



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Liliana Soraia Teixeira Marinho

**ESCALA DE COMUNICAÇÃO PARA A IDADE
PRÉ-ESCOLAR (ECIPE) – VERSÃO
PARA EDUCADORES: UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO EM CONTEXTOS INCLUSIVOS
NA REGIÃO NORTE**

Liliana Soraia Teixeira Marinho ESCALA DE COMUNICAÇÃO PARA A IDADE PRÉ-ESCOLAR (ECIPE) – VERSÃO PARA EDUCADORES: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM CONTEXTOS INCLUSIVOS NA REGIÃO NORTE

UMinho|2021

janeiro de 2021



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Liliana Soraia Teixeira Marinho

**ESCALA DE COMUNICAÇÃO PARA A IDADE
PRÉ-ESCOLAR (ECIPE) – VERSÃO PARA
EDUCADORES:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM CONTEXTOS
INCLUSIVOS NA REGIÃO NORTE**

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

A realização de uma dissertação de mestrado é uma longa viagem, que inclui uma caminhada cheia de inúmeros desafios, certezas, incertezas, alegrias e tristezas, mas que apesar do processo ser solitário, reúne várias pessoas indispensáveis para encontrar a melhor orientação a cada momento. Esta viagem só foi possível com o apoio, energia, força e orientação de várias pessoas, a quem dedico este projeto. Acredito numa premissa que, não é o que conquistamos que nos faz crescer, mas sim o caminho que percorremos até à conquista.

Este caminho foi repleto de aprendizagens, onde, desta forma, agradeço especialmente à minha orientadora, Doutora Anabela Cruz dos Santos, pelo rigor, dedicação e entusiasmo, tendo sempre acreditado em mim. Agradeço a sua orientação exemplar, pautada por um rigoroso conhecimento, a sua boa disposição e motivação e ainda o seu sorriso, com que sempre me recebeu.

Agradeço aos diretores dos Agrupamentos de Escolas e presidentes das IPSS, por me abrirem as portas dos seus estabelecimentos de ensino, orientando e ajudando em tudo. Às educadoras que colaboraram estando sempre disponíveis, criando condições para que tudo fosse possível. Às crianças e suas famílias que permitiram a realização deste estudo. Muito obrigada!

Não poderia deixar de agradecer profundamente às minhas colegas de profissão e amigas que estiveram comigo durante estes dois anos. À Cathy Dias, agradeço profundamente o facto de não me deixar desistir e por todo o apoio que me deu e dá, não só ao nível académico e profissional, como pessoal. À Cátia Azevedo, pela sua destreza, orientação e boa disposição constante, que torna todos os momentos em momentos excelentes e memoráveis. E à Andreia Monteiro, que está sempre pronta para seguir em frente. O meu muito obrigado. Sem vocês isto não seria possível.

E porque os mais importantes chegam sempre no fim, o meu muito obrigado à minha família, tanto aquela que eu tive o privilégio de crescer, como aquela que eu escolhi para construir a minha própria família, a quem eu chamo lar. À minha mãe pela sua doçura, pela ajuda em todos os momentos da sua vida e por acreditar em todas as minhas competências muito antes de mim. Ao meu pai pelos conhecimentos que me foi passando ao longo da vida. Aos meus sogros e cunhado pelas palavras de incentivo. E ao meu marido, ao meu porto de abrigo, que sempre me apoia em tudo e que me faz sentir que HOJE é o dia certo para amar, acreditar, fazer e principalmente viver. Muito 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 PRÉ-ESCOLAR (ECIPE) – VERSÃO PARA EDUCADORES: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM CONTEXTOS INCLUSIVOS NA REGIÃO NORTE

RESUMO

A Educação Pré-Escolar é uma fase crucial de desenvolvimento e aprendizagem ao nível das competências comunicativas, sociais, linguísticas e cognitivas das crianças. O rastreio das competências comunicativas na educação Pré-Escolar, permitirá identificar sinais de alerta, identificar crianças em risco ou em atraso e intervir atempadamente de modo a evitar que as dificuldades se complexifiquem, aquando da transição para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

A finalidade deste estudo exploratório consiste em analisar os resultados da Escala de Comunicação para a Idade Pré-Escolar (ECIPE) – Versão para Educadores (Marinho & Cruz-Santos, 2019), constituída por três dimensões: Comunicação Funcional, Comunicação Social e Comunicação Académica (cada uma com oito itens), em crianças com 5 e 6 anos de idade, inseridas em contextos inclusivos, na Região Norte. A amostra deste estudo integrou 138 crianças, sendo 70 do género feminino e 68 do género masculino. Os resultados indicam que existem diferenças estatisticamente significativas em relação à variável - recursos humanos específicos no apoio à aprendizagem e inclusão, nomeadamente na influência nos resultados obtidos na dimensão da Comunicação Académica da Escala quando existe: i) apoio da Equipa Local de Intervenção (22 dos 24 itens), ii) apoio de Terapia Ocupacional (21 dos 24 itens), iii) apoio de Psicologia (19 dos 24 itens) e iv) apoio de Terapia da Fala (15 dos 24 itens). Ao nível da Forma de Comunicação analisada verificou-se que 86,7% das crianças usam *Frases Completas*, seguindo-se 10,9% que utilizam *Frases Incompletas*, reforçando a necessidade de sensibilização e formação dos educadores para o despiste precoce desta competência. Os comportamentos ao nível da Comunicação Funcional, Social e Académica devem ser um maior alvo de alerta, dos profissionais, das famílias, das direcções dos estabelecimentos escolares, das políticas e orientações dos ministérios envolvidos na idade Pré-Escolar, uma vez que apresentaram resultados de frequência baixos. A confiabilidade da escala foi avaliada pelo *Alpha de Cronbach*, que apresentou um valor de .98 considerado muito bom (Field, 2013), sendo considerada um instrumento válido para o despiste de dificuldades comunicativas de crianças em idade Pré-Escolar.

Este estudo comprova que a implementação de um rastreio ao nível da comunicação em crianças entre os 5 e 6 anos de idade, permitirá despistar possíveis dificuldades ao nível das competências comunicativas, contribuindo para uma intervenção precoce e eficaz.

Palavras-chave: Comunicação, Educação Pré-Escolar, Educadores, Escala, Rastreio

PRESCHOOL AGE COMMUNICATION SCALE (PACS) – VERSION FOR EDUCATORS: AN EXPLORATORY STUDY IN INCLUSIVE CONTEXTS IN NORTHERN REGION

ABSTRACT

Pre-School Education is a crucial phase of children's development and learning, in terms of communicative, social, linguistic and cognitive skills. The screening of children's communicative skills in preschool will allow the identification of warning signs, identify children at risk or to prevent the children's difficulties from becoming more complex with the transition to the 1st Cycle of Basic Education.

The aim of this exploratory study is to analyze the results of the Preschool Age Communication Scale (PACS) - Version for Educators (Marinho & Cruz-Santos, 2019), consisting of three dimensions: Functional Communication, Social Communication and Academic Communication (each with eight items), in children aged 5 and 6 years, inserted in inclusive contexts, in the North Region. The sample of this study included 138 children, 70 females and 68 males. The results of this study indicate that there are significantly statistical differences in relation to the variable - specific human resources in support of learning and inclusion: i) Early Childhood Intervention (22 of the 24 items), ii) Occupational Therapy (21 out of 24 items), iii) Psychology (19 of the 24 items) and iv) Speech Therapy (15 of the 24 items), showing an influence of this variable on the children's performance, namely in the dimension of Academic Communication. At the level Form of Communication, 86.7% of children use "*Complete Phrases*", followed by 10.9% who use "*Incomplete Phrases*", reinforcing the need for awareness and training of educators for the early screening of this competence. The behaviors at the level of Functional, Social and Academic Communication should be a greater target of alert, from professionals, families, the directions of schools, the policies and orientations of the ministries involved in the preschool age since they presented low frequency results. The reliability of the scale was tested by Cronbach's Alpha, with a value of .98 considered very good (Field, 2013), being the scale considered a valid tool for the screening of communicative difficulties of preschool children.

This study shows that the implementation of a screening for communication in children between 5 and 6 years of age will identify difficulties in communicative skills, contributing to early and effective intervention.

Keywords: Communication, Educators, Preschool, Scale, Screening

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| AGRADECIMENTOS | iii |
| DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE..... | iv |
| RESUMO | v |
| ABSTRACT | vi |
| LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS..... | ix |
| LISTA DE QUADROS..... | ix |
| LISTA DE FIGURAS | ix |
| LISTA DE TABELAS..... | x |
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA..... | 4 |
| 1.1. Conceito e Desenvolvimento da Comunicação..... | 4 |
| 1.2. Conceito de Fala..... | 10 |
| 1.3. Conceito de Linguagem | 11 |
| 1.3.1. Modalidades e Componentes da Linguagem | 11 |
| 1.3.2. Fonologia | 12 |
| 1.3.3. Morfologia..... | 13 |
| 1.3.4. Sintaxe..... | 13 |
| 1.3.5. Semântica..... | 13 |
| 1.3.6. Pragmática..... | 14 |
| 1.4. Desenvolvimento da Linguagem em Idade Pré-Escolar..... | 16 |
| 1.5. Rastreo e a Avaliação da Comunicação na Idade Pré-Escolar | 19 |
| 1.6. Perturbações da Comunicação em Idade Pré-Escolar | 22 |
| 1.6.1. Perturbação da Linguagem..... | 23 |
| 1.6.2. Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL)..... | 24 |
| CAPÍTULO II – METODOLOGIA..... | 28 |
| 2.1. Opção Metodológica | 28 |
| 2.2. Finalidade..... | 28 |
| 2.3. Variáveis..... | 28 |
| 2.4. Objetivos | 29 |
| 2.5. Hipóteses | 29 |

| | |
|--|----|
| 2.6. Caracterização da Amostra | 30 |
| 2.7. Instrumentos de Recolha de Dados | 35 |
| 2.8. Procedimentos de Recolha de Dados | 37 |
| CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS | 39 |
| 3.1. Análise Descritiva..... | 39 |
| 3.2. Análise Inferencial..... | 43 |
| 3.2.1. Teste T-test | 44 |
| 3.2.2. Teste ANOVA..... | 45 |
| 3.3. Análise da Confiabilidade da Escala | 52 |
| CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO E CONCLUSÕES | 55 |
| 4.1. Discussão..... | 55 |
| 4.2. Conclusões..... | 64 |
| 4.3. Recomendações | 68 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 71 |
| ANEXOS | 78 |
| Anexo A – Pedido de Autorização para Implementação do Estudo à DGE através do Sistema MIME | 78 |
| Anexo B – Autorização da DGE para a realização do estudo na Educação Pré-Escolar do Ensino Público através do Sistema MIME. | 80 |
| Anexo C – Pedido de Autorização do Estudo aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas Selecionados | 81 |
| Anexo D – Pedido de Autorização do Estudo aos Órgãos Diretivos Competentes das IPSS . | 82 |
| Anexo E – Pedido de Autorização às Educadoras do Ensino Público | 83 |
| Anexo F – Pedido de Autorização às Educadoras da IPSS | 84 |
| Anexo G – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação..... | 85 |
| Anexo H – Questionário Sociodemográfico e Escala de Comunicação de para a Idade Pré- Escolar (ECIPE) - Versão para Educadores (Marinho & Cruz-Santos, 2019) | 86 |
| Anexo I – Escala de Comunicação de para a Idade Escolar (ECIE) - Versão para Professores (Batista & Cruz-Santos, 2017)..... | 88 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADL – Atraso do Desenvolvimento da Linguagem
APA - American Psychiatric Association
ASHA – American Speech-Language-Hearing Association
DLD – Developmental Language Disorder
ELI – Equipa Local de Intervenção
MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar
PDL – Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem
SLI – Specific Language Impairment
SPTF – Sociedade Portuguesa de Terapia da Fala

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Componentes da Linguagem e Subsistemas Linguísticos (Bloom & Lahey, 1978).....12
Quadro 2. Marcos e Etapas do Desenvolvimento da Linguagem (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008)
.....18
Quadro 3. Critérios de Diagnóstico da Perturbação da Linguagem de acordo com o DSM-5 (APA,
2014).....26

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Componentes da Comunicação Social (ASHA, 2020).....6
Figura 2. Domínios de Desenvolvimento da Linguagem (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008)16

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Distribuição da Amostra de Acordo com a Idade (n=138)..... | 30 |
| Tabela 2. Distribuição da Amostra de Acordo com o Género..... | 31 |
| Tabela 3. Caracterização da Amostra de Acordo com a Nacionalidade..... | 31 |
| Tabela 4. Distribuição da Amostra de Acordo com o Distrito..... | 31 |
| Tabela 5. Distribuição da Amostra Relativamente ao Tipo de Ensino..... | 32 |
| Tabela 6. Distribuição da Amostra de Acordo com o Estabelecimento de Ensino..... | 32 |
| Tabela 7. Distribuição da Amostra de Acordo com o Benefício de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão..... | 33 |
| Tabela 8. Distribuição da Amostra de Acordo com as Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão..... | 33 |
| Tabela 9. Distribuição da Amostra de Acordo com os Recursos Humanos Específicos no Apoio à Aprendizagem e à Inclusão..... | 34 |
| Tabela 10. Distribuição da Amostra de Acordo com as Habilitações Académicas das Mães..... | 34 |
| Tabela 11. Distribuição da Amostra de Acordo com as Habilitações Académicas dos Pais..... | 35 |
| Tabela 12. Resultados da Aplicação da ECIPE - Formas de Comunicação..... | 40 |
| Tabela 13. Resultados da Aplicação da ECIPE - Comunicação Funcional..... | 41 |
| Tabela 14. Resultados da Aplicação da ECIPE - Comunicação Social..... | 42 |
| Tabela 15. Resultados da Aplicação da ECIPE - Comunicação Académica..... | 43 |
| Tabela 16. T-test para Itens da Escala ECIPE e Variável Género..... | 44 |
| Tabela 17. Teste ANOVA de Acordo com a Variável de Recursos Humanos Específicos no Apoio à Aprendizagem e à Inclusão – Equipa Local de Intervenção..... | 46 |
| Tabela 18. Teste ANOVA de Acordo com a Variável de Recursos Humanos Específicos no Apoio à Aprendizagem e à Inclusão – Terapia Ocupacional..... | 48 |
| Tabela 19. Teste ANOVA de Acordo com a Variável de Recursos Humanos Específicos no Apoio à Aprendizagem e à Inclusão - Psicologia..... | 49 |
| Tabela 20. Teste ANOVA de Acordo com a Variável de Recursos Humanos Específicos no Apoio à Aprendizagem e à Inclusão – Terapia da Fala..... | 51 |
| Tabela 21. Teste ANOVA de Acordo com a Variável de Habilitações Académicas das Mães..... | 52 |
| Tabela 22. Confiabilidade da ECIPE – Versão para Educadores..... | 52 |
| Tabela 23. Análise Estatística de Item (Média e Desvio Padrão) da ECIPE..... | 53 |
| Tabela 24. Análise dos Itens em Função do Total da ECIPE..... | 54 |

INTRODUÇÃO

A comunicação permite a emissão e a recepção de informação, permitindo a interação constante de experiências e conhecimentos entre todos os seres vivos.

Desde o momento em que nascemos, enquanto bebês, que somos seres comunicativos, exteriorizando as nossas diversas sensações através da comunicação não verbal (olhar, choro, sorriso...). Com o crescimento, o desenvolvimento da comunicação vai também sendo desenvolvido, complexificando-se, em competências comunicativas verbais.

O contexto Pré-Escolar é, na maioria das vezes, o primeiro local onde surgem as primeiras amizades com os pares, sendo também o local onde se desenvolvem novas aprendizagens e novas experiências. Assim, torna-se importante que a comunicação de cada criança seja adequada e que lhe permita desenvolver as suas interações sociais de forma harmoniosa e eficaz.

Porém em alguns casos, o desempenho da comunicação das crianças não vai de encontro ao esperado, verificando-se dificuldades comunicativas que podem passar despercebidas e que podem influenciar a socialização, interação e desenvolvimento linguístico de cada criança. Nesses momentos, o conhecimento dos educadores sobre o desenvolvimento comunicativo esperado é preponderante, uma vez que podem despistar de forma informal possíveis dificuldades de comunicação, encaminhando para os diversos serviços de saúde, educacionais e terapêuticos, de forma a prevenir precocemente futuras dificuldades comunicativas de maior.

O término da Educação Pré-Escolar, é marcado por uma grande exigência escolar, tornando a linguagem e comunicação cada vez mais complexa, maturando-se. Assim, se forem despistadas precocemente possíveis dificuldades de linguagem e comunicação, na educação Pré-Escolar, conseguimos que as crianças, com o ingresso no primeiro ciclo, estejam devidamente sinalizadas e acompanhadas, com planos educativos individuais adequados às suas necessidades e potencialidades.

Assim, o rastreio e uma avaliação das competências comunicativas das crianças no período Pré-Escolar, permitirá identificar sinais de alerta, identificar crianças em risco ou em atraso e intervir atempadamente de modo a evitar que as dificuldades das crianças se complexifiquem, aquando da transição para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Desta forma, a finalidade deste estudo é analisar os resultados da Escala de Comunicação para a Idade Pré-Escolar (ECIPE) – Versão para Educadores (Marinho & Cruz-Santos, 2019) de

crianças com 5 e 6 anos de idade, inseridas em Jardins de Infância do Ensino Público ou em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), em contextos inclusivos, na Região Norte.

As variáveis independentes consideradas neste estudo foram: o género, a idade, a nacionalidade, o tipo de ensino que frequenta, o distrito, a necessidade de medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão, os tipos de recursos humanos de apoio e as habilitações académicas da mãe do pai. Como variáveis dependentes definiu-se o nível de frequência por item atribuído na Escala de Comunicação para a Idade Pré-Escolar (ECIPE) – Versão para Educadores (Marinho & Cruz-Santos, 2019). As variáveis dependentes consideradas são os resultados da ECIPE – Versão Educadores, com as quais será possível aceitar ou rejeitar hipóteses referentes ao desempenho comunicativo, nos três domínios comunicativos estudados (comunicação funcional, comunicação social e comunicação académica), das 138 crianças que constituem a amostra.

Depois de solicitada e recebida a autorização por parte da Direção Geral da Educação (DGE), que envolveu exposição dos objetivos do estudo, as metodologias e os aspetos relacionados com a confidencialidade, contextualização e relevância do estudo, foram selecionados alguns agrupamentos de escolas da Região Norte para participarem no estudo. Paralelamente a este pedido e autorização por parte da DGE, foi também realizado o pedido de implementação deste estudo em IPSS, através do contacto direto e presencial. Após ser autorizada a realização do presente estudo nos locais selecionados, os educadores de infância receberam orientações relativamente à sua participação no estudo, envolvendo o preenchimento das escalas com recurso às observações realizadas em contexto comunicativo das crianças e o preenchimento dos questionários sociodemográficos.

A presente dissertação de mestrado divide-se em quatro capítulos, sendo precedidos pela introdução e finalizados com as referências bibliográficas e anexos.

A introdução é onde constam a contextualização e relevância do estudo; a organização, estrutura e conteúdos da presente dissertação.

O primeiro capítulo é o enquadramento teórico, no qual são descritos o conceito de comunicação, fala e linguagem, assim como o seu desenvolvimento em idade Pré-Escolar, as modalidades (compreensiva e expressiva) e componentes da linguagem (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática), o rastreio e a avaliação da comunicação e as perturbações da comunicação, de linguagem, juntamente com as perturbações do desenvolvimento da linguagem em idade Pré-Escolar.

O segundo capítulo compõe-se dentro da metodologia, no qual há explicações sobre: opção metodológica, finalidade, objetivos do estudo e hipóteses de investigação, o desenho da investigação que inclui a identificação das variáveis e a caracterização da amostra, os instrumentos de recolha de dados onde se descrevem os procedimentos de recolha e a análise dos dados recolhidos.

O terceiro capítulo está relacionado com a análise e a apresentação dos resultados onde está apresentada a análise descritiva, a análise inferencial e a análise da confiabilidade da escala.

O quarto e último capítulo é constituído pela discussão, conclusões e recomendações do estudo.

CAPÍTULO I

REVISÃO DA LITERATURA

O ato de comunicar é “um processo de troca de informações que envolve a codificação, a transmissão e a decodificação de uma mensagem entre dois ou mais intervenientes.” (Sim-Sim, 2018, p.21).

Muitas vezes os termos, comunicação, linguagem e fala são utilizados como sinónimos, no entanto para os profissionais que lidam todos os dias com os conceitos são termos muitos distintos e denotam aspetos diferentes no desenvolvimento de cada criança (Sim-Sim, 2018; Batista, 2018). Assim, torna-se importante fazer uma breve revisão da literatura de cada área, mostrando assim a ponte de ligação entre elas.

Neste capítulo, apresentamos o conceito e o desenvolvimento da comunicação na criança e as metodologias sugeridas para a sua avaliação. Por fim, irá ser realizada uma síntese das perturbações da comunicação que podem surgir ainda na infância, decorrentes de um desenvolvimento linguístico e/ou comunicativo atípico.

1.1. Conceito e Desenvolvimento da Comunicação

A comunicação é um processo desenvolvido em contexto social que envolve interação social, onde é necessário um emissor (que codifica ou formula a mensagem), e um recetor (que a decodifica ou compreende a mensagem) (Sim-Sim, 2018). Constitui, por isso, uma ferramenta chave da interação social, estando naturalmente dependente dos fatores linguísticos, cognitivos, como o processamento da informação e a memória, e dos fatores contextuais (Izaryk, Skarakis-Doyle, Campbell, & Kertoy, 2015; Owens, 2020).

