibe.

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

Sim-Sim, I. (2018). *Desenvolvimento da linguagem*. (2^a ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

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.

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

Valadares, L. (2003). Transversalidade de língua portuguesa. *Cadernos CRIAP, 35*. Porto: Edições ASA.

Zorzi, J. L. (1993). *Aquisição da linguagem infantil: Desenvolvimento – alterações - terapia*. São Paulo: Pancast.

Anexos

Anexo A

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

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

Anexo B

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

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

De que forma o aluno comunica com o professor?

Gestos Palavras isoladas Frases incompletas Frases completas Imagens/Sinais

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

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

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	Andreia Filipa Vieira Monteiro <input type="button" value="Sair"/>
Nome da entidade: Andreia Filipa Vieira Monteiro	Área reservada <ul style="list-style-type: none">Dados da entidadeConsultar inquéritosRegistar inquéritoInstruções
Nome do Interlocutor: Andreia Filipa Vieira Monteiro	
E-mail do interlocutor: vieiramonteiro.andreia@gmail.com	
Dados do Inquérito	<ul style="list-style-type: none">InícioPesquisar inquéritos
Número de registo: 0719200001	
Designação: Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) - Um Estudo de Validação com Alunos do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico com e sem Dificuldades de Comunicação	
Descrição: <p>A comunicação desempenha um papel fundamental no dia-a-dia do ser humano estando esta associada à linguagem e à fala. No uso comum, os termos: fala, linguagem e comunicação estão relacionados entre si, contudo não são sinónimo, pelo que primeiramente importa clarificá-los. A comunicação caracteriza-se como um processo complexo e ativo de troca de informações, que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois ou mais intervenientes (Sim-Sim, 1998). De forma a que o processo de comunicação seja eficaz é fulcral que os intervenientes dominem um código comum, ou seja, um sistema de sinais utilizado para transmitir a mensagem e utilizem o canal da comunicação apropriado, sendo este o meio através da qual a mensagem é transmitida (Sim-Sim, 1998). A linguagem constitui-se como um código partilhado socialmente, que permite a transmissão de informação (Sim-Sim, 1998), tornando assim possível a comunicação. Através de um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usados em modalidades diversas, o Homem pode comunicar e pensar (Sim-Sim, 1998). A linguagem é formada por duas modalidades: a compreensão – linguagem receptiva, que é caracterizada pelo desenvolvimento da capacidade de perceber um conjunto de símbolos e a expressão – linguagem expressiva, que diz respeito à capacidade de formular ideias e produzi-las (ASHA, 2017). A fala é o modo verbal-oral de transmitir mensagens, que envolve uma precisa coordenação de movimentos neuromusculares orais, a fim de produzir sons e unidades linguísticas (fonemas, palavras, frases), realizada através do processo de articulação de sons (Sim-Sim, 1998). Por excelência é a materialização e manifestação concreta da linguagem verbal oral (Franco, Reis, & Gil, 2003). Quando abordamos os problemas de comunicação, estes são complexos e envolvem as perturbações da linguagem, da fala e da comunicação, sendo estes três componentes que abordam as capacidades específicas no desenvolvimento da criança (Heward, 2000 citado por Cruz-Santos, 2002). As crianças com perturbações de fala ou de linguagem constituem grupos que estão maioritariamente incluídas na sala de aula regular (Bernstein & Tiegerman, 2009; Kuder, 1997 citado por Cruz-Santos, 2002). No caso de estas alterações serem pouco valorizadas e/ou diagnosticadas tardiamente, isto resultará em possíveis alterações à entrada para o 1º ciclo, quando expostos a um método formal de leitura e escrita, a par com as alterações ao nível da socialização e comportamento destes alunos (Batista & Oliveira, 2017). Sendo os professores de ensino regular os primeiros profissionais que entram em contacto com as crianças, estes assumem um papel fundamental na orientação destes alunos (Batista & Oliveira 2017). Neste sentido torna-se fulcral que os professores, aquando incluídos numa equipa multidisciplinar sejam capazes de identificar estas alterações. É importante que estes se sintam familiarizados com as causas comuns que advêm desta alteração, detetem a sua severidade, para que exista um adequado encaminhamento para serviços e sejam desenvolvidas estratégias de intervenção eficazes, nos seus contextos escolares (Cruz-Santos, 2019). Assim torna-se crucial compreender as dificuldades e as características apresentadas em alunos em idade escolar prevalência dos Problemas de Comunicação e do impacto que estes têm no 1º ciclo do ensino básico. Para que isso ocorra, a existência de instrumentos de rastreio, que apoiem os professores poderá constituir num ponto de partida, para uma deteção precoce e sinalização dos apoios pertinentes a estes alunos.</p>	

Objectivos:

O presente estudo tem como finalidade analisar os resultados da Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) – Versão para Professores (Batista & CruzSantos, 2017), dos alunos do 2º ano 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 2º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte;
- Identificar as dificuldades dos alunos do 2º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico na Região Norte na ECIE ao nível das três dimensões da escala (Comunicação Funcional, Comunicação Social e Comunicação Académica);
- Validar a ECIE para alunos dos 7 aos 9 anos de idade na Região Norte.

Periodicidade:

Pontual

Data do início do período de recolha de dados:

02-12-2019

Data do fim do período de recolha de dados:

19-06-2020

Universo:

Alunos do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico da Região Norte de Portugal

Unidade de observação:

Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) - Versão para Professores (Batista & Cruz-Santos, 2017).

Método de recolha de dados:

Preenchimento pelos professores da unidade de observação supramencionada

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Instrumento de inquirição:

07192_202001022305_Documento1.pdf (PDF - 226,94 KB)

Nota metodológica:

07192_202001022305_Documento2.pdf (PDF - 314,33 KB)

Outros documentos:

07192_202001022305_Documento3.pdf (PDF - 67,93 KB)

Data de registo:

26-11-2019

Versão:

1 (1)

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

Anexo E

Solicitação de autorização por parte dos diretores dos agrupamentos



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Braga, 25 de novembro de 2019

Exmo(a). Presidente do Agrupamento de Escolas _____

No âmbito do Mestrado em Educação Especial, Área de Especialização em Necessidades Educativas Especiais do Domínio Cognitivo-Motor, ministrado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, a aluna Andreia Filipa Vieira Monteiro está a desenvolver um projeto de investigação intitulado “*Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE): Um estudo de Validação com alunos do 2º ano do 1º ciclo do Ensino Básico com e sem Dificuldades de Comunicação*”. Este projeto pretende desenvolver-se junto de alunos do 2º ano de escolaridade da região Norte de Portugal e tem como principal objetivo validar os resultados da aplicação da Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) – Versão para Professores (Batista & Cruz-Santos, 2017).

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

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

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

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos, poderá contactar-me através do e-mail xxxxxxxxxxxxxxxx ou pelo número xxxxxxxxxxxx.

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

A aluna,

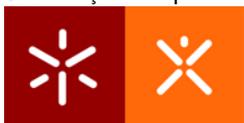
(Andreia Filipa Vieira Monteiro)

Pede Deferimento,

(Presidente do Agrupamento)

Anexo F

Solicitação de participação no estudo aos docentes titulares de turma



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Braga, janeiro de 2019

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

Eu, Andreia Filipa Vieira Monteiro, 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 2º ano do 1º ciclo do Ensino Básico com e sem Dificuldades de Comunicação*”.

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

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

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

Agradeço 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-mail xxxxxxxxxxxxxxxx ou pelo número xxxxxxxxxxxx.

Muito obrigada pela sua cooperação e atenção.

(Andreia Filipa Vieira Monteiro)



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)