Canongia (2005) define comunicação como “...o mecanismo pelo qual as relações humanas existem e se desenvolvem, ou melhor, o processo pelo qual se transmitem as significações entre os indivíduos.” (p.16). Para Owens (2020), a comunicação é o processo através do qual os indivíduos trocam informações e atribuem significado às mensagens.

De forma a que o ato comunicativo seja considerado completo, os interlocutores devem utilizar o mesmo código e conhecer as mesmas regras linguísticas (Faria, Pedro, Duarte & Gouveia, 2007; Reed, 2018). Este processo ativo, requer que cada um dos intervenientes no processo deverá estar ciente das necessidades do parceiro de forma a assegurar que as mensagens sejam efetivamente transmitidas e compreendidas (Cruz-Santos, 2002).

A comunicação pode assumir duas modalidades distintas, a modalidade verbal, em que a mensagem é transmitida, por exemplo, através da fala ou da escrita, ou a modalidade não verbal, em que os interlocutores recorrem, nomeadamente a gestos, à postura corporal e a expressões faciais para transmitirem a mensagem (Levey, 2017; McLaughlin, 2006; Owens, 2020; Pearson, Nelson, Titsworth, & Harter, 2011). Associados à comunicação verbal, surgem os aspetos extralinguísticos, os quais englobam códigos paralinguísticos, também chamados de traços suprasegmentares, e as pistas não verbais (Owens, 2015, citado em Carvalho, 2019). Os aspetos extralinguísticos acompanham as produções verbais e possuem também um efeito comunicativo, modificando, ampliando ou melhorando o significado literal da mensagem que é transmitida (McLaughlin, 2006; Owens, 2020). Traduzem, por vezes, algumas características temperamentais e emocionais do interlocutor (Owens, 2020). Dos códigos paralinguísticos fazem parte, por exemplo, a entoação, a melodia, as pausas e as hesitações, bem como o ritmo e o débito do discurso (Owens, 2020; Rigolet, 2015). As pistas não verbais, por sua vez, constituem comportamentos não verbais que acompanham a fala, como sendo os gestos, o contacto ocular, a expressão facial e a expressão corporal, que podem contribuir de forma positiva ou até negativa para o processo de comunicação (Bernstein & Tiegerman, 2009; McLaughlin, 2006; Owens, 2020).

Todo e qualquer meio de comunicação deve ser sempre adequado a cada situação e pode contemplar um ou mais sistemas: sistema auditivo-oral (audição e fala), sistema visual-gráfico (leitura e escrita) e sistema visual-gestual (comunicação não-verbal, comunicação gestual e comunicação aumentativa e comunicativa) (Reed, 2018).

Na perspetiva de Franco, Reis e Gil (2003), a comunicação associa-se a todas as áreas do desenvolvimento infantil, na medida em que necessita que as capacidades motoras, sensoriais, cognitivas e sociais se combinem. Assim, o desenvolvimento da comunicação é gradual e progressivo, e propicia-se com uma presença de qualidade de um adulto (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). O desenvolvimento comunicativo, acompanha o crescimento da criança e permite-lhe aperfeiçoar a competência comunicativa (Monteiro, Viana, Moreira, & Bastos, 2013).

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

multidimensional e complexo, pressupondo a interação de um conjunto de conhecimentos e competências, não apenas linguísticas, mas também cognitivas e sociais (Carvalho, 2019).

Uma vez que a comunicação apresenta uma multidimensionalidade, esta resultou na definição de um novo constructo teórico, a comunicação social (Adams, 2005; Timler, Olswang, & Coggins, 2005). Como refere Carvalho (2019), comunicar implica o desenvolvimento e interação recíproca de competências a diferentes níveis, ao nível da interação social, da cognição social, do processamento da linguagem e da pragmática (Adams, 2005; ASHA 2011, citado em Carvalho, 2019; Timler, Olswang, & Coggins, 2005) (ver figura 1). Cada um destes constructos, no seu conjunto, contribuem para a conceptualização da comunicação social e que, por isso, constituem as componentes da comunicação social (ASHA, 2011, citado em Carvalho, 2019). Assim sendo, serão descritos de seguida, após a visualização da próxima figura.

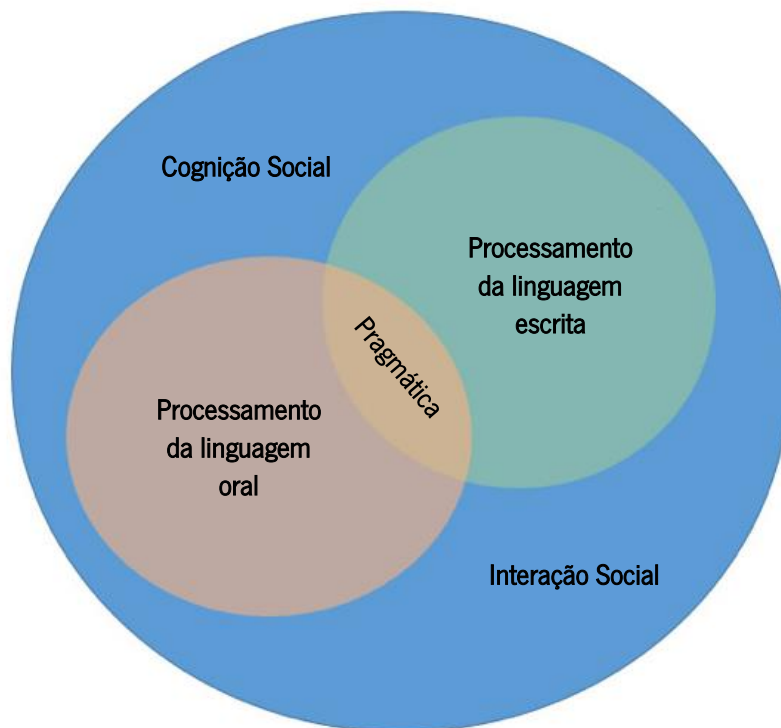


Figura 1. Componentes da Comunicação Social (ASHA, 2020).

A **interação social**, tal como a comunicação, constitui um processo dinâmico que implica uma relação recíproca e bidirecional entre os participantes, onde durante todo este processo todos os envolvidos assumem um papel ativo e se influenciam mutuamente (Garton, 1992). A capacidade de reconhecer, responder, prestar atenção e selecionar os estímulos associados ao ser humano, permite à criança, desde o nascimento estabelecer uma relação privilegiada com os seus principais cuidadores e desenvolver as suas competências comunicativas (Snow, 1999; Trevarthen & Aitken, 2001). Desta forma, percebemos que a interação social está diretamente

relacionada com o desenvolvimento da intencionalidade comunicativa, a qual constitui uma das bases do desenvolvimento da comunicação social e da linguagem (Hoff, 2014; McLaughlin, 2006; Owens, 2020; Tomasello, 2008). Para Snow (1999), o desenvolvimento da intencionalidade comunicativa surge como um processo integrado de percepção e atenção da criança sobre o adulto e da capacidade de resposta deste, o que se traduz na interação e compreensão social. As intenções comunicativas utilizadas pela criança, começam através de gestos e comportamentos (período pré-linguístico) e, mais tarde, através de palavras (período linguístico) (Carvalho, 2019). Halliday (1975), citado em Lima (2020), identificou sete funções comunicativas: função instrumental (satisfação de necessidades básicas), função reguladora (controlo do comportamento do outro), função interacional (interação com os outros), função pessoal (expressão de sentimentos do próprio) e função imaginativa (para brincar e recriar o ambiente), que se desenvolvem durante o período pré-linguístico, entre os 9 e os 18 meses. Posteriormente, no período linguístico, entre os 18 e os 24 meses, surgem novas funções, como: heurística (exploração e aprendizagem sobre o ambiente) e informativa (transmissão de informação). Estas funções comunicativas vão-se desenvolvendo e complexificando ao longo da infância, permitindo à criança atingir os seus objetivos comunicativos no decorrer das interações sociais que estabelece. (Hoff, 2014; Tomasello & Carpenter, 2007).

A **cognição social** é um construto abrangente e relaciona-se com a capacidade da criança para identificar, compreender e ajustar-se ao estado mental e emocional dos outros (Andrés-Roqueta, Estevan, & Buils, 2012; Marton, Abramoff, & Rosenzweig, 2005). Uma vez que para comunicar com sucesso é necessário ter em conta as perspetivas, as emoções e as intenções dos outros, bem como a flexibilidade e perseverança necessárias para adequar o discurso às necessidades dos seus interlocutores, facilmente compreendemos como a cognição social e a comunicação social estabelecem entre si uma estreita relação (Andrés-Roqueta, Estevan, & Buils, 2012; Bakopoulou & Dockrell, 2016). A atenção partilhada, como descrito por Carpenter, Nagell, Tomasello, Butterworth e Moore (1998), Gaffan, Martins, Healy e Murray (2010) e Tomasello (2003), e a Teoria da Mente (Apperly, 2008) têm vindo a ser descritas por diferentes autores como marcos importantes no desenvolvimento da cognição social, assumindo um papel determinante no desenvolvimento da comunicação e da linguagem desde a infância até à entrada no primeiro ciclo.

Dentro do **processamento da linguagem**, podemos afirmar que, as crianças desde cedo aprendem a comunicar as suas necessidades através do choro, sorriso, olhar e apontar, mas,

mais tarde, adquirem a linguagem, utilizando-a como o principal meio de comunicação. A aquisição e o desenvolvimento da linguagem são, por isso, fundamentais para garantir a comunicação e a participação da criança na sociedade (Carvalho, 2019). ASHA (1982) define linguagem como “... um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados que é usado em vários modos de pensamento e comunicação”. A linguagem é uma capacidade exclusivamente humana e que distingue o homem dos restantes animais. O uso da linguagem é, por isso, universal a todos os seres humanos, independentemente das características que cada contexto linguístico pode assumir e do código linguístico (língua) partilhado (Hoff, 2014). A linguagem é constituída por cinco componentes, inseridas em duas modalidades que serão descritos mais à frente neste capítulo.

Considerando a definição de Stephen Levinson (1983), citado em Carvalho (2019), sobre a **pragmática**, esta consiste no estudo das relações entre a linguagem e o contexto que são gramaticalizadas ou codificadas na estrutura da linguagem. O mesmo autor apresenta uma visão funcional da linguagem, em que a linguagem constitui uma ferramenta de comunicação fundamental na interação social, e, seguindo o mesmo sentido, a pragmática é entendida como o uso da linguagem no contexto. A pragmática reúne, por isso, as intenções comunicativas e os meios para as operacionalizar, os princípios e as regras conversacionais e os diferentes tipos de discurso, como sendo as narrativas e a conversação, e a forma como estes se constroem (Cekaite, 2012; Hoff, 2014; McLaughlin, 2006; Owens, 2020). Tal como a linguagem, e como a pragmática é uma das componentes da linguagem, esta será mais explicada mais à frente neste capítulo.

As intenções comunicativas pré-linguísticas utilizadas pela criança, numa fase inicial do desenvolvimento e, mais tarde, no período linguístico pretendem cumprir determinadas funções comunicativas. Estas funções comunicativas vão-se desenvolvendo e complexificando ao longo da infância, permitindo à criança atingir os seus objetivos comunicativos no decorrer das interações sociais que estabelece com os seus interlocutores. Neste sentido, não só a quantidade de interações sociais, mas, também, a sua diversidade, constituem fatores determinantes para o seu desenvolvimento comunicativo (Hoff, 2014; Tomasello, 2003; Tomasello & Carpenter, 2007).

A intenção e a função comunicativas 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, & Curry, 1996).

Wetherby e Prizant (citados por Baumgart, Johnson, Helmstetter & Curry, 1996) caracterizam a intencionalidade como a dimensão vertical do desenvolvimento comunicativo e a função como dimensão horizontal. Assim, o sucesso do processo comunicativo depende da interpretação que o ouvinte faz das intenções do comunicador. A eficácia comunicativa dá-se quando as intenções do comunicador coincidem com a função comunicativa interpretada pelo ouvinte. Assim, as funções comunicativas enquadram-se na forma como as crianças são capazes de expressar uma variedade de intenções.

Halliday (1975), citado por Lima (2000) identificou sete funções comunicativas, entre as quais: (1) função instrumental (satisfação das necessidades básicas e o foco da criança é o objeto); (2) função regulatória/reguladora (controlo do comportamento do outro); (3) função internacional/interativa (interação com os outros); (4) função pessoal (expressão de sentimentos pessoais relativos a pessoas ou ao ambiente); (5) função ritual ou imaginativa (para brincar e recriar o ambiente); (6) função heurística (exploração e aprendizagem sobre o ambiente); (7) 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, citado por Lima, 2000). De acordo ainda com os autores referidos, estes classificaram ainda as funções comunicativas, 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 (Hoff, 2014; Tomasello, 2003; Tomasello & Carpenter, 2007). 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 à criança promover o desenvolvimento de competências comunicativas cada vez mais complexas e, de uma forma

gradual a oportunidade de participação em conversas cada vez mais elaborada, possibilitando-lhe a adaptação às exigências do meio e dos seus interlocutores.

De ressaltar o papel que os adultos assumem neste processo, funcionando como modelos e em simultâneo, como suporte apoiando a criança na transformação de uma comunicação cada vez mais eficaz.

1.2. Conceito de Fala

Romski e Sevcik (1996), citado em Cruz-Santos (2002), defenderam o conceito de fala como um comportamento de produção de um código através de sons vocais padronizados e apropriados para a linguagem. Para Sim-Sim (2018), a fala é a produção da linguagem na variante fônica, realizada através do processo de articulação de sons.

A fala é uma das formas de materialização da linguagem, juntamente com a escrita e o gesto (língua gestual), sendo o modo preferencial utilizado na comunicação (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009). Esta diferencia-se da linguagem uma vez que constituiu uma exteriorização da linguagem, através da explicitação de ideias ou conteúdos (Lima, 2009).

Para que exista fala, primeiramente tem de existir um processo sensorio-motor através do qual a criança irá reproduzir os símbolos codificados que estão armazenados no seu sistema nervoso central, de forma a que os seus interlocutores oiçam os símbolos. Após este processo tem de existir um controlo neurológico dos movimentos para criar esses mesmos sons padronizados. Estes sons são produzidos através de um conjunto rápido e bastante coordenado de atividades da região do pescoço, laringe, garganta, cavidade oral e nasal (Cruz-Santos, 2002).

Desta forma, a fala resulta, de quatro processos distintos, mas se relacionam entre si: a respiração (providenciando a “fonte de alimento da fala”), a fonação (produção de sons através da atividade vibratória das pregas vocais), a ressonância (que controla a qualidade do som à medida que atravessa a garganta, a boca e por vezes a cavidade nasal), e a articulação (formação de sons, específicos e reconhecidos pela língua, lábios, dentes e boca) (Hulit & Howard, 1993, citados por Heward, 2000).

Assim, com a linguagem é um código, a fala será a produção sensoriomotora desse mesmo código, estando sempre intimamente relacionadas, apesar de não terem o mesmo significado conceptual (Reed, 2018). De referir que é possível que a linguagem (sistema codificado) esteja dentro dos padrões de desenvolvimento e que a criança apresente problemas de fala assim como o contrário (Martin, 1997, citado em Cruz-Santos, 2002).

1.3. Conceito de Linguagem

A linguagem por sua vez é considerada o mais importante meio de expressão humana, sendo o sistema mais complexo e dinâmico dos códigos, constituindo a forma mais elaborada de comunicar e pensar (Rigolet, 2015; Sim-Sim, 2018). Esta é a principal forma de comunicação dos seres humanos. Todas as línguas possuem um conjunto de símbolos combinados de forma organizada que tornaram possível a troca de mensagem entre os seres humanos (Acosta, Espino, Moreno, Quintana, & Ramos, 2003).

Segundo Cruz-Santos (2002), o processo comunicativo é dependente de um adequado desenvolvimento e aprendizagem da linguagem. O conhecimento implícito individual das regras da linguagem é designado por competência linguística (Reed, 1994 citado em Cruz-Santos 2002). Desta forma, aquele que possuir competências linguísticas tem os conhecimentos necessários para utilizar a linguagem, tendo a capacidade de conhecer as regras dos sons e as suas combinações, de conhecer as regras conotadas ao significado dos sons, de compreender e criar um número infundável de frases e utilizar a linguagem em diversos contextos sociais (Cruz-Santos, 2002).

A aquisição da linguagem, natural e espontânea, “é uma capacidade do Homem, independentemente da raça e da cultura de cada grupo social”, sendo que cada criança adquire a língua da comunidade a que pertence, quando se encontra exposta a esta (Sim-Sim, 2018, p.23). A universalidade implica que todas as crianças aprendam a língua da comunidade onde se inserem, desde que ouçam falar e que lhes falem, tornando-se desta forma espontânea. Tal característica só se aplica à linguagem oral, onde a escrita terá de ser ensinada (Sim-Sim, 2018).

1.3.1. Modalidades e Componentes da Linguagem

A linguagem é formada por duas modalidades: a compreensiva e a expressiva (ASHA, 2017). A compreensiva, é responsável pela compreensão da mensagem recebida pelo indivíduo, já a expressiva, é responsável pela codificação da mensagem que o indivíduo pretende transmitir (ASHA, 2017).

A linguagem consiste numa combinação complexa de várias componentes do sistema linguístico. Dentro da linguagem consideram-se ainda cinco componentes: a semântica, morfologia, sintaxe, fonologia e pragmática, onde o desenvolvimento da linguagem ocorre como um todo, adquirindo simultaneamente as diferentes componentes da linguagem (Bloom & Lahey, 1978 citado em Cruz-Santos, 2002) (ver quadro 1).

Os mesmos autores, consideraram, ainda, a linguagem em três aspetos: a *forma* (integrando a fonologia, morfologia e sintaxe), o *conteúdo* (semântica) e o *uso* (pragmática) (ver quadro 1).

Quadro 1

Componentes da Linguagem e Subsistemas Linguísticos (Bloom & Lahey, 1978)

| Componentes da linguagem | Subsistemas/Domínios linguísticos |
|--------------------------|-----------------------------------|
| Forma | Fonologia |
| | Morfologia |
| | Sintaxe |
| Conteúdo | Semântica |
| Uso | Pragmática |

A linguagem desenvolve-se, por isso, de forma holística e segue uma sequência onde é possível identificar as etapas de desenvolvimento (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

Cada uma das componentes acima enumeradas são orientadas pelo conjunto de regras específicas da linguagem de forma a existir uma comunicação eficaz (Batista, 2018). Desta forma, as componentes da linguagem não são entidades distintas, existindo uma verdadeira interação entre elas (Bloom & Lahey 1978, citados em Bernstein & Tiegerman, 2009).

De seguida, serão descritas, muito brevemente, as cinco componentes da linguagem: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática.

1.3.2. Fonologia

A fonologia refere-se ao estudo dos sons que constituem uma determinada língua e às regras que orientam as suas combinações e que possibilitam a formação de um vasto número de palavras (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss, & Martinez, 2005). Para Mateus (1996), citado em Lima (2009), o campo da fonologia, debruça-se sobre o modo de reconhecimento dos sons de uma língua tendo em conta as sequências que constituem palavras e as propriedades fonéticas utilizadas. Faria, Pedro, Duarte e Gouveia (2007), identificam o fonema como unidade mínima dos sons. Estes fonemas distinguem-se entre si pelas propriedades sonoras que caracterizam os traços distintivos da língua (Mateus, 1996, citado em Cruz-Santos, 2002). De salientar que além do fonema existe um outro tipo de unidade sonora universal que é a sílaba, onde muitas vezes a aplicação das regras fonológicas pode estar relacionada com a sílaba acentuada da palavra (Mateus, 1996, citado em Cruz-Santos, 2002).

1.3.3. Morfologia

Para Faria et al. (2007), a morfologia, diz respeito à capacidade de aquisição e do uso das regras relativas, à formação e estrutura interna das palavras. Dentro da morfologia temos de ter especial noção das definições de palavra e de morfema. O morfema, é a unidade mais pequena com significado que assume uma forma física (fonológica e fonética) e um sentido no sistema gramatical, a palavra, por sua vez, diz respeito a um conjunto estruturado de morfemas, uma combinação de sequências fonológicas com forma física e com significado gramatical (Azuaga, 1996, citado por Cruz-Santos, 2002).

1.3.4. Sintaxe

De uma forma geral, a sintaxe refere-se às regras que as pessoas utilizam para combinar as palavras em frases. Para Faria et al. (2007), a sintaxe ocupa-se das propriedades das combinações de palavras e da estruturação frásica.

As regras que estão implícitas à sintaxe, não são criadas de forma a serem memorizadas, mas sim regras que são entendidas implicitamente por aqueles que falam determinada língua. Desta forma, a sintaxe, refere-se ao modo como as palavras se dispõem de forma a criar frases com sentido e significado (Hallahan et al., 2005).

Para Cruz-Santos (2002), o conhecimento das funções sintáticas permite ao falante gerar um número alargado de frases a partir das mesmas palavras e perceber quais as frases que contém estruturas sintáticas corretas. Genericamente a criança começa a desenvolver sintaxe a partir dos dezoito meses e continua a desenvolver a sintaxe durante a Pré-Escolar e anos escolares subsequentes (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009). Esta aprendizagem, ao longo dos anos, permite à criança, construir frases segundo as diferentes formas gramaticais existentes na língua materna (Rigolet, 2015).

1.3.5. Semântica

A semântica estuda as várias formas que as pessoas partilham para dar sentido ao mundo de acordo com as suas experiências. Alguns estudiosos defendem que a habilidade semântica está no reflexo do que cada um sabe ou conhece sobre o mundo, só desta forma é possível transmitir e compreender informação sobre nós próprios e sobre tudo o que nos rodeia (Batista, 2018).

Para Faria et al. (2007), a semântica é responsável pelo significado da língua e suas noções relacionadas, sendo diretamente relacionada com o aspeto do conteúdo da linguagem. Lima (2009), citado em Batista (2018), define esta componente da linguagem com base na relação de significado que as expressões linguísticas têm entre si e com o real, articulando e sistematizando a forma com o conteúdo.

1.3.6. Pragmática

A pragmática diz respeito ao modo como a linguagem é usada em situações sociais (Thompson, 1997, citado por Hallahan et al., 2005). Para comunicar não basta que o falante conheça os sons, os vocábulos e as regras sintáticas específicas de uma língua, é também necessário que saiba utilizar todo esse conhecimento apropriadamente num determinado contexto interativo, que saiba comunicar eficaz e adequadamente (Sim-Sim, 2018). Desta forma, a pragmática engloba o conjunto de regras que definem o modo como a linguagem é usada em contextos sociais (Heward, 2000).

A pragmática é responsável pelas regras de conversação, pois os falantes aprendem a entrar, iniciar, terminar e manter as conversações, tomar a vez e responder de forma apropriada ao seu interlocutor (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009).

Dentro da pragmática encontram-se inseridos vários domínios, considerados fundamentais e que são subjacentes ao desenvolvimento e desempenho comunicativo e linguístico da criança. São eles: atos de fala, inferências, dêixis e discurso, sendo descritos de forma sucinta de seguida (Carvalho, 2019).

A teoria dos **atos de fala** surge com Austin em 1962, e diz respeito a uma classificação sistemática do uso das estruturas linguísticas no contexto. Na teoria dos atos de fala, Austin (1962), define três componentes: o ato locutório (conteúdo linguístico do ato de fala), o ato ilocutório (intenção comunicativa que o emissor pretende transmitir com o ato de fala) e o ato perlocutório (efeito que o ato de fala produz no recetor) (Austin, 1975).

As **inferências pragmáticas** relacionam-se com a capacidade da criança para realizar as suposições necessárias sobre as características da linguagem, do tópico e a quantidade de informação necessária a ser transmitida para que a comunicação tenha sucesso (Botting, 2002; Landa, 2005). A realização de inferências depende, em grande parte, da relação que existe entre os interlocutores, do conhecimento que é partilhado entre ambos, do conhecimento anterior e da

capacidade de manipular os aspetos formais e de conteúdo da linguagem para ir ao encontro das necessidades dos interlocutores e dos contextos (Landa, 2005).

A **dêixis** diz respeito ao conjunto de expressões linguísticas, frequentemente acompanhadas por gestos, convencionais ou não convencionais, que permitem identificar objetos ou pessoas presentes no contexto situacional da comunicação (Lopes, 2018). A dêixis é tradicionalmente dividida em três tipologias, variando de acordo com o contexto situacional: pessoal, temporal e espacial (Lopes, 2018).

O **discurso** compreende, todos os domínios da pragmática apresentados anteriormente, assim como o domínio da forma e do conteúdo da linguagem e o conhecimento das regras e competências conversacionais (Hoff, 2014). Para que a criança seja capaz de se envolver numa conversa é necessário que desenvolva duas competências fundamentais: a capacidade de alternar turnos comunicativos (*turn-taking*) e a capacidade de gestão dos tópicos de conversação (Owens, 2020). Tal competência, surge antes da fala, durante a alternância de padrões vocais e não vocais na relação mãe-bebé (Hoff, 2014; Owens, 2020). Desta forma, o adulto coopera na aprendizagem da manutenção e alternância dos turnos de comunicação por parte da criança, respondendo ou iniciando a comunicação com o bebé inúmeras vezes durante o dia e raramente competindo com o mesmo, o que se torna fundamental para o seu desenvolvimento comunicativo (Cekaite, 2012). O discurso engloba também a narrativa. A construção de narrativas diz respeito ao uso da linguagem para descrever um evento ou contar uma história e começa a desenvolver-se por volta dos dois anos de idade (Hoff, 2014). Estas narrativas estão muitas vezes relacionadas com eventos passados ou fictícios e são apenas suportadas por um único falante, ao contrário da conversa que é co-construída (Hoff, 2014). Neste sentido, a construção de narrativas requer o domínio de um conjunto de competências linguísticas e sociocognitivas que permitam à criança estruturar um discurso de forma organizada e com a informação necessária para ser compreendida (Cekaite, 2012). Como descrito por Hoff (2014), as primeiras narrativas da criança surgem no contexto da conversação com os adultos, onde inicialmente a criança aprende a fazer narrativas sobre experiências passadas com o suporte do adulto. Mais tarde torna-se mais independente do suporte do adulto, sendo mais autónoma na realização de descrições gerais sobre acontecimentos relevantes, muitas vezes confundindo a realidade com a ficção. É só na idade escolar, que a criança se torna capaz de sozinha, fazer descrições elaboradas e pormenorizadas, referindo-se a eventos distantes ou narrando histórias de forma detalhada, sendo facilmente compreendida pelo ouvinte (Hoff, 2014). De referir ainda a coerência e a coesão, que são princípios fundamentais à

estruturação e eficácia de um discurso e que se tornam cada vez mais evidentes e complexos ao longo do desenvolvimento da criança (Hoff, 2014).

1.4. Desenvolvimento da Linguagem em Idade Pré-Escolar

O desenvolvimento da linguagem ocorre como um todo. A criança adquire em simultâneo as diferentes componentes da linguagem (forma, função e significado), aplicando-as de acordo com o contexto ou o propósito pretendido (Batista, 2018). Como defendido por Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), ao longo deste processo assimila as regras da língua materna, as regras fonológicas, sintáticas, morfológicas, semânticas e inclusive as pragmáticas, construindo o seu próprio conhecimento. Assim, a linguagem desenvolve-se de forma holística e segue uma sequência onde é possível identificar as etapas de desenvolvimento (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

Para os mesmos autores, a investigação demonstrou que, durante o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, existem períodos críticos, onde a criança poderá retirar maior proveito das experiências que o meio lhe proporciona. Daí, realçar a grande interdependência entre a herança genética para a linguagem e o ambiente de comunicação verbal onde a criança se desenvolve (Rigolet, 2015; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

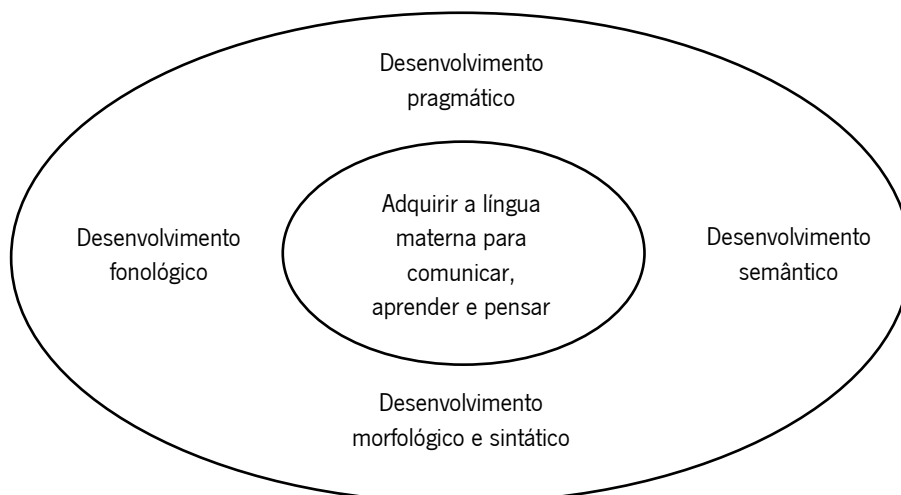


Figura 2. Domínios de Desenvolvimento da Linguagem (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

Uma vez que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem são complexos, é possível distinguir diversos domínios, que interrelacionados, apresentam especificidades próprias. Desses domínios, saliente, o desenvolvimento fonológico (que diz respeito à capacidade de discriminar os sons da língua portuguesa e por conseqüente articular esses mesmos sons - fonética), o desenvolvimento semântico (que contempla o conhecimento e o uso do significado dos enunciados

linguísticos), o desenvolvimento morfossintático (referente ao domínio das regras e de organização das palavras e das frases), e o desenvolvimento pragmático (contemplando a aquisição das regras de uso da língua) (Rigolet, 2015; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008) (ver figura 2).

De salientar que em qualquer um destes domínios temos sempre de ter presente as duas grandes vertentes deste processo que é a linguagem, a *compreensão* e a *expressão*, sem nunca esquecer que a compreensão precede sempre a produção. O caminho de desenvolvimento e aquisição da linguagem é idêntico, independentemente de qualquer que seja a língua materna a que a criança é exposta (Rigolet, 2015; Sim-Sim, 2018; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). No quadro 2, encontram-se sintetizados alguns dos progressos em cada um dos domínios de desenvolvimento.

Para Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a capacidade que a criança apresenta para refletir sobre as propriedades formais da língua, *consciência linguística*, começa a desenvolver-se no final dos anos Pré-Escolares, evoluindo durante os anos escolares, para um conhecimento metalinguístico mais explícito. Aí as crianças passam a ser capazes de controlar de forma consciente as regras sintáticas das frases e a estrutura fonológica das palavras (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Durante este desenvolvimento podem ocorrer alguns erros produzidos por si ou por outro interlocutor, onde a criança começa a ter sensibilidade aos erros, corrigindo-os. Essas autocorreções, o gosto pelas rimas, as brincadeiras com as palavras são os primeiros indicadores da existência de um nível superior de consciência linguística, começando assim a aumentar a sua capacidade de reflexão sobre a linguagem que será a base para um trabalho de reflexão e de sistematização da língua, essencial para ler e escrever (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008; Batista, 2018). Desta forma, podemos afirmar que a consciência metalinguística engloba as diversas componentes da linguagem (forma, conteúdo e uso).

Sim-Sim (2018), assinala a entrada para a escola e o contacto com novos contextos um marco muito importante na aquisição e desenvolvimento da linguagem. Assim, nos primeiros anos de vida, a criança atinge um elevado nível de treino e agilidade linguístico, onde se tiver a possibilidade de alargar e diversificar essa experiência, em contexto Pré-Escolar, maiores serão as possibilidades de chegar aos significados do que ouve e produzir de acordo com aquilo que compreende. Aquando a chegada à escola primária, esta linguagem oral, será o ponto de partida para a aprendizagem da linguagem escrita e conseqüente crescimento linguístico (Sim-Sim, 2018).

Quadro 2

Marcos e Etapas do Desenvolvimento da Linguagem (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008)

| Idade | Desenvolvimento fonológico | Desenvolvimento semântico/sintático | Desenvolvimento pragmático |
|-----------------|---|---|---|
| 0 aos 6 meses | <ul style="list-style-type: none"> - Reação à voz humana - Reconhecimento da voz materna - Reação ao próprio nome - Reações diferentes a entoações de carinho ou de zanga - Vocalizações (palreio, lalação) com entoação | | <ul style="list-style-type: none"> - Tomada de vez em processos de vocalização |
| 12 meses | <ul style="list-style-type: none"> - Produção de alguns fonemas | <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de frases simples, particularmente instruções - Produção de palavras isoladas (holófrase) | Produções vocálicas para: <ul style="list-style-type: none"> - fazer pedidos - dar ordens - perguntar - negar - exclamar |
| 18 meses | <ul style="list-style-type: none"> - Produção de muitos fonemas - Utilização de variações entoacionais | <ul style="list-style-type: none"> - Cumprimento de ordens simples - Compreensão de algumas dezenas de palavras - Produção de discurso telegráfico (2/3 palavras por frase) | Uso de palavras e embriões de frase para: <ul style="list-style-type: none"> - fazer pedidos - dar ordens - perguntar - negar - exclamar |
| 2 aos 3 anos | <ul style="list-style-type: none"> - Produção de muitos fonemas - Melhoria no controlo do volume, ritmo e intensidade da voz - Reconhecimento de todos os sons da língua materna | <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de centenas de palavras - Grande expansão lexical - Produção de frases - Utilização de pronomes - Utilização de flexões nominais e verbais - Respeito pelas regras básicas de concordância | <ul style="list-style-type: none"> - Uso de frases para realizar muitos atos de fala (pedidos, ordens, perguntas, chantagens, mentiras) |
| 4/5 anos | <ul style="list-style-type: none"> - Completo domínio articulatório | <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento passivo de cerca de 25000 palavras - Vocabulário ativo de cerca de 2500 palavras - Compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas | <ul style="list-style-type: none"> - Melhoria na eficácia das interações conversacionais (formas de delicadeza e de subtileza) |
| Até à puberdade | | <ul style="list-style-type: none"> - Domínio das estruturas gramaticais complexas - Enriquecimento lexical | <ul style="list-style-type: none"> - Domínio das regras pragmáticas do(s) ambiente(s) onde convive |

Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), defendem que é através da interação comunicativa que as crianças adquirem a língua da comunidade onde estão inseridas, sendo que as trocas conversacionais são importantes no processo de desenvolvimento da linguagem. As crianças precisam de oportunidades para conversar, requerendo tempo e espaço por parte do adulto para ouvir e para falar com ela (Rigolet, 2015; Sim-Sim, 2018).

1.5. Rastreo e a Avaliação da Comunicação na Idade Pré-Escolar

De acordo com Ruiz e Ortega (2003), o processo de avaliação engloba a identificação da problemática inicial da criança, a definição da linha de base representativa do seu desenvolvimento atual e a avaliação em contexto da eficácia do programa de intervenção estipulado.

Segundo Shipley e McAfee (2016), a avaliação é caracterizada como um procedimento de recolha, análise e interpretação de informação, no sentido de efetuar julgamentos ou tomar decisões acerca de algo. Este processo, revela-se válido e fidedigno perante o cumprimento de cinco princípios: (i) a avaliação deverá ser completa, no sentido de incluir o máximo de informação relevante possível por forma a permitir estabelecer diagnósticos e recomendações precisas; (ii) deverá ser desenvolvida através de diferentes modalidades, nas quais se encontram incluídas a entrevista, a recolha do historial da criança, as avaliações formais e informais e as observações em contexto; (iii) deverá permitir avaliar de forma verídica as competências desejadas; (iv) deverá refletir com precisão as competências e perturbações comunicativas da criança tornando-se, assim, confiável; (v) deverá ser perspectivada para cada criança, sendo adapta à sua idade, género, competências e contexto.

Segundo Loeb, McCormick e Schiefelbusch (2003), qualquer processo avaliativo deverá ter por base três questões de carácter orientador: (i) porque avaliar; (ii) o que avaliar; e (iii) como avaliar. Na primeira questão interrogamo-nos sobre os objetivos da avaliação a desenvolver. Na segunda, efetuamos uma análise mais específica de qual ou quais as competências comunicativas e quais os componentes e processos da linguagem a analisar. Na última questão, analisamos quais as opções que se apresentam ao nível dos procedimentos disponíveis para avaliar as diferentes características comunicativas e as diversas dificuldades na linguagem e fala. Estas três questões completam o processo de avaliação. As respostas a estas questões são interativas, influenciam-se mutuamente e estabelecem os objetivos, o conteúdo e as estratégias de avaliação (Acosta et al., 2003).

A avaliação da linguagem na infância realiza-se com o objetivo de recolher e analisar informação, permitindo-nos identificar problemas específicos de linguagem, e consequentemente planificar respostas educativas específicas para cada caso (Sanclémente, Rondal, & Wiig, 2000)

Inserida no âmbito de um sistema educacional, a avaliação da linguagem, possui três objetivos fundamentais: (i) triagem e identificação de crianças com possíveis problemas de linguagem, (ii) estabelecimento do nível linguístico de cada criança e (iii) observação/medição das

alterações de comportamento/ linguísticas após o programa de intervenção (Loeb, McCormick, & Schiefelbusch, 2003)

Os métodos e procedimentos de avaliação dividem-se em quatro categorias básicas: (i) testes estandardizados; (ii) escalas de desenvolvimento; (iii) testes não estandardizados e (iv) observação (Loeb, McCormick, & Schiefelbusch, 2003). Cada uma destas categorias apresenta vantagens e desvantagens e podendo ser utilizadas de forma singular ou em conjunto, dependendo sempre do tipo de informação que o avaliador pretende alcançar. Nenhuma categoria se aplica a todo o tipo de crianças ou a todo o tipo de problemáticas e podem fornecer informações diferentes ou semelhantes, dependendo da forma como forem utilizados. Os testes estandardizados representam a forma mais estruturada da avaliação, ao passo que as observações realizadas no contexto natural da criança as menos formais e estruturadas (Loeb, McCormick, & Schiefelbusch, 2003; Costa, 2011).

Shiple e McAfee (2016), citado em Ribeiro (2019), optam por descrever vários tipos de métodos de avaliação de acordo com a seguinte nomenclatura: (i) testes por referência à norma, (ii) testes por referência ao critério e a (iii) abordagem avaliativa não tradicional. Face às vantagens e desvantagens que cada tipo de teste apresenta, pela literatura, a maioria dos avaliadores opta pela combinação dos três métodos de avaliação de forma a obter um conjunto completo e válido de dados sobre o indivíduo. Tal facto é vai de encontro com a prática profissional, sendo a avaliação o momento mais importante para perceber efetivamente quais as competências e dificuldades de cada criança.

De acordo com os mesmos autores, a avaliação formal refere-se ao uso de testes estandardizados, permitindo observar: (i) bons índices de fidelidade relacionada com o grau de confiança que nos é facultado pelos dados obtidos; (ii) validade relacionada com o grau em que os testes avaliam o que pretendem medir, mas também com o grau em que predizem um comportamento relacionado com a variável avaliada e (iii) sensibilidade relacionada com o grau em que os resultados nela obtidos aparecem distribuídos diferenciando os sujeitos entre si nos seus níveis de realização. Estes, podem ser testes por referência à norma ou por referência ao critério (Shiple & McAfee, 2014, citados em Ribeiro, 2019).

De encontro com a pesquisa realizada, a maioria dos testes disponíveis para avaliar a linguagem, em termos comerciais, são testes por referência à norma. Estes, permitem comparar os resultados obtidos pelo indivíduo com os resultados obtidos por um grande grupo, considerado como sendo o grupo de referência ou normativo. Por sua vez, os testes por referência ao critério

(que também podem ser de natureza informal) permitem identificar quais as capacidades e dificuldades do indivíduo comparando-as com critérios pré-definidos. Este tipo de teste assume que o indivíduo deve apresentar um determinado grau de desempenho para que o seu comportamento seja considerado aceitável. Qualquer desempenho de nível inferior é considerado desviante (Shibley & McAfee, 2004, citados em Ribeiro, 2019).

O processo de avaliação da linguagem considera-se completo, após a recolha e tratamento de diversas informações, elaboração de conclusões e, conseqüentemente a partilha das mesmas e suas recomendações.

De uma forma sucinta, Shibley e McAfee (2016) apresentam um protocolo constituído por sete etapas, que permite ao avaliador complementar uma avaliação da competência linguística: (i) recolha de informação sobre a criança, a sua família ou cuidadores e sobre a natureza do problema; (ii) entrevista com a criança e com a sua família ou cuidadores; (iii) avaliação da integridade estrutural e funcional do mecanismo oro-facial; (iv) recolha de uma amostra de linguagem e avaliação da articulação e fala, linguagem, fluência, voz e ressonância; (v) avaliação da parte auditiva ou recolha de informações acerca das competências auditivas do indivíduo; (vi) análise da informação recolhida de forma a estabelecer considerações, diagnósticos ou conclusões, prognósticos e recomendações; (vii) partilha das conclusões com a criança (se tal for possível) e/ ou com a sua família ou cuidadores, bem como elaboração de relatórios formais de avaliação e identificação da necessidade ou não de encaminhamento para outros profissionais.

A avaliação da linguagem na criança, é deveras difícil, onde a dificuldade reside, especialmente, em estabelecer o limite entre o típico e o atípico. Lima (2000) defende ainda que o desvio e a normalidade é uma questão delicada na criança, uma vez que quanto maior a referência a normas e marcos de desenvolvimento, mais fácil se torna categorizar o desvio de forma estanque.

Em Portugal, Mendes, Lousada e Valente (2015), desenvolveram juntamente com a Universidade de Aveiro e com Instituto Politécnico de Setúbal, o RALF (Rastreio de Linguagem e Fala), como sendo o primeiro e único instrumento de rastreio publicado até à data. Este destina-se a identificar perturbações em fase inicial, evitando o insucesso escolar. É um instrumento capaz de identificar alterações nas competências de compreensão auditiva, expressão verbal oral, metalinguagem e fonético-fonológica para crianças em idade Pré-Escolar que tenham o português como língua materna (Mendes, Lousada, & Valente, 2015). Pode ser aplicado por diversos profissionais, como pediatras, enfermeiros ou educadores de infância e perceber se a criança já

adquiriu as competências de linguagem e fala fundamentais para a sua idade. O RALF, contempla três faixas etárias – até aos 4 anos, até aos 5 anos e até aos 6 anos – que contêm indicadores/capacidades de fala, linguagem ou metalinguagem que descrevem marcos típicos do desenvolvimento linguístico para cada idade (Mendes, Lousada, & Valente, 2015).

Acosta et al. (2003) reforça a multidisciplinaridade da avaliação, afirmando que para avaliar não necessitamos de usar grande quantidade de testes, métodos e procedimentos altamente sofisticados, necessitamos sim, de profissionais bem informados, que sejam capazes de oferecer um bom parecer clínico, e não de técnicos desfasados da realidade que pretendem avaliar.

1.6. Perturbações da Comunicação em Idade Pré-Escolar

Podemos começar a explicar os problemas de comunicação de acordo com a definição da ASHA (1993).

As perturbações da comunicação consistem em dificuldades na capacidade de receber, enviar, processar e compreender conceitos ou sistemas de símbolos verbais, não-verbais e gráficos. As perturbações da comunicação podem ocorrer ao nível da audição, linguagem e/ ou fala. Podem ser resultantes do desenvolvimento ou serem adquiridas. As crianças podem apresentar apenas uma ou uma combinação de várias perturbações na comunicação. As perturbações da comunicação podem ser um problema primário ou secundário a outras problemáticas (ASHA, 1993, p. 1)

Para Cruz-Santos (2002), a classificação das perturbações da comunicação deve ser encarada, não apenas com o intuito de chegar ao um diagnóstico, mas conduzir à seleção e elaboração de um programa que seja adequado às competências e necessidades de toda e qualquer criança. Desta forma, é importante considerar termos ou conceitos que permitam aos diversos profissionais e familiares comunicarem de uma forma clara e objetiva entre si, selecionando eficazmente a informação pertinente para a tomada de decisões educativas (Correia, 2008).

Dentro dos problemas de comunicação incluímos, quer os problemas de fala como os problemas de linguagem. Cruz-Santos (2002) inclui, no primeiro grupo, as perturbações ligadas à voz, à articulação dos sons da fala e à fluência, ou seja, todos os problemas relacionados com a transmissão e o uso do sistema simbólico oral. No segundo grupo, estão por sua vez, incluídos as perturbações ou desenvolvimentos atípicos em uma ou várias modalidades (compreensão e

expressão), dimensões (forma, conteúdo e uso) ou componentes da linguagem (morfologia, fonologia, sintaxe, semântica e pragmática) (Cruz-Santos, 2002).

Ao longo do tempo, a terminologia relacionada com a classificação dos problemas da linguagem tem sido bastante controversa, no entanto, tem sido investigada por diversos autores e linguistas, começando a chegar a um consenso.

De acordo com a mais recente revisão do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, o DSM-5 (APA, 2014), as perturbações da comunicação caracterizam-se pela presença de um défice ao nível da comunicação, da linguagem ou da fala. Constituem perturbações da comunicação a perturbação da linguagem, a perturbação do som da fala, a perturbação da fluência com início na infância (gaguez), a perturbação da comunicação social (pragmática) e a perturbação da comunicação não especificada. Contudo, tendo em consideração o principal objetivo deste trabalho de investigação, apresentamos de seguida apenas a definição e principais características da perturbação da linguagem e da perturbação da comunicação social (pragmática) (APA, 2014).

1.6.1. Perturbação da Linguagem

Uma vez que a linguagem se apresenta como um processo tão natural na criança, só quando existe uma perturbação é que se repara na complexidade em seu redor. Desta forma, a avaliação torna-se bastante importante, mas também bastante complexa, uma vez que cada criança apresenta um ritmo e evolução linguística distinta. Lima (2000), refere que “a questão do desvio e da normalidade é uma questão que se apresenta delicada na criança. Quanto maior a referência a normas e marcos do desenvolvimento, mais fácil se torna, neste âmbito da linguagem infantil, categorizar o desvio de forma estanque” (p. 35). Castro e Gomes (2000) determinam que “há razões para preocupação quando o desenvolvimento de uma determinada criança dificilmente se encaixa no percurso descrito” (p. 60).

As mesmas autoras, referem que constituem sinais de alarme as situações em que as crianças: (i) aos dezoito meses não compreendem ordens simples; (ii) aos dois anos não dizem nenhuma palavra; (iii) aos três anos não formulam frases com, pelo menos, três palavras; (iv) aos quatro anos produzem frases totalmente agramaticais e (v) aos cinco anos articulam as consoantes líquidas e sibilantes com omissões ou alterações (Castro & Gomes, 2000). Desta forma, mesmo que a criança apresente um ou mais dos desvios acima descritos, torna-se necessário ter em conta que essa dificuldade de linguagem não é suficiente para entender toda a problemática envolvida,

sendo importante conhecer o contexto linguístico em que a criança está inserida e quais os seus antecedentes (Ribeiro, 2019).

Diversos autores defendem que uma criança apresenta uma dificuldade ou atraso no desenvolvimento da linguagem (ADL), quando a sua linguagem (forma, conteúdo ou uso) não ocorre na idade em que deveria surgir e/ou se verificam sinais de alarme no desenvolvimento linguístico infantil/marcos de desenvolvimento (previamente referidos) (Peña-Casanova, 2013).

Castro e Gomes (2000) definem ADL como “um retardamento das várias fases [estabelecidas] ao longo da dimensão temporal” (p. 63). Neste sentido, interpretamos que cada criança tem o seu ritmo, mas, no entanto, a qualquer momento, poderá conseguir recuperar o atraso evidenciado, chegando à “normalidade”. Desta forma, a existência de um ambiente estimulante, com sujeitos comunicativos capazes são condições fundamentais para o bom desenvolvimento comunicativo e linguístico, ou então para a superação dessas dificuldades. (Correia, 2013). Tanto a escola como a família têm um papel importante, não só no diagnóstico e respetivo encaminhamento, como também como parceiros do processo de intervenção (Freitas, Alves, & Costa, 2007).

De salientar que durante o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, é essencial o adulto estar atento a qualquer desvio ou dificuldade sentida pela criança de forma a intervir precocemente, detetando e encaminhando de forma atempada e adequada. Daí a necessidade de conhecer e identificar os marcos de desenvolvimento descritos na literatura relacionando com o ambiente e estímulos fornecidos à criança.

1.6.2. Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL)

Diversos são os termos usados pela literatura para classificar esta problemática, onde, diversos autores, como Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh e Catalise Consortium (2017), afirmam que tal facto tem dificultado a deteção destas dificuldades nas crianças. Desta forma, no âmbito da revisão da terminologia, Bishop et al. (2017), explicam que através do método Delphi (método de peritagem online), chegaram a um consenso sobre aspetos de terminologia e diagnóstico associados a perturbações de linguagem na criança. Assim, a perturbação anteriormente denominada *Specific Language Impairment* (SLI), é agora denominada *Developmental Language Disorder* (DLD), sendo aplicada a crianças que têm problemas de linguagem que: (i) interferem na comunicação do dia a dia e/ou afetam o percurso escolar; (ii)

têm poucas hipóteses de serem resolvidos espontaneamente, sendo provável que persistam ao longo do tempo (Bishop et al., 2017).

A Sociedade Portuguesa de Terapia da Fala (SPTF) adota assim o termo PDL (Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem), como sinónimo de *Perturbação Específica da Linguagem* e de *Perturbação da Linguagem Primária*, indo ao encontro das linhas defendidas por Bishop et al. em 2017 (Ribeiro, 2019).

De acordo com o estudo recente realizado por Norbury e colegas (2016), aproximadamente 10% das crianças entre os 4 e os 5 anos apresentam uma perturbação da linguagem. Cerca de 8% destas crianças, apresentam uma perturbação da linguagem de origem desconhecida, isto é, sem associação a um outro diagnóstico clínico ou perturbação do funcionamento intelectual (Norbury et al., 2016). Em Portugal, os resultados encontrados apontam para valores ligeiramente mais elevados. Silva e Peixoto (2008) realizaram um estudo com 748 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 11 anos, concluído que cerca de 12% apresentavam uma perturbação da linguagem. Costa (2011), por sua vez, avaliando 130 crianças entre os 3 e os 6 anos, identificou uma prevalência de 21%, sendo que 11% das crianças apresentaram uma perturbação da linguagem associada a uma perturbação do som da fala. Resultados semelhantes foram também encontrados por Coutinho (2012) numa amostra de 147 crianças em idade Pré-Escolar, onde identificou uma prevalência de 24% nas crianças de 4 anos e de 15% nas crianças de 5 anos (Carvalho, 2019).

Tendo em conta a definição e respetivas características, o diagnóstico de PDL é feito através de critérios de inclusão e de exclusão. Os critérios de exclusão são: (i) lesão cerebral, (ii) epilepsia, (iii) condições neurais degenerativas, (iv) condições genéticas como Trissomia 21, (v) paralisia cerebral, (vi) perda auditiva sensorio-neural, (vii) perturbação do espectro do autismo e (viii) défice intelectual. Os critérios de inclusão são: (i) problemas persistentes que não se resolverão de forma espontânea e afetam a comunicação diária, sem causa aparente, (ii) poderão existir limitações significativas noutros domínios da linguagem. Uma alteração, qualquer que seja, deve ser identificada, ou seja, deve-se especificar ramo(s) da linguagem afetados: forma, uso, função (Bishop, 2001, citados em Ribeiro, Alves, & Cardoso, 2019; Peña-Casanova, 2013;). Bishop et al. (2017) admitem, ainda, que o diagnóstico de PDL se possa atribuir a crianças que, para além de problemas de linguagem, apresentem problemas coexistentes, como por exemplo, falta de atenção ou fraca capacidade motora. Ou seja, o termo PDL pode ser usado em crianças que tenham dificuldades adicionais em outras áreas. Essas dificuldades devem ser registadas, mas não usadas

para excluir o diagnóstico. A PDL apresenta-se como um problema linguístico e não decorre de qualquer condição biomédica, desta forma distinguindo-se assim de ADL (Ribeiro, Alves, & Cardoso, 2019).

Dias e Mesquita (2013), como citado em Ribeiro, Alves e Cardoso (2019), afirmam que, na PDL, não existe atraso, mas sim desvio no desenvolvimento da linguagem, caracterizado pela incapacidade em desenvolver capacidades linguísticas na ausência de défices neurológicos, sensoriais, auditivos e motores, cognitivos e motores.

De acordo com o DSM-5 a perturbação da linguagem diz respeito à dificuldade em adquirir e/ou utilizar a linguagem, oral, escrita ou de outros signos linguísticos, na sequência de alterações na compreensão e/ou produção de vocabulário, estruturas frásicas e discurso (Carvalho, 2019). Segundo o DSM-5 a perturbação da linguagem apresenta um conjunto de critérios de diagnóstico (315.39 [F80.9]) que se encontram descritos no quadro seguinte (ver quadro 3).

Quadro 3

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 uso da linguagem transversal às modalidades (isto é, falada, escrita, gestual ou outra) devido a défices na compreensão ou produção que incluem os seguintes:

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. Deficiências 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 novos critérios definidos no DSM-5 para a perturbação da linguagem, assim como a sugestão de Bishop et al. (2017) na definição da PDL, sugerem algumas mudanças significativas

nos critérios anteriormente considerados, tendo em conta as investigações mais recentes. Exemplo disso era a necessidade de as crianças apresentarem um desfasamento entre QI não verbal e o QI verbal, estando o QI não verbal dentro de valores considerados típicos. Este critério tem vindo a ser considerado muito exigente, podendo condicionar a inclusão no diagnóstico de PDL e consequentemente apoio especializado de um número significativo de crianças (ASHA, 2012; Bishop et al., 2016, 2017; Norbury et al., 2016).

As causas da PDL são multifatoriais e complexas (Bishop et al., 2017). A PDL habitualmente decorre da influência combinada de fatores de risco genéticos e ambientais de pequeno efeito, porém as causas não estão claramente definidas (Bishop et al., 2017)

As crianças diagnosticadas com PDL, normalmente, não seguem as etapas normais de desenvolvimento e apresentam diversas dificuldades linguísticas ao nível: (i) da compreensão e aplicação da morfologia e sintaxe; (ii) do uso de morfemas; (iii) da compreensão e produção de frases complexas; (iv) da sobre extensão de conceitos; (v) do recurso a vocabulário pobre; (vi) da redução de repertório fonológico e, por fim, (vii) da aplicação de pragmática (Castro & Gomes, 2000).

Para Castro e Gomes (2000), a origem da PDL pode ter predisposição genética, porém parece ser o ambiente linguístico e comunicativo o fator mais preponderante para o seu surgimento.

Em suma, a criança com a PDL pode, inicialmente, começar por mostrar dificuldades na articulação de vocábulos, sendo que os défices mais visíveis e persistentes ocorrem a nível da morfologia e sintaxe. Sabe-se ainda que cada criança cria as suas próprias regras, no seu universo linguístico, e que, por isso, independentemente da tipologia e da diversidade de desvios encontrados nas variadas perturbações, a aquisição de vocabulário constitui-se como uma fragilidade comum a todas as crianças (Ribeiro, Alves, & Cardoso, 2019)

Desta forma, no momento de diagnóstico de uma criança com PDL, é importante avaliar os diferentes domínios linguísticos comprometidos, para que se consiga identificar com precisão o défice da criança e aplicar programas específicos de intervenção, de acordo com a dificuldade identificada naquela criança (Friedmann & Novogrodsky, 2008, citado em Ribeiro, Alves, & Cardoso, 2019).

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

Neste capítulo são apresentadas as linhas metodológicas que estiveram na base deste estudo. São apresentadas a opção metodológica a finalidade, os objetivos do estudo e as hipóteses, assim como as variáveis em estudo. Além disso, neste mesmo capítulo é apresentada a caracterização da amostra, os instrumentos e os procedimentos de recolha de dados, assim como o procedimento da análise de dados efetuada.

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, ou seja, apreciar o grau de variação conjunta apresentada por dois ou mais conjuntos de dados (Almeida & Freire, 2008; Fortin, 2009)

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, 2008).

2.2. Finalidade

Este estudo apresenta como finalidade analisar os resultados da Escala de Comunicação para a Idade Pré-Escolar (ECIPE) – Versão para Educadores (Marinho & Cruz-Santos, 2019) de crianças com 5 e 6 anos de idade, inseridas em contextos inclusivos, nos Jardins de Infância do ensino público ou em instituições particulares de solidariedade social (IPSS) na Região Norte.

2.3. Variáveis

No presente estudo, definiu-se como variáveis independentes: o género, a idade, a nacionalidade, o tipo de ensino que frequenta, o distrito, a necessidade de medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão, os tipos de recursos humanos de apoio e as habilitações académicas da mãe do pai. Como variáveis dependentes definiu-se: o nível de frequência por item atribuído na Escala de Comunicação para a Idade Pré-Escolar (ECIPE) – Versão para Educadores (Marinho & Cruz-Santos, 2019).

2.4. Objetivos

Em relação ao presente estudo, foram delineados os seguintes objetivos:

- Adaptação da Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) – Versão para Professores (Batista & Cruz-Santos, 2017), para uma Escala de Comunicação para a Idade Pré-Escolar (ECIPE) – Versão para Educadores (Marinho & Cruz-Santos, 2019);

- Análise das pontuações resultantes da aplicação da ECIPE a crianças com 5 e 6 anos de idade inseridas nos Jardins de Infância na Região Norte ao nível das três dimensões da escala (comunicação funcional, comunicação social e comunicação académica);

- Análise da confiabilidade da ECIPE para crianças com 5 e 6 anos de idade, inseridas na rede escolar pública e em Instituições Particulares de Solidariedade Social (doravante designadas por IPSS), da Região Norte.

- Análise dos resultados obtidos na ECIPE - Versão para Educadores (Marinho & Cruz-Santos, 2019) de acordo com as variáveis do estudo (género, idade, nacionalidade, tipo de ensino que frequenta, distrito, necessidade de medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão, tipos de recursos humanos de apoio à aprendizagem e à inclusão e habilitações académicas da mãe do pai).

2.5. Hipóteses

Uma vez que o conhecimento é produzido com base em fenómenos observados, fatos conhecidos ou fatos fundamentados em dados teóricos, torna-se importante a elaboração de hipóteses que podem ser comprovadas ou refutadas (Almeida & Freire, 2008). Em ambos os casos se tornam importantes, uma vez que são considerados fontes de conhecimento para o problema estudado (Almeida & Freire, 2008).

Relativamente ao presente estudo, foram delineadas as seguintes hipóteses:

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na ECIPE, em crianças com 5 e 6 anos de idade, inseridas na educação Pré-Escolar na Região Norte, quanto ao género;

H2: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na ECIPE, em crianças com 5 e 6 anos de idade, inseridas na educação Pré-Escolar na Região Norte, quanto à idade;

H3: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na ECIPE, em crianças com 5 e 6 anos de idade, inseridas na educação Pré-Escolar na Região Norte, quanto aos tipos de recursos humanos de apoio;

H4: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na ECIPE, em crianças com 5 e 6 anos de idade, inseridas na educação Pré-Escolar na Região Norte, quanto às habilitações académicas da mãe;

H5: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na ECIPE, em crianças com 5 e 6 anos de idade, inseridas na educação Pré-Escolar na Região Norte, quanto às habilitações académicas do pai.

2.6. Caracterização da Amostra

A amostra do estudo é constituída por crianças inseridas nos jardins de infância do ensino Pré-Escolar (Ensino Público e IPSS), da Região Norte, matriculados no ano letivo de 2019/2020, sendo constituída por 138 crianças, cujas idades estão compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade, sendo a média de 5,25 (ver tabela 1). As percentagens estão distribuídas da seguinte forma: 103 crianças com 5 anos de idade (74,6%), sendo a grande maioria, e 35 crianças com 6 anos de idade (25,4%).

Tabela 1

Distribuição da Amostra de Acordo com a Idade (n=138)

| Idade | <i>n</i> | % |
|-------|----------|-------|
| 5 | 103 | 74,6 |
| 6 | 35 | 25,4 |
| Total | 138 | 100.0 |

Min.=5; Máx.=6; M=5,25; DP=.437

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

Destas 138 crianças, 70 são do género feminino (50,7%) e 68 são do género masculino (49,3%) (ver tabela 2). A distribuição dos participantes de acordo com o género apresenta-se relativamente uniforme, sendo que a percentagem dos alunos do género feminino é ligeiramente superior à do género masculino.

Tabela 2

Distribuição da Amostra de Acordo com o Género

| Género | <i>n</i> | % |
|-----------|----------|-------|
| Feminino | 70 | 50,7 |
| Masculino | 68 | 49,3 |
| Total | 138 | 100,0 |

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

No que concerne à nacionalidade das crianças pertencentes ao estudo, a grande maioria são de nacionalidade portuguesa, com 127 crianças, apresentando uma percentagem de 92,0%. Após esta grande maioria, apresentam-se 7 crianças de nacionalidade brasileira, com uma percentagem de 5,1%, 3 crianças com nacionalidade francesa (2,2%) e por fim, apenas 1 criança com nacionalidade luxemburguesa (0,7%) (ver tabela 3).

Tabela 3

Caracterização da Amostra de Acordo com a Nacionalidade

| Nacionalidade | <i>n</i> | % |
|---------------|----------|-------|
| Portuguesa | 127 | 92,0 |
| Brasileira | 7 | 5,1 |
| Francesa | 3 | 2,2 |
| Luxemburguesa | 1 | 0,7 |
| Total | 138 | 100,0 |

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

Relativamente ao distrito onde as crianças deste estudo estão inseridas, podemos verificar que a grande maioria se encontra no distrito de Braga com 128 crianças, perfazendo uma percentagem de 92,8%. No distrito do Porto, apenas se encontram 10 crianças, com uma percentagem de 7,2% (ver tabela 4).

Tabela 4

Distribuição da Amostra de Acordo com o Distrito

| Distrito | <i>n</i> | % |
|----------|----------|-------|
| Braga | 128 | 92,8 |
| Porto | 10 | 7,2 |
| Total | 138 | 100,0 |

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

Relativamente ao tipo de ensino em que as crianças do presente estudo estão inseridas, podemos verificar que o ensino em IPSS (58,0%) é superior ao ensino público (42,0%). Assim, 58

crianças encontram-se matriculadas no ensino público, e 80 crianças matriculadas em IPSS (ver tabela 5).

Tabela 5

Distribuição da Amostra Relativamente ao Tipo de Ensino

| Tipo de Ensino | <i>n</i> | % |
|----------------|----------|-------|
| Ensino Público | 58 | 42,0 |
| IPSS | 80 | 58,0 |
| Total | 138 | 100,0 |

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

Para a realização do presente estudo, foi realizada a entrega dos questionários por conveniência, perfazendo um total de 9 estabelecimentos de ensino, dispersos entre os dois tipos de ensino (ensino público e IPSS). Assim, ao analisar a tabela 6, podemos verificar que o local A é o local com maior número de participantes, contando com 29 crianças (21,0%) e o local I, o local com menor número de participantes, com apenas 10 crianças (7,2%). Os restantes sete locais, encontram-se entre as percentagens 8,0% e 14,5%, como podemos ver na tabela abaixo.

Tabela 6

Distribuição da Amostra de Acordo com o Estabelecimento de Ensino

| Estabelecimento de ensino | <i>n</i> | % |
|---------------------------|----------|-------|
| A | 29 | 21,0 |
| B | 14 | 10,1 |
| C | 13 | 9,4 |
| D | 11 | 8,0 |
| E | 12 | 8,7 |
| F | 20 | 14,5 |
| G | 15 | 10,9 |
| H | 14 | 10,1 |
| I | 10 | 7,2 |
| Total | 138 | 100,0 |

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

Observando a tabela 7, e relativamente à frequência da amostra ao nível do benefício de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, podemos verificar que a maioria das crianças (106), não beneficiam deste tipo de medidas, representando uma percentagem de 76,8%. Apenas 32 crianças (23,2%) apresentam esse tipo de necessidade.

Tabela 7

Distribuição da Amostra de Acordo com o Benefício de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

| Beneficia de Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão | <i>n</i> | % |
|---|----------|-------|
| Sim | 32 | 23,2 |
| Não | 106 | 76,8 |
| Total | 138 | 100,0 |

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

Ainda dentro das medidas de suporte de aprendizagem à inclusão, a grande maioria, 19,6% apresenta a necessidade de medidas universais, perfazendo a totalidade de 27 crianças. Apenas 3 crianças apresentam a necessidade de medidas seletivas e outras 3 de medidas universais, onde perfazem uma percentagem de 2,2% cada. Das 138 criança em estudo 105 não beneficiam de qualquer tipo de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (ver tabela 8).

Tabela 8

Distribuição da Amostra de Acordo com as Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

| Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão | <i>n</i> | % |
|--|----------|-------|
| Medidas Universais | 27 | 19,6 |
| Medidas Seletivas | 3 | 2,2 |
| Medidas Adicionais | 3 | 2,2 |
| Sem Medidas | 105 | 76,1 |
| Total | 138 | 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 das 138 crianças que constituem a amostra, 9 (6,5%) beneficiam do apoio da equipa local de intervenção (ELI); 8 (5,8%) beneficiam do apoio de psicologia e 5 (3,6%) beneficiam do apoio do terapeuta ocupacional.

A grande maioria das crianças do presente estudo, 31, beneficiam do apoio de terapia da fala, perfazendo um total de 22,5%. De seguida segue-se o apoio pela Equipa Local de Intervenção (ELI), com 9 crianças (6,5%), o apoio por Psicologia, com 8 crianças (5,8%), e o apoio pela Terapia Ocupacional, com 5 crianças (3,6%). Apenas 1 criança da amostra (0,7%) beneficia do apoio de psicomotricidade (ver tabela 9).

Tabela 9

Distribuição da Amostra de Acordo com os Recursos Humanos Específicos no Apoio à Aprendizagem e à Inclusão

| Recursos humanos específicos no apoio à aprendizagem e à inclusão | <i>Beneficiam</i> | | <i>Não Beneficiam</i> | |
|---|-------------------|----------|-----------------------|----------|
| | <i>n</i> | <i>%</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
| Equipa Local de Intervenção - ELI | 9 | 6,5 | 129 | 93,5 |
| Psicologia | 8 | 5,8 | 130 | 94,2 |
| Terapia Ocupacional | 5 | 3,6 | 133 | 96,4 |
| Psicomotricidade | 1 | 0,7 | 137 | 99,3 |
| Terapia da Fala | 31 | 22,5 | 107 | 77,5 |

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

Relativamente às habilitações académicas dos progenitores das 138 crianças em estudo, podemos olhar para a tabela 10 (habilitações académicas das mães) e para a tabela 11 (habilitações académicas dos pais). Ao observar e ao comparar as duas tabelas, podemos verificar que as mães possuem, habilitações académicas mais elevadas, relativamente ao nível do ensino superior (bacharelato, licenciatura, mestrado e doutoramento) que os pais. Juntando todas essas habilitações académicas, podemos contar com 40 mães (29,0%) com habilitações ao nível do ensino superior (36 com licenciatura, 3 com mestrado e 1 com doutoramento), contra 29 pais (21,0%) com habilitações ao nível do ensino superior (3 com bacharelato, 21 com licenciatura e 5 com mestrado). Relativamente às habilitações académicas do ensino secundário, as habilitações das mães também são superiores. Neste patamar a frequência de mães é de 32,6% (45), contra 29,7% (41) de pais. Relativamente ao 1º, 2º e 3º ciclo os pais apresentam uma percentagem total de 49,9% (68), contra uma percentagem total de mães de 38,4% (53).

Tabela 10

Distribuição da Amostra de Acordo com as Habilitações Académicas das Mães

| Habilitações académicas das mães | <i>n</i> | <i>%</i> |
|----------------------------------|----------|----------|
| 1º ciclo | 3 | 2,2 |
| 2º ciclo | 20 | 14,5 |
| 3º ciclo | 30 | 21,7 |
| Secundário | 45 | 32,6 |
| Bacharelato | 0 | 0 |
| Licenciatura | 36 | 26,1 |
| Mestrado | 3 | 2,2 |
| Doutoramento | 1 | 0,7 |
| Total | 138 | 100,0 |

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

A maioria das habilitações académicas das mães, situam-se ao nível das habilitações académicas do Ensino Secundário ou Superior e a maioria das habilitações académicas dos pais, situam-se ao nível do Ensino Secundário ou 3º Ciclo.

Tabela 11

Distribuição da Amostra de Acordo com as Habilitações Académicas dos Pais

| Habilitações académicas dos pais | <i>n</i> | % |
|----------------------------------|------------|--------------|
| 1º ciclo | 2 | 1,4 |
| 2º ciclo | 28 | 20,3 |
| 3º ciclo | 38 | 27,5 |
| Secundário | 41 | 29,7 |
| Bacharelato | 3 | 2,2 |
| Licenciatura | 21 | 15,2 |
| Mestrado | 5 | 3,6 |
| Doutoramento | 0 | 0 |
| Total | 138 | 100,0 |

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

2.7. Instrumentos de Recolha de Dados

O instrumento de recolha de dados utilizado no presente estudo foi a Escala de Comunicação para a Idade Pré-Escolar (ECIPE) – Versão para Educadores (Marinho & Cruz-Santos, 2019). Esta escala foi primeiramente traduzida e adaptada por Batista e Cruz-Santos (2017) de *Teacher's Rating Scale – LEP Language Questionnaire de Chapel Hill – Carrboro City Schools*, no 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 (ECIPE) e Escolar (ECIE) (Cruz- Santos e colaboradores, 2019), por Batista, Azevedo, Dias, Monteiro, e Cruz-Santos (2019), com um cariz mais amplo de análise relativamente à idade dos participantes do estudo e distritos da Região Norte de Portugal. Para o desenvolvimento do projeto referente à idade escolar, foram desenvolvidas três dissertações de mestrado, que abrangem os diferentes níveis de ensino do 1º ciclo (do 1º ao 4º ano do ensino básico) e que, em colaboração visam a validação do instrumento utilizado, a Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) – Versão para Professores (Batista, Azevedo, Dias, Monteiro, & Cruz-Santos, 2019). Relativamente à idade Pré-Escolar, e no âmbito do Projeto de tradução e adaptação deste

instrumento foi apenas realizada uma dissertação de Mestrado, envolvendo os 5 e 6 anos de idade na Educação Pré-Escolar. Para tal, foi adaptada a primeira versão da Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) – Versão para Professores (Batista & Cruz-Santos, 2017), para uma Escala de Comunicação para a Idade Pré-Escolar (ECIPE) – Versão para Educadores (Marinho & Cruz-Santos, 2019). Nesta adaptação foram auscultados dois investigadores em educação Pré-Escolar de forma a analisar a adequabilidade dos itens para crianças de idades precoces. Mantiveram-se todos os itens em termos de conteúdo, no entanto dos 24 itens 9 foram ajustados em termos de semântica, para a idade Pré-Escolar, usando uma linguagem mais apropriada para esta fase etária (ver anexos H e I). Ao nível da dimensão da Comunicação Funcional não foi alterado qualquer item. Na dimensão da Comunicação Social foram alterados 2 itens: “*CS4 – Mostra um nível de interesse adequado nos outros*” para “*CS4 – Mostra interesse pelos outros*” e “*CS6 – Coloca questões apropriadas*” para “*CS6 – Coloca questões de acordo com o contexto*”. Por fim, na dimensão da Comunicação Académica foram alterados 7 itens: “*CA1 – Usa de forma apropriada o vocabulário utilizado na sala de aula*” para “*CA1 – Usa de forma apropriada o vocabulário utilizado na sala*”; “*CA3 – Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio fim*” para “*CA3 – Reconta uma narrativa com os detalhes principais e com princípio, meio e fim*”; “*CA4 – Coloca questões e responde durante as conversas*” para “*CA4 – Coloca questões e responde durante as interações sociais*”; “*CA5 – Organiza a informação e estabelece uma sequência*” para “*CA5 – Organiza a informação e estabelece uma sequência lógica no seu discurso*”; “*CA6 – Contribui com informação relevante durante as discussões na sala de aula*” para “*CA6 – Contribui com informação adequada nas conversas em contexto de sala*”; “*CA7 – Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala de aula*” para “*CA7 – Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala*” e “*CA8 – Realiza as tarefas propostas sem apoio extra do(a) professor(a)*” para “*CA 8 – Realiza tarefas propostas sem apoio extra do(a) educador(a)*” (ver anexos H e I).

Este instrumento, está dividido em 2 partes, nomeadamente:

Parte I - Questionário sociodemográfico: Este questionário foi construído pela investigadora, e em colaboração com a orientadora, permitindo reunir informações acerca do perfil sociodemográfico de cada participante (apresentadas aquando a descrição da amostra). Este questionário, preenchido em 9 locais diferentes, permitirá recolher informações das crianças ao nível do género, idade, nacionalidade, tipo de estabelecimento de ensino que frequentam, distrito, a necessidade de medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão e os tipos de

recursos humanos de apoio, assim como as habilitações académicas dos pais (ver anexo H). 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; Lewis & Carpendale, 2014).

Parte II - Escala de Comunicação para a idade Pré-Escolar (ECIPE)– Versão para Educadores (Marinho & Cruz-Santos, 2019): Este instrumento foi ajustado e atualizado, no ano de 2019, e é constituído numa primeira secção, por 6 itens relativos à forma como o aluno comunica com o educador (Formas de Comunicação) e numa segunda secção, onde a escala é constituída por 24 itens, distribuídos pelas três dimensões da ECIPE: Comunicação Funcional, Comunicação Social e Comunicação Académica com oito itens em cada dimensão (ver anexo H). De acordo com os indicadores de comportamento ao nível da comunicação, cada educador teve de marcar 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 e correta recolha de dados no desenvolvimento deste estudo, foi primeiramente solicitado pedido e a autorização para a implementação do estudo à Direção-Geral da Educação, (DGE) através do Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), concebido especificamente para esse fim (ver anexo A). Esta autorização por parte do MIME envolveu as autorizações aos estabelecimentos da Educação Pré-Escolar. Concebida a devida autorização por parte do MIME (ver anexo B), 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 (ver anexo C), foram seleccionadas algumas das pré-escolas que dirigem, através de novo processo de amostragem por conveniência.

Paralelamente a este pedido e autorização por parte da DGE, foi também realizado o pedido de implementação deste estudo em IPSS, através do contacto direto e presencial, devidamente agendado, com os seus órgãos diretivos competentes (ver anexo D). Nesta reunião,

foram novamente apresentados os objetivos do estudo, bem como o instrumento e as condições de recolha de dados. 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 os contactos presenciais e com as autorizações devidamente preenchidas, tanto ao nível do Ensino Público, como ao nível das IPSS, foram selecionadas algumas das turmas e educadoras com crianças de 5 e 6 anos de idade. Assim, foi realizado um contacto presencial, devidamente agendado, com as educadoras, com o objetivo de as informar dos objetivos e dos procedimentos de recolha de dados, solicitando assim a colaboração. Foram realizados dois tipos de autorizações, para as educadoras, uma para o Ensino Público e outra para as IPSS (ver anexos E e F). A participação das educadoras 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. De imediato, as educadoras contactadas demonstraram disponibilidade e concederam a sua autorização de colaboração no estudo.

Posteriormente, foram ainda fornecidas às educadoras as autorizações para serem enviadas aos encarregados de educação das crianças selecionadas para este estudo (ver anexo G).

Após obtidos todos os consentimentos necessários, foram entregues a todas as educadoras os devidos instrumentos de recolha de dados: Questionário Sociodemográfico e Escala de Comunicação de para a Idade Pré-Escolar (ECIPE) em formato papel (ver anexo H). Para cada aluno, a educadora completava o questionário sociodemográfico e preenchia a escala de comunicação, assinalando o nível de frequência, consoante o comportamento da criança observado.

É importante ressaltar que durante o período do preenchimento das escalas, as educadoras, 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 a estatísticas descritivas 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, 2008). A pertinência de recorrer à estatística descritiva pode ainda ser justificada pela necessidade de analisar os dados através de indicadores denominados 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 (2008), tal possibilita a apresentação da amostra, em relação às suas características descritivas mais importantes e os resultados das variáveis analisadas, quer na amostra global, quer nas subamostras que desejamos considerar. Assim, este procedimento revela-se crucial para a apreciação das análises estatísticas que se seguem, quer a um nível de legitimidade, quer a um nível de força das conclusões retiradas do estudo (Almeida & Freire, 2008).

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

Ao observar a tabela 12, verifica-se que a forma de comunicação mais registada foi “*Frases Completas*”, com uma frequência de 121 crianças, correspondendo a uma percentagem maioritária de 87,7%, contra os 0,0% de “*Gestos*”. Com 10,9%, seguem-se as crianças que usam “*Frases Incompletas*”, sendo referentes a 15 crianças. Existem ainda 2 crianças que utilizam “*Palavras Isoladas*” e “*Imagens/Sinais*”, correspondendo a 0,7% cada (ver tabela 12).

Tabela 12

Resultados da Aplicação da ECIPE - Formas de Comunicação

| Itens da Escala | N | % |
|--------------------|-----|-------|
| Gestos | 0 | 0,0 |
| Palavras Isoladas | 1 | 0,7 |
| Frases Incompletas | 15 | 10,9 |
| Frases Completas | 121 | 87,7 |
| Imagens/Sinais | 1 | 0,7 |
| Total | 138 | 100.0 |

Nota: n = Número de casos; %= Percentagem

Ao observar as tabelas 13, 14 e 15, podemos retirar conclusões relativamente à percentagem dos níveis: “*Sempre*”, “*Frequentemente*”, “*Raramente*” e “*Nunca*”, sendo descritos de seguida.

Para todos os itens, o nível de frequência mais registado foi ‘*Sempre*’. Neste nível, o item com percentagem mais elevada foi “*CF1 - Comunica necessidades básicas*” com 68,8%, correspondendo a 95 crianças. O item com percentagem mais baixa foi “*CA8 - Realiza as tarefas propostas sem apoio extra do(a) educador(a)*” com 31.2%, correspondendo a 43 crianças.

O nível “*Frequentemente*” foi apontado para um máximo de crianças, com 53,6%, correspondendo a 74 crianças no item “*CF4 - Aguarda pela sua vez para falar*”. Através da observação das tabelas, o item com percentagem mais baixa neste nível é o item “*CF7 - Segue orientações simples*”, com 27,5%, correspondendo a 39 crianças.

Assinalado com “*Raramente*”, obteve-se como valor mínimo de 1,4%, correspondendo a 2 crianças, no item “*CF7 - Segue orientações simples*”, e um máximo de 18,8%, correspondendo a 26 crianças no item “*CA6 - Contribui com informação adequada nas conversas em contexto de sala*”.

Dos itens com nível de frequência “*Nunca*” salienta-se o item “*CA3 - Reconta uma narrativa com detalhes e princípio, meio e fim*”, com indicação de 4 crianças (2,9%), perfazendo o item com a frequência mais alta. Com frequência mais baixa, ao nível da frequência “*Nunca*”, consideramos vários itens com indicação de 1 criança (0,7%) em cada item, sendo eles: “*CF5 - Responde a questões simples*”; “*CF6 - Mantém o tópico da conversa*”; “*CF7 - Segue orientações simples*”; “*CF8 - Segue instruções com uma ou duas ações-verbos*”; “*CS6 - Coloca questões de acordo com o contexto*” e “*CA6 - Contribui com informação adequada nas conversas em contexto de sala*”.

Existem ainda itens que apresentaram frequência nula, sendo eles: “CF1 - Comunica necessidades básicas”; “CF2 - Expressa sentimentos”; “CF3 - Pedir ajuda de forma apropriada”; “CF4 - Aguarda pela sua vez para falar”; “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 interesse pelos outros”; “CS5 - Inicia interações verbais”; “CS7 - Usa estratégias adequadas para captar a atenção”; “CS8 - Forma amizades com os colegas”; “CA1 - Usa de forma apropriada o vocabulário na sala” e “CA7 - Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala”.

Ao nível da CF, o item que apresenta um maior nível de frequência “Sempre”, salienta-se o item “CF7 - Segue orientações simples”, com indicação de 97 crianças (70,3%). Com menor valor de frequência “Sempre”, salienta-se o item “CF4 - Aguarda pela sua vez para falar”, com indicação de 54 crianças (39,1%) (ver tabela 13).

Tabela 13

Resultados da Aplicação da ECIPE - 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 | 0,0 | 3 | 2,2 | 40 | 29,0 | 95 | 68,8 |
| CF2 Expressa sentimentos | 0 | 0,0 | 15 | 10,9 | 49 | 35,5 | 74 | 53,6 |
| CF3 Pedir ajuda de forma apropriada | 0 | 0,0 | 7 | 5,1 | 52 | 37,7 | 79 | 57,2 |
| CF4 Aguarda pela sua vez para falar | 0 | 0,0 | 10 | 7,2 | 74 | 53,6 | 54 | 39,1 |
| CF5 Responde a questões simples | 1 | 0,7 | 2 | 1,4 | 46 | 33,3 | 89 | 64,5 |
| CF6 Mantém o tópico da conversa | 1 | 0,7 | 17 | 12,3 | 50 | 36,2 | 70 | 50,7 |
| CF7 Segue orientações simples | 1 | 0,7 | 2 | 1,4 | 38 | 27,5 | 97 | 70,3 |
| CF8 Segue instruções com uma ou duas ações-verbos | 1 | 0,7 | 6 | 4,3 | 40 | 29,0 | 91 | 65,9 |

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

Ao nível da CS, o item que apresenta um maior nível de frequência “Sempre”, salienta-se o item “CS8 - Forma amizades com colegas”, com indicação de 84 crianças (60,9%). Com menor

valor de frequência “*Sempre*”, salienta-se o item “*CS3 – Participa de forma adequada em atividades de grupo*”, com indicação de 66 crianças (47,8%) (ver tabela 14).

Tabela 14

Resultados da Aplicação da ECIPE - 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 | 0,0 | 8 | 5,8 | 61 | 44,2 | 69 | 50,0 |
| CS2 Interage de forma apropriada com os adultos | 0 | 0,0 | 5 | 3,6 | 53 | 38,4 | 80 | 58,0 |
| CS3 Participa de forma adequada em atividades de grupo | 0 | 0,0 | 12 | 8,7 | 60 | 43,5 | 66 | 47,8 |
| CS4 Mostra interesse pelos outros | 0 | 0,0 | 5 | 3,6 | 51 | 37,0 | 82 | 59,4 |
| CS5 Inicia interações verbais | 0 | 0,0 | 16 | 11,6 | 48 | 34,8 | 74 | 53,6 |
| CS6 Coloca questões de acordo com o contexto | 1 | 0,7 | 25 | 18,1 | 43 | 31,2 | 69 | 50,0 |
| CS7 Usa estratégias adequadas para captar a atenção | 0 | 0,0 | 20 | 14,5 | 43 | 31,2 | 69 | 50,0 |
| CS8 Forma amizades com os colegas | 0 | 0,0 | 3 | 2,2 | 51 | 37,0 | 84 | 60,9 |

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

Ao nível da CA, o item que apresenta um maior nível de frequência “*Sempre*”, salientam-se os itens “*CA1 – Usa de forma apropriada o vocabulário na sala*” e “*CA7 - Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala*”, com indicação de 74 crianças (53,6%) em cada. Com menor valor de frequência “*Sempre*”, salientam-se os itens “*CA3 – Reconta uma narrativa com os detalhes principais e princípio, meio e fim*” e “*CA5 – Organiza a informação e estabelece uma sequência lógica do seu discurso*” com indicação de 62 crianças (44,9%) em cada. O item que menor nível de frequência “*Sempre*” é o item “*CA8 – Realiza as tarefas propostas sem apoio extra do(a) educador(a)*” (ver tabela 15).

Pela análise das tabelas 13, 14 e 15, relativamente à frequência dos níveis atribuídos, é possível verificar que para todos os itens a maioria da percentagem recai na maioria das vezes em “*Sempre*” embora em alguns itens a percentagem se situe ligeiramente abaixo dos 50%. Apresenta

ainda frequência maioritária em alguns itens do nível “*Frequentemente*”, como é o caso do item “*CF4 – Aguarda pela sua vez para falar*”, com 53,6%.

Tabela 15

Resultados da Aplicação da ECIPE - Comunicação Académica

| Item da Escala | Nunca | | Raramente | | Frequentemente | | Sempre | |
|--|----------|-----|-----------|------|----------------|------|----------|------|
| | <i>N</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| CA1 Usa de forma apropriada o vocabulário na sala | 0 | 0,0 | 20 | 14,5 | 44 | 31,9 | 74 | 53,6 |
| CA2 Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade | 3 | 2,2 | 23 | 16,7 | 43 | 31,2 | 69 | 50,0 |
| CA3 Reconta uma narrativa com os detalhes principais e princípio, meio e fim | 4 | 2,9 | 24 | 17,4 | 48 | 34,8 | 62 | 44,9 |
| CA4 Coloca questões e responde durante as interações sociais | 3 | 2,2 | 22 | 15,9 | 45 | 32,6 | 68 | 49,3 |
| CA5 Organiza a informação e estabelece uma sequência lógica no seu discurso | 2 | 1,4 | 20 | 14,5 | 54 | 39,1 | 62 | 44,9 |
| CA6 Contribui com informação adequada nas conversas em contexto de sala | 1 | 0,7 | 26 | 18,8 | 51 | 37,0 | 60 | 43,5 |
| CA7 Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala | 0 | 0,0 | 14 | 10,1 | 50 | 36,2 | 74 | 53,6 |
| CA8 Realiza as tarefas propostas sem apoio extra do(a) educador(a) | 2 | 1,4 | 22 | 15,9 | 71 | 51,4 | 43 | 31,2 |

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

3.2. Análise Inferencial

Num segundo momento da análise de dados, adota-se a análise inferencial no sentido de testar as hipóteses previamente estabelecidas. A estatística inferencial "analisa, sobretudo, relações entre variáveis ou estuda diferenças entre grupos ou momentos de avaliação" (Almeida & Freire, 2008, p.222).

Pestana e Gageiro (2014) afirmam que "as inferências que requerem o conhecimento das probabilidades, são feitas através da estimação pontual, de intervalos de confiança e de testes estatísticos paramétricos ou não paramétricos, aplicados a amostras aleatórias" (p.36).

No presente estudo decidiu-se pelo teste paramétrico designado por Análise de 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, 2014, p.274).

Foi então aplicado o teste T-Teste para os itens da ECIPE e a variável gênero e o teste ANOVA para as restantes variáveis em estudo.

3.2.1. Teste T-test

Como referido anteriormente, o *T-test*, foi aplicado, unicamente, para os itens da ECIPE e a variável *Gênero*. Ao observar a tabela 16, percebe-se que existem diferenças estatisticamente significativas, para 9 dos 24 itens da ECIPE, sendo três itens da CF, três da CS e três da CA.

Tabela 16

T-test para Itens da Escala ECIPE e Variável Gênero

| Item da escala | | | T- test para Igualdade de Médias | | |
|----------------|---|---------------------------------|----------------------------------|---------|-------|
| | | | t | df | sig |
| CF1 | Comunica necessidades básicas | Variâncias iguais assumidas | -2,111 | 136 | 0,037 |
| | | Variâncias iguais não assumidas | -2,105 | 130,501 | 0,037 |
| CF5 | Responde a questões simples | Variâncias iguais assumidas | -2,128 | 136 | 0,035 |
| | | Variâncias iguais não assumidas | -2,118 | 121,260 | 0,036 |
| CF7 | Segue orientações simples | Variâncias iguais assumidas | -2,171 | 136 | 0,032 |
| | | Variâncias iguais não assumidas | -2,159 | 116,724 | 0,033 |
| CS4 | Mostra interesse pelos outros | Variâncias iguais assumidas | -2,427 | 136 | 0,017 |
| | | Variâncias iguais não assumidas | -2,424 | 133,994 | 0,017 |
| CS7 | Usa estratégias adequadas para captar a atenção | Variâncias iguais assumidas | -2,261 | 136 | 0,025 |
| | | Variâncias iguais não assumidas | -2,257 | 132,664 | 0,026 |
| CS8 | Forma amizades com os colegas | Variâncias iguais assumidas | -2,225 | 136 | 0,028 |
| | | Variâncias iguais não assumidas | -2,218 | 128,000 | 0,028 |
| CA3 | Reconta uma narrativa com detalhes principais e com princípio, meio e fim | Variâncias iguais assumidas | -2,231 | 136 | 0,027 |
| | | Variâncias iguais não assumidas | -2,225 | 130,235 | 0,028 |
| CA5 | Organiza a informação e estabelece uma sequência lógica no seu discurso | Variâncias iguais assumidas | -2,204 | 136 | 0,029 |
| | | Variâncias iguais não assumidas | -2,199 | 131,539 | 0,030 |
| CA7 | Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala | Variâncias iguais assumidas | -2,467 | 136 | 0,015 |
| | | Variâncias iguais não assumidas | -2,459 | 127,308 | 0,015 |

Ao nível da CF, existem resultados estatisticamente significativos para 3 dos 8 itens: “*CF1 – Comunica necessidades básicas*”, “*CF5 – Responde a questões simples*” e “*CF7 – Segue orientações simples*” (ver tabela 16).

Relativamente à CS, existem diferenças estatisticamente significativas para 3 dos 8 itens da ECIPE: “*CS4 – Mostra interesse pelos outros*”, “*CS7 – Usa estratégias adequadas para captar a atenção*” e “*CS8 – Forma amizades com os colegas*” (ver tabela 16).

No que concerne à CA, existem diferenças estatisticamente significativas para 3 dos 8 itens da ECIPE: “*CA3 – Reconta uma narrativa com detalhes principais e com princípio, meio e fim*”, “*CA5 – Organiza informação e estabelece uma sequência lógica no seu discurso*” e “*CA7 – Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala*” (ver tabela 16).

3.2.2. Teste ANOVA

O Teste ANOVA, *Analysis of Variance*, foi realizado para os itens da ECIPE e as variáveis: Idade, Recursos Humanos Específicos no Apoio à Aprendizagem e à Inclusão e Habilitações Académicas da Mãe e do Pai.

Para a variável Idade não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

A análise inferencial dos itens da ECIPE e a variável de Recursos Humanos Específicos no Apoio à Aprendizagem e à Inclusão - Equipa Local de Intervenção (ELI), Terapia Ocupacional (TO), Terapia da Fala (TF) e Psicologia será descrita de seguida. De salientar que na variável Recursos Humanos Específicos no Apoio à Aprendizagem e à Inclusão - Psicomotricidade, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

Na análise inferencial dos itens da ECIPE e a variável de Recursos Humanos Específicos no Apoio à Aprendizagem e à Inclusão – ELI, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas em 22 dos 24 itens da escala ECIPE (ver tabela 17).

Ao nível da CF, existem diferenças estatisticamente significativas em 7 dos 8 itens “*CF1 – Comunica necessidades básicas*”, “*CF2 – Expressa sentimentos*”, “*CF3 – Pedir ajuda de forma apropriada*”, “*CF5 – Responde a questões simples*”, “*CF6 – Mantém o tópico da conversa*”, “*CF7 – Segue orientações simples*” e “*CF8 – Segue instruções com uma ou duas ações-verbos*” (ver tabela 17).

Relativamente à CS, existem diferenças estatisticamente significativas em 7 dos 8 nos itens “*CS1 – Interage de forma apropriada com os colegas*”, “*CS2 – Interage de forma apropriada com o adulto*”, “*CS3 - Participa de forma adequada em atividades de grupo*”, “*CS5 – Inicia interações verbais*”, “*CS6 – Coloca questões de acordo com o contexto*”, “*CS7 – Usa estratégias adequadas para captar atenção*” e “*CS8 - Forma amizades com os colegas*” (ver tabela 17).

Tabela 17

Teste ANOVA de Acordo com a Variável de Recursos Humanos Específicos no Apoio à Aprendizagem e à Inclusão – Equipe Local de Intervenção

| Item da escala | Teste de Homogeneidade de Variâncias | | | | Teste Anova | | | |
|----------------|--|-------|-----|------|-------------|---|--------|-------|
| | Estadística de Levene | df1 | df2 | sig. | df | Z | sig | |
| CF1 | Comunica necessidades básicas | 0,128 | 1 | 136 | 0,721 | 1 | 17,968 | 0,000 |
| CF2 | Expressa sentimentos | 0,171 | 1 | 136 | 0,680 | 1 | 17,635 | 0,000 |
| CF3 | Pede ajuda de forma apropriada | 5,203 | 1 | 136 | 0,024 | 1 | 16,813 | 0,000 |
| CF5 | Responde a questões simples | 0,028 | 1 | 136 | 0,867 | 1 | 12,740 | 0,000 |
| CF6 | Mantém o tópico da conversa | 0,469 | 1 | 136 | 0,495 | 1 | 22,746 | 0,000 |
| CF7 | Segue orientações simples | 5,231 | 1 | 136 | 0,024 | 1 | 23,462 | 0,000 |
| CF8 | Segue instruções com uma ou duas ações-verbos | 4,320 | 1 | 136 | 0,040 | 1 | 26,817 | 0,000 |
| CS1 | Interage de forma apropriada com os colegas | 0,771 | 1 | 136 | 0,771 | 1 | 12,618 | 0,001 |
| CS2 | Interage de forma apropriada com os adultos | 0,139 | 1 | 136 | 0,139 | 1 | 13,987 | 0,000 |
| CS3 | Participa de forma adequada em atividades de grupo | 0,408 | 1 | 136 | 0,408 | 1 | 24,336 | 0,000 |
| CS5 | Inicia interações verbais | 0,758 | 1 | 136 | 0,758 | 1 | 16,759 | 0,000 |
| CS6 | Coloca questões de acordo com o contexto | 0,059 | 1 | 136 | 0,059 | 1 | 26,071 | 0,000 |
| CS7 | Usa estratégias adequadas para captar a atenção | 0,138 | 1 | 136 | 0,138 | 1 | 19,897 | 0,000 |
| CS8 | Forma amizades com os colegas | 4,284 | 1 | 136 | 0,040 | 1 | 4,563 | 0,034 |
| CA1 | Usa de forma apropriada o vocabulário utilizado na sala | 0,043 | 1 | 136 | 0,836 | 1 | 18,275 | 0,000 |
| CA2 | Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade | 1,346 | 1 | 136 | 0,248 | 1 | 42,530 | 0,000 |
| CA3 | Reconta uma narrativa com os detalhes principais e com princípio, meio e fim | 0,201 | 1 | 136 | 0,655 | 1 | 29,445 | 0,00 |
| CA4 | Coloca questões e responde durante as interações sociais | 0,075 | 1 | 136 | 0,785 | 1 | 23,619 | 0,00 |
| CA5 | Organiza a informação e estabelece uma sequência lógica no seu discurso | 1,816 | 1 | 136 | 0,180 | 1 | 33,343 | 0,00 |
| CA6 | Contribui com informação adequada nas conversas em contexto de sala | 2,915 | 1 | 136 | 0,090 | 1 | 23,335 | 0,00 |
| CA7 | Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala | 0,128 | 1 | 136 | 0,721 | 1 | 24,475 | 0,00 |
| CA8 | Realiza as tarefas propostas sem apoio extra do(a) educador(a) | 0,432 | 1 | 136 | 0,512 | 1 | 28,112 | 0,00 |

Na CA, existem diferenças estatisticamente significativas em todos os itens “CA1 – Usa de forma apropriada o vocabulário utilizado na sala”, “CA2 – Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade”, “CA3 - Reconta uma narrativa com os detalhes principais e com princípio, meio e fim”, “CA4 – Coloca questões e responde durante as interações sociais”, “CA5 - Organiza a informação e estabelece uma sequência lógica no seu discurso, “CA6 - Contribui com informação adequada nas conversas em contexto de sala “, “CA7 – Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala” e “CA8 - Realiza as tarefas propostas sem apoio extra do(a) educador(a)” (ver tabela 17).

Na análise inferencial dos itens da ECIPE e Variável de Recursos Humanos Específicos no Apoio à Aprendizagem e à Inclusão - TO, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas em 21 dos 24 itens da escala ECIPE (ver tabela 18).

Ao nível da CF, existem diferenças estatisticamente significativas em 7 dos 8 itens “CF1 – Comunica necessidades básicas”, “CF2 – Expressa sentimentos “, “CF3 – Pede ajuda de forma apropriada”, “CF5 – Responde a questões simples”, “CF6 – Mantém o tópico da conversa”, “CF7 – Segue orientações simples” e “CF8 – Segue instruções com uma ou duas ações-verbos” (ver tabela 18).

Relativamente à CS, existem diferenças estatisticamente significativas em 6 dos 8 nos itens “CS1 – Interage de forma apropriada com os colegas”, “CS2 – Interage de forma apropriada com o adulto”, “CS3 – Participa de forma adequada em atividades de grupo”, “CS5 – Inicia interações verbais”, “CS6 – Coloca questões de acordo com o contexto” e “CS8 – Forma amizades com os colegas.” (ver tabela 18).

Na CA, existem diferenças estatisticamente significativas em todos os 8 itens “CA1 – Usa de forma apropriada o vocabulário utilizado na sala de aula”, “CA2 – Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade”, “CA3 – Reconta uma narrativa com os detalhes principais e com princípio, meio e fim”, “CA4 – Coloca questões e responde durante as interações sociais”, “CA5 – Organiza a informação e estabelece uma sequência lógica no seu discurso, “CA6 – Contribui com informação adequada nas conversas em contexto de sala “, “CA7 – Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala” e “CA8 – Realiza as tarefas propostas sem apoio extra do(a) educador(a)” (ver tabela 18).

Tabela 18

Teste ANOVA de Acordo com a Variável de Recursos Humanos Específicos no Apoio à Aprendizagem e à Inclusão – Terapia Ocupacional

| Item da escala | Teste de Homogeneidade de Variâncias | | | | Teste Anova | | | |
|----------------|--|--------|-----|------|-------------|---|--------|-------|
| | Estadística de Levene | df1 | df2 | sig. | df | Z | sig | |
| CF1 | Comunica necessidades básicas | 4,527 | 1 | 136 | 0,035 | 1 | 16,172 | 0,000 |
| CF2 | Expressa sentimentos | 0,909 | 1 | 136 | 0,342 | 1 | 8,023 | 0,005 |
| CF3 | Pede ajuda de forma apropriada | 4,352 | 1 | 136 | 0,039 | 1 | 8,037 | 0,005 |
| CF5 | Responde a questões simples | 3,048 | 1 | 136 | 0,083 | 1 | 19,529 | 0,000 |
| CF6 | Mantém o tópico da conversa | 2,351 | 1 | 136 | 0,128 | 1 | 21,202 | 0,000 |
| CF7 | Segue orientações simples | 3,552 | 1 | 136 | 0,062 | 1 | 23,694 | 0,000 |
| CF8 | Segue instruções com uma ou duas ações-verbos | 3,701 | 1 | 136 | 0,056 | 1 | 23,364 | 0,000 |
| CS1 | Interage de forma apropriada com os colegas | 0,473 | 1 | 136 | 0,493 | 1 | 17,254 | 0,000 |
| CS2 | Interage de forma apropriada com os adultos | 4,553 | 1 | 136 | 0,035 | 1 | 9,427 | 0,003 |
| CS3 | Participa de forma adequada em atividades de grupo | 0,685 | 1 | 136 | 0,409 | 1 | 8,239 | 0,005 |
| CS5 | Inicia interações verbais | 4,709 | 1 | 136 | 0,032 | 1 | 18,147 | 0,000 |
| CS6 | Coloca questões de acordo com o contexto | 3,060 | 1 | 136 | 0,083 | 1 | 15,714 | 0,000 |
| CS8 | Forma amizades com os colegas | 30,567 | 1 | 136 | 0,000 | 1 | 6,453 | 0,012 |
| CA1 | Usa de forma apropriada o vocabulário utilizado na sala | 1,240 | 1 | 136 | 0,267 | 1 | 10,231 | 0,002 |
| CA2 | Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade | 4,413 | 1 | 136 | 0,038 | 1 | 19,361 | 0,000 |
| CA3 | Reconta uma narrativa com os detalhes principais e com princípio, meio e fim | 3,684 | 1 | 136 | 0,057 | 1 | 16,665 | 0,000 |
| CA4 | Coloca questões e responde durante as interações sociais | 4,227 | 1 | 136 | 0,042 | 1 | 19,852 | 0,000 |
| CA5 | Organiza a informação e estabelece uma sequência lógica no seu discurso | 3,791 | 1 | 136 | 0,054 | 1 | 22,505 | 0,000 |
| CA6 | Contribui com informação adequada nas conversas em contexto de sala | 4,261 | 1 | 136 | 0,041 | 1 | 20,108 | 0,000 |
| CA7 | Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala | 0,835 | 1 | 136 | 0,363 | 1 | 8,434 | 0,004 |
| CA8 | Realiza as tarefas propostas sem apoio extra do(a) educador(a) | 1,299 | 1 | 136 | 0,256 | 1 | 19,982 | 0,000 |

Na análise inferencial dos itens da ECIPE e a variável de Recursos Humanos Específicos no Apoio à Aprendizagem e à Inclusão - Psicologia, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas em 19 dos 24 itens da escala ECIPE (ver tabela 19).

Tabela 19

Teste ANOVA de Acordo com a Variável de Recursos Humanos Específicos no Apoio à Aprendizagem e à Inclusão - Psicologia

| Item da escala | Teste de Homogeneidade de Variâncias | | | | Teste Anova | | |
|--|--------------------------------------|-----|-----|-------|-------------|--------|-------|
| | Estatística de Levene | df1 | df2 | sig. | df | Z | sig |
| CF1 Comunica necessidades básicas | 2,065 | 1 | 136 | 0,153 | 1 | 5,698 | 0,018 |
| CF3 Pede ajuda de forma apropriada | 0,107 | 1 | 136 | 0,744 | 1 | 3,393 | 0,010 |
| CF5 Responde a questões simples | 0,145 | 1 | 136 | 0,704 | 1 | 11,115 | 0,001 |
| CF6 Mantém o tópico da conversa | 0,001 | 1 | 136 | 0,975 | 1 | 6,435 | 0,012 |
| CF7 Segue orientações simples | 5,059 | 1 | 136 | 0,026 | 1 | 9,214 | 0,003 |
| CF8 Segue instruções com uma ou duas ações-verbos | 0,002 | 1 | 136 | 0,966 | 1 | 8,703 | 0,004 |
| CS1 Interação de forma apropriada com os colegas | 2,315 | 1 | 136 | 0,130 | 1 | 7,850 | 0,006 |
| CS2 Interação de forma apropriada com os adultos | 0,997 | 1 | 136 | 0,320 | 1 | 4,731 | 0,031 |
| CS3 Participa de forma adequada em atividades de grupo | 4,579 | 1 | 136 | 0,034 | 1 | 8,899 | 0,003 |
| CS5 Inicia interações verbais | 2,185 | 1 | 136 | 0,142 | 1 | 8,396 | 0,004 |
| CS6 Coloca questões de acordo com o contexto | 2,569 | 1 | 136 | 0,111 | 1 | 6,556 | 0,012 |
| CA1 Usa de forma apropriada o vocabulário utilizado na sala | 0,022 | 1 | 136 | 0,884 | 1 | 4,360 | 0,039 |
| CA2 Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade | 0,938 | 1 | 136 | 0,334 | 1 | 11,333 | 0,001 |
| CA3 Reconta uma narrativa com os detalhes principais e com princípio, meio e fim | 1,879 | 1 | 136 | 0,173 | 1 | 12,348 | 0,001 |
| CA4 Coloca questões e responde durante as interações sociais | 5,151 | 1 | 136 | 0,025 | 1 | 11,605 | 0,001 |
| CA5 Organiza a informação e estabelece uma sequência lógica no seu discurso | 4,475 | 1 | 136 | 0,036 | 1 | 17,198 | 0,000 |
| CA6 Contribui com informação adequada nas conversas em contexto de sala | 3,043 | 1 | 136 | 0,083 | 1 | 7,928 | 0,006 |
| CA7 Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala | 0,440 | 1 | 136 | 0,508 | 1 | 6,108 | 0,015 |
| CA8 Realiza as tarefas propostas sem apoio extra do(a) educador(a) | 3,388 | 1 | 136 | 0,068 | 1 | 9,773 | 0,002 |

Ao nível da CF, existem diferenças estatisticamente significativas em 6 dos 8 itens “CF1 – Comunica necessidades básicas”, “CF3 – Pede ajuda de forma apropriada”, “CF5 – Responde

a questões simples”, “CF6 – Mantém o tópico da conversa”, “CF7 – Mantém o tópico da conversa” e “CF8 – Segue instruções com uma ou duas ações-verbos” (ver tabela 19).

Relativamente à CS, existem diferenças estatisticamente significativas em 5 dos 8 nos itens “*CS1 – Interage de forma apropriada com os colegas*”, “*CS2 – Interage de forma apropriada com o adulto*”, “*CS3 – Participa de forma adequada em atividades de grupo*” “*CS5 – Inicia interações verbais*” e “*CS6 – Coloca questões de acordo com o contexto*” (ver tabela 19).

Na CA, existem diferenças estatisticamente significativas em todos os itens “*CA1 – Usa de forma apropriada o vocabulário utilizado na sala de aula*”, “*CA2 – Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade*”, “*CA3 – Reconta uma narrativa com os detalhes principais e com princípio, meio e fim*”, “*CA4 – Coloca questões e responde durante as interações sociais*”, “*CA5 – Organiza a informação e estabelece uma sequência lógica no seu discurso*”, “*CA6 – Contribui com informação adequada nas conversas em contexto de sala*”, “*CA7 – Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala*” e “*CA8 – Realiza as tarefas propostas sem apoio extra do(a) educador(a)*” (ver tabela 19).

Na análise inferencial dos itens da ECIPE e Variável de Recursos Humanos Específicos no Apoio à Aprendizagem e à Inclusão – TF, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas em 15 dos 24 itens da escala ECIPE (ver tabela 20).

Ao nível da CF, existem diferenças estatisticamente significativas em 3 dos 8 itens “*CF3 – Pede ajuda de forma apropriada*”, “*CF6 – Mantém o tópico da conversa*” e “*CF8 – Segue instruções com uma ou duas ações-verbos*”.

Relativamente à CS, existem diferenças estatisticamente significativas em 4 dos 8 nos itens “*CS2 – Interage de forma apropriada com o adulto*”, “*CS3 – Participa de forma adequada em atividades de grupo*”, “*CS5 – Inicia interações verbais*” e “*CS6 – Coloca questões de acordo com o contexto*” (ver tabela 20).

Na CA, existem diferenças estatisticamente significativas em todos os itens “*CA1 – Usa de forma apropriada o vocabulário utilizado na sala de aula*”, “*CA2 – Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade*”, “*CA3 – Reconta uma narrativa com os detalhes principais e com princípio, meio e fim*”, “*CA4 – Coloca questões e responde durante as interações sociais*”, “*CA5 – Organiza a informação e estabelece uma sequência lógica no seu discurso*”, “*CA6 – Contribui com informação adequada nas conversas em contexto de sala*”, “*CA7 – Demonstra*

capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala” e “CA8 – Realiza as tarefas propostas sem apoio extra do(a) educador(a)” (ver tabela 20).

Tabela 20

Teste ANOVA de acordo com a Variável de Recursos Humanos Específicos no Apoio à Aprendizagem e à Inclusão – Terapia da Fala

| Item da escala | Teste de Homogeneidade de Variâncias | | | | Teste Anova | | | |
|----------------|--|-------|-----|------|-------------|---|--------|-------|
| | Estatística de Levene | df1 | df2 | sig. | df | Z | Sig | |
| CF3 | Pede ajuda de forma apropriada | 5,301 | 1 | 136 | 0,143 | 1 | 4,604 | 0,034 |
| CF6 | Mantém o tópico da conversa | 0,411 | 1 | 136 | 0,523 | 1 | 15,856 | 0,000 |
| CF8 | Segue instruções com uma ou duas ações-verbos | 6,504 | 1 | 136 | 0,012 | 1 | 5,074 | 0,026 |
| CS2 | Interage de forma apropriada com os adultos | 9,521 | 1 | 136 | 0,002 | 1 | 6,274 | 0,013 |
| CS3 | Participa de forma adequada em atividades de grupo | 0,005 | 1 | 136 | 0,072 | 1 | 6,911 | 0,010 |
| CS5 | Inicia interações verbais | 7,766 | 1 | 136 | 0,006 | 1 | 7,412 | 0,007 |
| CS6 | Coloca questões de acordo com o contexto | 0,438 | 1 | 136 | 0,509 | 1 | 6,179 | 0,014 |
| CA1 | Usa de forma apropriada o vocabulário utilizado na sala | 0,025 | 1 | 136 | 0,874 | 1 | 8,465 | 0,004 |
| CA2 | Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade | 5,188 | 1 | 136 | 0,024 | 1 | 20,303 | 0,000 |
| CA3 | Reconta uma narrativa com os detalhes principais e com princípio, meio e fim | 4,036 | 1 | 136 | 0,047 | 1 | 24,569 | 0,000 |
| CA4 | Coloca questões e responde durante as interações sociais | 8,361 | 1 | 136 | 0,004 | 1 | 13,452 | 0,000 |
| CA5 | Organiza a informação e estabelece uma sequência lógica no seu discurso | 1,717 | 1 | 136 | 0,192 | 1 | 22,700 | 0,000 |
| CA6 | Contribui com informação adequada nas conversas em contexto de sala | 1,146 | 1 | 136 | 0,286 | 1 | 11,002 | 0,001 |
| CA7 | Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala | 0,676 | 1 | 136 | 0,412 | 1 | 5,310 | 0,023 |
| CA8 | Realiza as tarefas propostas sem apoio extra do(a) educador(a) | 0,156 | 1 | 136 | 0,693 | 1 | 17,161 | 0,000 |

Na análise inferencial dos itens da ECIPE e Variável de Habilitações Académicas dos Pais (Pai e Mãe), apenas se verificaram diferenças estatisticamente significativas, nas habilitações académicas das mães, com um total de em 5 em 24 itens da escala ECIPE (ver tabela 21).

Ao nível da CF, existem diferenças estatisticamente significativas em 2 dos 8 itens “CF5 – Responde a questões simples” e “CF8 – Segue instruções com uma ou duas ações-verbos” (ver tabela 21).

Relativamente à CS, não existem diferenças estatisticamente significativas.

Na CA, existem diferenças estatisticamente significativas em 3 dos 8 itens “CA2 – Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade”, “CA5 – Organiza a informação e estabelece uma sequência lógica no seu discurso” e “CA7 – Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala” (ver tabela 21).

Tabela 21

Teste ANOVA de Acordo com a Variável de Habilitações Académicas das Mães

| Item da escala | Teste de Homogeneidade de Variâncias | | | | Teste Anova | | |
|---|--------------------------------------|-----|-----|-------|-------------|-------|-------|
| | Estatística de Levene | df1 | df2 | sig. | df | Z | Sig |
| CF5 Responde a questões simples | 7,448 | 5 | 131 | 0,000 | 6 | 2,541 | 0,034 |
| CF8 Segue instruções com uma ou duas ações-verbos | 4,428 | 5 | 131 | 0,001 | 6 | 2,713 | 0,016 |
| CA2 Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade | 2,343 | 5 | 131 | 0,045 | 6 | 2,343 | 0,035 |
| CA5 Organiza a informação e estabelece uma sequência lógica no seu discurso | 2,300 | 5 | 131 | 0,049 | 6 | 3.127 | 0,007 |
| CA7 Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala | 1,857 | 5 | 131 | 0,106 | 6 | 2,353 | 0,034 |

3.3. Análise da Confiabilidade da Escala

A confiabilidade é definida como o grau de uniformidade ou de coerência existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem a prova (Almeida & Freira, 2008). De forma a averiguar-se a confiabilidade dos itens que constituem a escala, aplicou-se neste estudo, o *Alpha de Cronbach* que apresentou um valor de .975 (ver tabela 22). De acordo com Field (2013) pode concluir-se que os itens da escala indicam uma confiabilidade interna muito boa.

Tabela 22

Confiabilidade da ECIPE – Versão para Educadores

| <i>Alpha de Cronbach</i> | N de itens |
|--------------------------|------------|
| .975 | 25 |

A tabela 23 apresenta a análise descritiva em termos de média e desvio padrão de cada item da prova da totalidade da amostra.

Tabela 23

Análise Estatística de Item (Média e Desvio Padrão) da ECIPE

| Item | <i>M</i> | <i>DP</i> |
|---|----------|-----------|
| Formas de Comunicação | 3,88 | 0,364 |
| CF1. Comunica necessidades básicas | 2,67 | 0,517 |
| CF2. Expressa sentimentos | 2,43 | 0,969 |
| CF3. Pede ajuda de forma apropriada | 2,53 | 0,595 |
| CF4. Aguarda pela sua vez para falar | 2,32 | 0,604 |
| CF5. Responde a questões simples | 2,62 | 0,558 |
| CF6. Mantém o tópico da conversa | 2,37 | 0,726 |
| CF7. Segue orientações simples | 2,67 | 0,543 |
| CF8. Segue instruções com uma ou duas ações-verbos | 2,60 | 0,611 |
| CS1. Interage de forma apropriada com os colegas | 2,44 | 0,604 |
| CS2. Interage de forma apropriada com os adultos | 2,54 | 0,568 |
| CS3. Participa de forma adequada em atividades de grupo | 2,39 | 0,644 |
| CS4. Mostra interesse pelos outros | 2,56 | 0,567 |
| CS5. Inicia interações verbais | 2,42 | 0,692 |
| CS6. Coloca questões de acordo com o contexto | 2,30 | 0,789 |
| CS7. Usa estratégias adequadas para captar a atenção | 2,28 | 0,704 |
| CS8. Forma amizades com os colegas | 2,59 | 0,537 |
| CA1. Usa de forma apropriada o vocabulário utilizado na sala | 2,39 | 0,729 |
| CA2. Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade | 2,29 | 0,821 |
| CA3. Reconta uma narrativa com os detalhes principais e com princípio, meio e fim | 2,22 | 0,835 |
| CA4. Coloca questões e responde durante as interações sociais | 2,29 | 0,812 |
| CA5. Organiza a informação e estabelece uma sequência lógica no seu discurso | 2,28 | 0,762 |
| CA6. Contribui com informação adequada nas conversas em contexto de sala | 2,23 | 0,776 |
| CA7. Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala | 2,43 | 0,672 |
| CA8. Realiza as tarefas propostas sem apoio extra do(a) educador(a) | 2,12 | 0,719 |

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

Através da análise dos resultados obtidos, verifica-se que o *Alpha de Cronbach* apresenta um valor de .975 (ver tabela 24). Os itens que constituem o instrumento são homogéneos, pelo que não se verifica que a exclusão de algum item possa aumentar a consistência interna da prova.

Tabela 24

Análise dos Itens em Função do Total da ECIPE

| Item | Média da prova se o item for excluído | Variância da prova se o item for excluído | Correlação de item total corrigida | <i>Alpha de Cronbach</i> se o item for excluído |
|----------------------|--|--|---------------------------------------|--|
| Forma de Comunicação | 57,98 | 169,598 | ,429 | ,976 |
| CF1 | 59,20 | 164,188 | ,705 | ,975 |
| CF2 | 59,43 | 160,481 | ,743 | ,974 |
| CF3 | 59,34 | 161,438 | ,795 | ,974 |
| CF4 | 59,54 | 166,294 | ,458 | ,976 |
| CF5 | 59,25 | 162,377 | ,781 | ,974 |
| CF6 | 59,49 | 158,106 | ,831 | ,974 |
| CF7 | 59,19 | 162,402 | ,803 | ,974 |
| CF8 | 59,26 | 160,720 | ,821 | ,974 |
| CS1 | 59,42 | 163,355 | ,652 | ,975 |
| CS2 | 59,32 | 163,270 | ,703 | ,975 |
| CS3 | 59,47 | 160,689 | ,777 | ,974 |
| CS4 | 59,30 | 163,615 | ,680 | ,975 |
| CS5 | 59,44 | 158,935 | ,824 | ,974 |
| CS6 | 59,56 | 156,467 | ,847 | ,974 |
| CS7 | 59,58 | 159,676 | ,765 | ,974 |
| CS8 | 59,28 | 163,325 | ,743 | ,974 |
| CA1 | 59,47 | 157,273 | ,874 | ,973 |
| CA2 | 59,57 | 154,626 | ,906 | ,973 |
| CA3 | 59,64 | 154,858 | ,878 | ,973 |
| CA4 | 59,57 | 155,341 | ,879 | ,973 |
| CA5 | 59,59 | 156,565 | ,873 | ,973 |
| CA6 | 59,63 | 155,899 | ,892 | ,973 |
| CA7 | 59,43 | 158,845 | ,856 | ,973 |
| CA8 | 59,74 | 160,136 | ,722 | ,974 |

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

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Recorde-se que os objetivos delineados para este estudo exploratório foram: a adaptação da Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) – Versão para Professores (Batista & Cruz-Santos, 2017), para a Escala de Comunicação para a Idade Pré-Escolar (ECIPE) – Versão para Educadores (Marinho & Cruz-Santos, 2019); a análise das pontuações resultantes da aplicação da ECIPE a crianças com 5 e 6 anos de idade inseridas nos Jardins de Infância na Região Norte ao nível das três dimensões da escala (comunicação funcional, comunicação social e comunicação académica); a análise da confiabilidade da ECIPE; e a análise dos resultados obtidos na ECIPE de acordo com as variáveis do estudo (género, idade, nacionalidade, tipo de ensino que frequenta, distrito, necessidade de medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão, tipos de recursos humanos de apoio à aprendizagem e à inclusão e habilitações académicas da mãe e do pai.

4.1. Discussão

Neste ponto, pretendemos analisar e discutir o conjunto dos resultados da Escala de Comunicação para a Idade Pré-Escolar (ECIPE) – Versão para Educadores (Marinho & Cruz-Santos, 2019) das crianças inseridas nos jardins de infância do ensino Pré-Escolar (Ensino Público e IPSS), da Região Norte, matriculadas no ano letivo de 2019/2020. Estes resultados foram anteriormente apresentados, no capítulo III, Apresentação de Resultados, em função das hipóteses delineadas para o presente estudo exploratório, ou seja, em função das variáveis previamente delineadas: Género, Idade, Habilitações Académicas dos Pais (Mãe e Pai) e o Tipo de Recursos Humanos Específicos no Apoio à Aprendizagem e à Inclusão.

A influência da Variável Género nos Resultados da Aplicação da ECIPE em Crianças com 5 e 6 Anos de idade, inseridas na Educação Pré-Escolar na Região Norte

Pela caracterização da amostra, em relação à variável Género, com n=138 crianças, sendo 70 (50,7%) do género feminino e 68 do género masculino (49,3%) e após análise descritiva dos resultados obtidos com a aplicação da ECIPE podemos observar uma superioridade das médias encontradas nas crianças do género feminino, em relação às crianças do género masculino. Esta observação foi corroborada pela análise inferencial que revela a existência de

diferenças estatisticamente significativas no desempenho da ECIPE, em crianças com 5 e 6 anos de idade, inseridas na Educação Pré-Escolar da Região Norte, em 9 dos 24 itens da ECIPE, três itens da dimensão CF (CF1, CF5 e CF7), três itens da CS (CS4, CS7 e CS8) e três itens da CA (CA3, CA5 e CA7).

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

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

No âmbito da Comunicação Social, o comportamento social das crianças do género feminino e masculino tem vindo a ser estudado, uma vez que existem estudos que apontam diferenças no desempenho social de crianças do género feminino e masculino e tal pode justificar-se pelas diferenças inerentes ao próprio género a que a criança pertence e pelas expectativas sociais colocadas no comportamento social das crianças de acordo com o género a que pertencem (Odom et al., 2008; citado por Carvalho, 2019). Esta diferenciação 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). Crianças do género feminino, assumem um estilo conversacional mais cooperativo e educado, enquanto que o género masculino tendencialmente apresenta mais assertividade e exigência (Hoff, 2014).

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 (Darley & Winitz, 1961; Hyde & Linn, 1988; Moore, 1967; Templin, 1957, citados por Cadório, 2013).

De uma forma geral é no decorrer da 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 futuro das crianças (Lange, Euler, & Zaretsky, 2016, citados por Carvalho, 2019).

Apesar de se ter evidenciado diferenças significativas, em três itens de cada domínio, na sua globalidade, não é significativo para a distinção no desempenho do gênero pela aplicação da escala ECIPE. Assim, a informação recolhida, leva-nos a crer que esta variável não tem uma influência preponderante no desenvolvimento de nenhuma das dimensões comunicativas da escala. No futuro recomenda-se uma maior amostra a fim de ter resultados mais significativos.

A influência da Variável Idade nos Resultados da Aplicação da ECIPE em Crianças com 5 e 6 Anos de Idade, inseridas na Educação Pré-Escolar na Região Norte

Pela caracterização da amostra, e pela análise inferencial realizada através do teste ANOVA, em relação à variável Idade, com n=138 crianças, sendo 103 (74,6%) com 5 anos de idade e 35 (25,4%) com 6 anos de idade, não se registaram diferenças significativas no desempenho das crianças em nenhum dos itens das três dimensões da escala ECIPE.

Os dados recolhidos neste estudo levam-nos a reportar que esta variável não tem uma influência no desempenho de nenhuma das dimensões comunicativas estudadas. A evolução comunicativa ocorre num aglomerado de competências que a criança vai adquirindo ao longo de toda a infância, no entanto não foram nas idades estudadas verificadas influências. Tal poder-se-á dever à proximidade das faixas etárias estudadas. No futuro recomenda-se uma amostra mais alargada em termos de fases etárias para futuras análises desta variável.

A Influência da Variável Tipos de Recursos Humanos de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão, nos Resultados da Aplicação da ECIPE em Crianças com 5 e 6 Anos de Idade, inseridas na Educação Pré-Escolar na Região Norte

De acordo com a variável, recursos humanos de apoio à aprendizagem e inclusão, foram inseridos nesta dissertação cinco tipos de recursos/apoios que frequentemente estão associados com as crianças com a idade Pré-Escolar: Equipa Local de Intervenção (ELI) – Intervenção Precoce na Infância, Psicologia, Terapia Ocupacional (TO), Psicomotricidade e Terapia da Fala (TF).

Como referido anteriormente, na análise inferencial, a Psicomotricidade, não apresenta diferenças significativas no desempenho das crianças em nenhum dos itens das três dimensões da escala ECIPE. Assim, a informação recolhida leva-nos a crer que esta variável não tem influência no desenvolvimento de nenhuma das dimensões comunicativas estudadas.

Pela análise descritiva, da aplicação da ECIPE em relação ao recurso, apoio pela Equipa Local de Intervenção (ELI), podemos observar uma superioridade das médias encontradas nas crianças que não usufruem do apoio, em relação às crianças que usufruem do apoio pela ELI.

Esta observação foi corroborada pela análise inferencial que revela a existência de diferenças estatisticamente significativas no desempenho da ECIPE, em crianças com 5 e 6 anos de idade, inseridas na Educação Pré-Escolar da Região Norte, em 22 dos 24 itens da ECIPE, sete itens da dimensão CF (CF1, CF2, CF3, CF5, CF6, CF7 e CF8), sete itens da CS (CS1, CS2, CS3, CS5, CS6, CS7 e CS8) e oito itens da CA (CA1, CA2, CA3, CA4, CA5, CA6, CA7 e CA8).

Esta relação permite concluir que apesar das crianças com 5 e 6 anos de idade, usufruírem do apoio pela ELI, este, não apresenta diferenças significativas, para a aplicação da ECIPE, nas três dimensões da comunicação estudadas (funcional, social e académica).

O Sistema Nacional de Intervenção Precoce (SNIPI), foi criado ao abrigo do Decreto-Lei nº 281/2009, a 6 de outubro de 2009, publicado no Diário da República. O SNIPI tem a missão de garantir a Intervenção Precoce na Infância, entendendo-se como um conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, no âmbito da educação, da saúde e da ação social (DGS, 2020). A intervenção precoce intervém desta forma junto de crianças dos 0 aos 6 anos, com alterações ou em risco de apresentar alterações nas estruturas ou funções do corpo, tendo em linha de conta o seu normal desenvolvimento (DGS, 2020). Desta forma, quanto mais precocemente forem despistadas e acionadas as intervenções nas crianças, mais capazes elas se tornam no futuro em participar autonomamente na vida social e mais longe se pode ir na correção das limitações funcionais de origem (DGS, 2020).

Assim, através desta abordagem, nascem os mecanismos necessários à definição de um plano individual (Plano Individual de Intervenção Precoce - PIIP), atento às necessidades das famílias, a ser elaborado por Equipas Locais de Intervenção (ELI), multidisciplinares, com base em parcerias institucionais envolvendo vários profissionais, tais como: educadores de infância, enfermeiros, médicos de família/pediatras, terapeutas, assistentes sociais, psicólogos, entre outros (DGS, 2020). Deste modo, o papel da ELI é integrar, tão precocemente possível, nas determinantes essenciais relativas à família, os serviços de saúde, as creches, os jardins-de-infância e a escola (DGS, 2020).

De acordo com as diversas funções das Equipas Locais de Intervenção Precoce, torna-se extremamente importante a sua inclusão junto dos contextos educativos de forma a envolver as

crianças, famílias e profissionais, potenciando as diversas competências e capacidades da criança, da família e dos profissionais educativos, de forma a minimizar as dificuldades da criança, potencializando-as. Desta forma, nem só as dificuldades comunicativas e linguísticas, como também as dificuldades motoras, cognitivas, entre outras serão precocemente despistadas promovendo a capacitação das crianças e seus cuidadores cada vez mais cedo, minimizando o diagnóstico tardio e o comprometimento na Idade Escolar.

Relativamente à análise descritiva, da aplicação da ECIPE em relação ao recurso, apoio por Terapia Ocupacional (TO), podemos observar uma superioridade das médias encontradas nas crianças que não usufruem do apoio, em relação às crianças que usufruem do apoio.

Esta observação foi corroborada pela análise inferencial que revela a existência de diferenças estatisticamente significativas no desempenho da ECIPE, em crianças com 5 e 6 anos de idade, inseridas na Educação Pré-Escolar da Região Norte, em 21 dos 24 itens da ECIPE, sete itens da dimensão CF (CF1, CF2, CF3, CF5, CF6, CF7 e CF8), seis itens da CS (CS1, CS2, CS3, CS5, CS6 e CS8) e oito itens da CA (CA1, CA2, CA3, CA4, CA5, CA6, CA7 e CA8).

Esta relação, tal como o apoio pela ELI, permite concluir que apesar das crianças com 5 e 6 anos de idade, usufruírem do apoio pela TO, este, não apresenta diferenças significativas, para a aplicação da ECIPE, nas três dimensões da comunicação estudadas (funcional, social e académica).

De salientar que a intervenção da Terapia Ocupacional é a área da saúde que habilita para a ocupação de forma a promover a saúde e o bem-estar. Promove a capacidade dos indivíduos, grupos, organizações e da própria comunidade, de escolher, organizar e desempenhar, e forma satisfatória, ocupações que estes considerem significativas (APTO, 2018). Na sua abordagem, a Terapia Ocupacional, avalia e intervém ao nível da pessoa, da ocupação e do ambiente. Pretende desenvolver competências, restaurar funções perdidas, prevenir disfunções e/ou compensar funções, através do uso de técnicas e procedimentos específicos e/ou da utilização de ajudas técnicas ou tecnologias de apoio (APTO, 2018).

Na infância e inserido nas suas diversas funções, estão: a estimulação cognitiva (memória, atenção, concentração, capacidade de resolução de problemas...); estimulação sensorial e a promoção das competências psicossociais (APTO, 2018). Desta forma é uma mais valia a sua inclusão em equipas multidisciplinares de intervenção na Idade Pré-Escolar, uma vez que, juntamente com os profissionais da educação e técnicos de apoio à criança e família, irão

potenciar, prevenir e intervir, nos problemas de comunicação e de linguagem, minimizando o seu diagnóstico tardio e futuros problemas de aprendizagem na idade escolar.

Tal como aconteceu na análise descritiva e inferencial da aplicação da ECIPE em relação aos recursos, apoio por ELI e TO, o mesmo se sucedeu no apoio em Psicologia. Relativamente à análise descritiva, da aplicação da ECIPE em relação ao recurso, apoio por Psicologia, podemos observar uma superioridade das médias encontradas nas crianças que não usufruem do apoio, em relação às crianças que usufruem do apoio.

A análise inferencial, corrobora esse resultado que revela a existência de diferenças estatisticamente significativas no desempenho da ECIPE, em crianças com 5 e 6 anos de idade, inseridas na Educação Pré-Escolar da Região Norte, em 19 dos 24 itens da ECIPE, seis itens da dimensão CF (CF1, CF3, CF5, CF6, CF7 e CF8), cinco itens da CS (CS1, CS2, CS3, CS5 e CS6) e oito itens da CA (CA1, CA2, CA3, CA4, CA5, CA6, CA7 e CA8).

O desenvolvimento psicológico de uma criança de 5 e 6 anos de idade é mais maduro do que se comparamos com uma de 4 anos de idade, uma vez que é nesta etapa que começa a pensar antes de falar, desta forma as relações sociais e as diversas competências comunicativas começam a ganhar mais força, sendo as interações comunicativas mais ricas e mais eficazes.

O papel da Psicologia no ramo educacional, pode ser definida como a psicologia da aprendizagem e do ensino na escola, prendendo-se com a intervenção nas problemáticas previamente identificadas, mas também na sua prevenção (Pereira, 2020). Desta forma a intervenção da Psicologia em Idade Pré-Escolar é na sua maioria ao nível do domínio cognitivo, emocional, comportamental, motivacional e ambiental, áreas essas que estão diretamente ligadas com o perfil comunicativo e linguístico de cada criança. Assim, a presença da Psicologia na comunidade educativa é crucial para despistar precocemente sinais de alerta de dificuldades comunicativas das crianças, identificar crianças em risco ou em atraso de desenvolvimento, bem como resolver essas dificuldades, privilegiando sempre o trabalho em equipa (Pereira, 2020).

Por último, e relativamente à análise descritiva, da aplicação da ECIPE em relação ao recurso, apoio por Terapia da Fala (TF), podemos observar uma superioridade das médias encontradas nas crianças que não usufruem do apoio, em relação às crianças que usufruem do apoio. Indo na mesma linha dos tipos de recursos humanos acima referidos (ELI, TO e Psicologia).

Esta observação foi corroborada pela análise inferencial que revela a existência de diferenças estatisticamente significativas no desempenho da ECIPE, em crianças com 5 e 6 anos de idade, inseridas na Educação Pré-Escolar da Região Norte, em 15 dos 24 itens da ECIPE. A dimensão da comunicação com mais itens significativos é a CA, com oito itens (CA1, CA2, CA3, CA4, CA5, CA6, CA7 E CA8), seguindo-se pela CS, com quatro itens (CS2, CS3, CS5 e CS6) e por último a CF, com três itens (CF3, CF6 e CF8). Assim a dimensão da CA é única que apresenta diferenças mais significativas para a distinção do apoio por parte da TF pela aplicação da escala ECIPE.

Seguindo a definição da ASHA (2007), citado em APTF (2020), o Terapeuta da Fala é o profissional responsável pela prevenção, avaliação, intervenção e estudo científico das perturbações da comunicação humana, englobando não só todas as funções associadas à compreensão e expressão da linguagem oral e escrita, mas também outras formas de comunicação não verbal. Intervém, ainda, ao nível da deglutição. Este avalia e intervém em indivíduos de todas as idades, desde recém-nascidos a idosos, tendo por objetivo geral otimizar as capacidades de comunicação e/ou deglutição do indivíduo, melhorando, assim, a sua qualidade de vida.

Embora a sua ação, possa ser exercida diretamente com a criança, também ocorre de forma indireta junto dos seus parceiros comunicativos, sendo no caso das crianças o papel da família e comunidade educativa essencial, não apenas na identificação da problemática e encaminhamento, mas também como parceiros do processo de intervenção terapêutica (Correia, 2013).

Dificuldades de linguagem, comunicação e fala podem afetar várias aquisições e o progresso escolar de cada criança e, posteriormente, na sua vida social e profissional. Uma vez que somos capazes de organizar o pensamento e comunicar, quer seja por um sistema verbal, quer por formas não verbais, qualquer alteração ao nível da linguagem pode afetar a forma como a criança se expressa e compreende e, conseqüentemente, a sua capacidade de aprendizagem quer seja ao nível Pré-Escolar como mais tarde a nível Escolar. Desta forma muitas das crianças com este tipo de dificuldades, apresentam frequentemente dificuldades no desenvolvimento das competências de leitura e escrita (Correia, 2013). Assim, o papel do terapeuta da fala é crucial na intervenção em Idade Pré-Escolar e também na Idade Escolar, uma vez que além de intervir juntamente com a criança, pode fornecer estratégias e orientações quer para os cuidadores como para a comunidade educativa de forma a que estes estejam atentos na sinalização e

encaminhamento das crianças que apresentem sinais de risco no desenvolvimento comunicativo (Correia, 2013).

Assim, os recursos humanos estudados neste estudo exploratório (Terapia da Fala, Psicologia, Terapia Ocupacional, Psicomotricidade e Equipa Local de Intervenção) podem e devem estar inseridos nestes contextos educativos, promovendo o despiste, sinalização e encaminhamento precoce de forma a minimizar resultados menos favoráveis no futuro dessas crianças, potenciando assim o apoio especializado juntos das crianças.

A Influência da Variável Habilitações Académicas da Mãe e do Pai, nos Resultados da Aplicação da ECIPE em Crianças com 5 e 6 Anos de Idade, inseridas na Educação Pré-Escolar na Região Norte

Pela análise inferencial da variável habilitações académicas da mãe e do pai, podemos afirmar que não existem diferenças significativas nas habilitações académicas do pai em relação a todos os itens da escala ECIPE. Ao nível da variável habilitações académicas da mãe, apenas se encontraram 5 em 24 itens na escala com diferenças estatisticamente significativas, sendo a dimensão da CA, com 3 itens significativos (CA2, CA5 e CA7), seguindo-se pela dimensão da CF, com 2 itens (CF5 e CF8). A dimensão CS não apresenta qualquer item significativo para a amostra utilizada no presente estudo.

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

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

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

Desta forma, níveis altos de escolaridade das mães estão associados a elevadas competências linguísticas e comunicativas das crianças, uma vez que mãe com este nível de escolaridade falam e interagem de forma mais fomentadora, proporcionando um desenvolvimento linguístico mais rico, relativamente às mães com níveis educacionais mais baixos (Hoff, 2014).

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

Apesar de se ter evidenciado diferenças significativas, entre os itens da ECIPE e a variável habilitações académicas da mãe, em 5 de 24 itens da ECIPE, na sua globalidade, não é significativo para a distinção no desempenho das crianças pela aplicação da escala ECIPE. Assim, a informação recolhida, leva-nos a crer que esta variável não tem uma influência preponderante no desenvolvimento de nenhuma das dimensões comunicativas da escala.

Análise dos Resultados Obtidos em Função das Características da Escala

Em relação à análise da confiabilidade da ECIPE, o valor de *Alpha de Cronbach* obtido (.975) revela níveis de confiabilidade muito bons (Field, 2013). Assim, os itens que compõe 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.

No primeiro estudo realizado com a ECIE – Versão para Professores (Batista & Cruz-Santos, 2017), foi aplicada a 135 crianças, com e sem NEE, de ambos os géneros, cujas idades estavam compreendidas entre os 6 e os 9 anos, tendo-se verificado uma consistência interna da escala de *Alpha de Cronbach* que apresentou um valor de .979, ou seja, um índice de confiabilidade muito bom (Batista, 2018).

No presente estudo foi alterada a faixa etária das crianças que participaram no estudo mediante ajuste do instrumento, sendo a amostra (n=138), submetida à aplicação da escala, assim como a área geográfica de aplicação, uma vez que foi aplicada em outras zonas da Região Norte de Portugal.

Foi mantido um excelente *Alpha de Cronbach*, mantendo-se a confiabilidade da escala tanto na Idade Pré-Escolar como na Idade Escolar. Desta forma, pode-se compreender e que a escala é válida para avaliação da capacidade de comunicação em toda a extensão de idades das crianças que frequentem a Educação Pré-Escolar com 5 e 6 anos de idade.

4.2. Conclusões

Com a realização deste estudo, verificou-se a importância da utilização da ECIPE, como um instrumento de rastreio para o despiste das competências comunicativas das crianças com 5 e 6 anos de idade, tendo por base a identificação de crianças que apresentem dificuldades ou risco de desenvolverem dificuldades nas dimensões comunicativas abrangidas, que podem estar na base de um possível insucesso escolar com o ingresso no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Como já referido, o instrumento de recolha de dados utilizado no presente estudo (ECIPE – Versão Educadores), surgiu da adaptação da Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) – Versão para Professores (Batista & Cruz-Santos, 2017) que foi primeiramente traduzida e adaptada de *Teacher's Rating Scale – LEP Language Questionnaire de Chapel Hill – Carrboro City Schools*. No primeiro estudo realizado em Portugal com a aplicação da ECIE – Versão para Professores (Batista & Cruz, 2019), foi verificado que a mesma possuía um bom índice de confiabilidade (.979) e conseguia avaliar as aquilo a que se propunha, as competências comunicativas dos alunos, nas dimensões: Comunicação Funcional, Comunicação Social e Comunicação Académia, dos alunos do 1º e 2º anos de escolaridade. Mesmo sendo esta escala

resultado da tradução e adaptação de uma escala americana, quando traduzida manteve a capacidade de medir aquilo que se propunha na língua portuguesa.

Com a realização deste estudo foi possível confirmar os dados obtidos pelo estudo realizado por Batista (2017), ainda que noutra faixa etária, e comprovar que esta escala mede efetivamente as competências que se propõe e possui, ainda, um bom índice de confiabilidade para a avaliação das mesmas competências em crianças com 5 e 6 anos de idade (idades que não foram contemplados pelo primeiro estudo). Todos os itens que compõe a escala medem as competências que se propõe e são homogêneos. Assim, concluiu-se que esta escala tem poder e validade para ser usada em qualquer contexto, mesmo em crianças da Educação Pré-Escolar.

De acordo com esta informação, é possível afirmar que com a realização deste estudo os profissionais que trabalham com crianças em idade escolar têm ao seu dispor um recurso válido e fidedigno, para as crianças com 5 e 6 anos de idade (finalistas na educação Pré-Escolar), que lhes permitirá avaliar as competências comunicativas das crianças, detetando e prevenindo possíveis dificuldades no ingresso do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A aplicação da ECIPE permitirá assim, recolher informação e detetar crianças em idade Pré-Escolar, com suspeitas ou dificuldades comunicativas nas dimensões estudadas (comunicação funcional, social e/ou académica). Desta forma, este instrumento permitirá aos educadores obter informações relevantes, já que pelo contacto direto e diários que estabelecem com as crianças, têm um amplo conhecimento de cada criança e poderá ser classificado como tendo a função de deteção e identificação de dificuldades comunicativas. Concomitantemente, poderá ser utilizado com a função preventiva, no sentido de ser aplicado de forma a identificar o mais precocemente, possíveis dificuldades comunicativas, em qualquer uma das dimensões que contempla, de forma a que as mesmas sejam intervencionadas antes de constituírem um problema para as crianças, quer a nível social, quer a nível académico. Por fim, esta escala poderá cumprir a função de monitorização, na medida em que decorrente da sua transversalidade, poderá servir igualmente para a supervisão das evoluções das crianças, permitindo compreender se estão a adquirir as competências detetadas como lacunares referentes a estes domínios.

Como referido anteriormente, em Portugal, apenas existe um instrumento de rastreio aferido para as crianças da Educação Pré-Escolar (dos 3 aos 6 anos de idade), o RALF de Mendes, Lousada e Valente (2015), assim a aplicação desta escala, juntamente com o RALF contribuirá para uma caracterização e rastreio de dificuldades de comunicação e linguagem em idade Pré-Escolar. Desta forma, a ECIPE poderá ser utilizada nesse sentido, com o objetivo de rastrear as

crianças na Educação Pré-Escolar, uma vez que é um instrumento simples e rápido, de fácil compreensão e interpretação, preciso e quantificável. Esta, pode ser aplicada pelos educadores para as crianças, que suspeitam de dificuldades de comunicação ou até para toda a sua sala.

Muitas vezes os educadores e professores, não estão familiarizados com a importância da utilização de instrumento de avaliação e não reconhecem as dificuldades comunicativas nas crianças e alunos da sua sala. Esta situação constitui um grande problema no sistema educativo, especialmente no momento da transição para o 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que se o professor não tiver conhecimento das dificuldades dos seus alunos, não conseguirá sinalizar precocemente esses alunos e intervir atempadamente para a minimização do insucesso e promoção das competências exigidas no 1º ano do Ensino Básico. Desta forma, não acionará medidas educativas de suporte à aprendizagem e inclusão, previstas pelo Decreto-Lei 54/2018, ao dispor dos professores para poderem adequar os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno.

Assim torna-se deveras importante sensibilizar, informar e formar os profissionais do sistema educativo, desde a Educação Pré-Escolar, dos sinais de alerta das dificuldades comunicativas e de linguagem o mais precocemente possível, antes que estas possam limitar o sucesso e o processo de ensino-aprendizagem das crianças/alunos.

Com a análise descritiva dos resultados da ECIPE – Versão para Educadores (Marinho & Cruz-Santos, 2019), e ao observar o item da escala “*Formas de Comunicação*”, como descrito na tabela 12, podemos verificar que a forma mais registada foi “*Frases Completas*”, com uma percentagem de 86,7% crianças, porém ainda se verifica uma percentagem de 10,9% de crianças a utilizarem com forma de comunicação “*Frases Incompletas*”, o que preocupa a investigadora deste estudo, uma vez que na faixa etária dos 5 e 6 anos de idade na Educação Pré-Escolar essa forma de comunicação já não deveria ter uma percentagem tão elevada. Por este facto, torna-se ainda mais importante reforçar a ideia acima descrita, de forma a aumentar a sensibilização, a informação e a formação dos educadores para o despiste de dificuldades comunicativas ainda em idade mais precoces que as referidas neste estudo. Na sua maioria as crianças deste estudo são crianças finalistas da Educação Pré-Escolar, pelo que deverão ser devidamente sinalizadas e encaminhadas para os apoios necessários, de forma minimizar o impacto que o 1º Ciclo trará a estas crianças, tanto a nível social, como académico, potenciando assim as competências de cada criança e minimizando as suas dificuldades, adaptando da melhor forma o processo de ensino-aprendizagem.

Os comportamentos ao nível da dimensão da CA devem ser um maior alvo de alerta, das direcções dos estabelecimentos escolares, das políticas públicas e orientações do ministério, uma vez que pelo presente estudo apresentaram resultados de frequência mais baixos (na sua maioria abaixo de 50%) em relação às dimensões da CF e CS, como verificado na tabela 15.

Os resultados ao nível da CS e mesmo CF devem ser também sinalizados, uma vez que estas dimensões, não têm influência em muitos itens da escala relativamente aos diferentes tipos de recursos humanos de apoio à aprendizagem e inclusão, nem por mais nenhuma variável. Especialmente, a CS que é uma dimensão muito importante para o desenvolvimento da comunicação e da pragmática na Idade Pré-Escolar e que, pelos resultados obtidos, não está a ser desenvolvida como seria expectável nem no género nem com outras variáveis em estudo.

De salientar que todas as dimensões comunicativas (CF, CS e CA) se influenciam, pelo que nenhuma dimensão deve ser desvalorizada, nem sobrevalorizada. Porém, com o ingresso no 1º Ciclo do Ensino Básico e de acordo com o atual modelo educativo, em constante mudança e aperfeiçoamento, a dimensão da CA é sobrevalorizada em relação às restantes, decorrente de ser aquela que se relaciona mais fortemente com as competências académicas. No entanto se as restantes dimensões comunicativas não estiverem devidamente adquiridas e fomentadas nas crianças em idade Pré-Escolar, muito provavelmente serão evidenciadas dificuldades ao nível da comunicação académica com o ingresso no 1º Ciclo, podendo essas dificuldades passarem despercebidas ou então serem demasiado notórias e serem alvo de intervenção tardia.

Desta forma salientamos que o desenvolvimento da criança não é estanque, uma vez que cada criança apresenta um ritmo de desenvolvimento diferente das demais, não devendo ser avaliada e analisada de forma segmentada, mas sim num todo.

No que concerne às variáveis em estudo de género, idade e habilitações académicas da mãe e do pai, os resultados desta investigação não mostram influência estatisticamente significativa no desenvolvimento de nenhuma das dimensões comunicativas estudadas. Apesar de se evidenciarem itens significativos das três dimensões comunicativas estudadas não é significativo para a distinção no desempenho do género, idade e habilitações académicas dos progenitores pela aplicação da escala ECIPE – Versão para Educadores (Marinho & Cruz-Santos, 2019).

A variável mais significativa em relação às habilitações académicas dos pais (pai e mãe), são as habilitações académicas das mães, indo de encontro com a diversa bibliografia, que

encaram as habilitações académicas maternas como as que exercem maior influência na linguagem e comunicação das crianças.

Por último, a realização do presente estudo permitiu que a investigadora verificasse que existe uma percentagem significativa de crianças, a usufruírem de acompanhamento por diversos recursos humanos específicos no apoio à aprendizagem e à inclusão, sendo a sua maioria ao nível da terapia da fala. Estes dados demonstram a mudança de paradigma educacional e a aplicação do Decreto-Lei nº 54/2018, na medida em que estão a ser acionados meios adicionais e necessários para que as crianças potencializem as suas competências. Este é um excelente indicador de que o contexto educativo está a mudar, a tornar-se mais recetivo às interações e trocas de conhecimentos, o que apenas poderá beneficiar os alunos e o maior desenvolvimento das suas capacidades. Porém foi possível observar superioridade das médias encontradas nas crianças que não usufruem do apoio da ELI, TO, TF e Psicologia, em relação às crianças que usufruem do apoio. Isto demonstra que ainda apesar de se estarem a ser acionados meios adicionais e necessários para que as crianças potencializem as suas competências, torna-se necessário aumentar ainda mais esse tipo de apoios especialmente na faixa etária das crianças envolvidas neste estudo.

Em forma de conclusão, os profissionais da educação, têm um papel fundamental no despiste e intervenção precoce junto dos indivíduos com Perturbações da Comunicação, podendo contribuir para minorar os obstáculos que estes encontram diariamente. Assim, é fundamental que os docentes aprofundem os seus conhecimentos, não só sobre o desenvolvimento típico da comunicação, linguagem e fala - de modo a poderem reconhecer sinais de alerta – mas, também sobre as estratégias que poderão implementar para que, de forma sustentada e em equipa, possam promover o desenvolvimento comunicativo e linguístico destes indivíduos e capacitá-los para a sua vida escolar, social e pessoal.

4.3. Recomendações

O presente estudo, de carácter exploratório, foi realizado com uma amostra de conveniência, tendo sido desenvolvido em Jardins de Infância (Públicos e de IPSS), localizados no Norte de Portugal, nomeadamente nos distritos de Braga e Porto. Realça-se o valor elevado de confiabilidade da ECIPE – Versão para Educadores (Marinho & Cruz-Santos, 2019), que revelou uma forte coesão e homogeneidade nos itens que a compõem. Por este motivo, recomenda-se a validação desta escala como instrumento de avaliação de rastreio a nível nacional, de forma a que

possa contribuir como um instrumento de despiste, identificação e monitorização de alunos em contexto de Educação Pré-Escolar. Uma vez que esta escala consiste numa *check-list* de rápido preenchimento e de classificação dos comportamentos de cada criança, os educadores possuem todas as informações necessárias para o seu preenchimento e para a identificação precoce de crianças com dificuldades comunicativas. Esta identificação precoce permitirá, com o ingresso no 1º Ciclo do Ensino Básico, a promoção do sucesso escolar e redução do insucesso, muitas vezes atribuído a outras causas, que não as dificuldades comunicativas, o que dificulta uma intervenção adequada ao perfil de aprendizagem das crianças.

Crianças com 5 e 6 anos de idade, como as presentes, neste estudo deverão ser avaliadas no seu todo, uma vez que estão no momento de transição para o 1º Ciclo, sendo importante identificar e detetar competências que possam estar em atraso ou em risco. O 1º Ciclo apresenta-se mais exigente que a nível comunicativo quer a nível linguístico, iniciando-se nesse momento a maturação da linguagem para a vertente escrita.

As conclusões deste estudo permitem demonstrar a importância da aplicação de instrumentos de rastreio para o desenvolvimento de práticas credíveis e eficazes para a realização de uma avaliação adequada. Permitirá ainda, medir as evoluções e as competências detidas pelas crianças aquando da transição de ciclo.

Recomenda-se ainda aumentar a envolvimento dos pais, aumentando a informação sobre o desenvolvimento dos seus filhos, uma vez que pais e mães mais estudados e informados influenciam de forma mais positiva os seus filhos, o que naturalmente poderá ajudar a potencializar um desenvolvimento superior.

Além disso, a necessidade de aumentar o apoio especializado nas crianças em idade Pré-Escolar, torna-se deveras importante, pois na maioria das vezes as dificuldades comunicativas só são evidenciadas ao nível do 1º Ciclo, passando despercebidas durante a primeira infância, onde é o período de maior desenvolvimento da comunicação e linguagem das crianças. Prejudicando assim o processo de ensino-aprendizagem das crianças em idade escolar.

Com a realização deste estudo a investigadora constatou que em Portugal, existem poucos estudos quer ao nível das competências comunicativas da população, quer ao nível de instrumentos de avaliação e/ou rastreio nesta área. Esta situação originou constrangimentos na realização do estudo, pela falta de informação publicada e existente escrita em Língua Portuguesa para comparar os resultados obtidos com esta amostra com os da população portuguesa. Este constrangimento ocorre igualmente no sistema educativo, uma vez que a escassez de estudos

origina a falta de informação científica importante à inovação de práticas e metodologias educativas. Neste sentido, existe um longo caminho de investigação a ser realizado, quer pelos colegas envolvidos em estudos avançados, quer pelo próprio Ministério da Educação, quer pelos Ministérios da Saúde e da Solidariedade Social que atuam ao nível da intervenção precoce na infância que deverá ver a realização de investigação científica como uma aposta no avanço da educação, da saúde e dos apoios prestados às crianças dos 0 aos 6 anos e famílias em Portugal.

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.
- Adams, C. (2005). Social communication intervention for school-age children: Rationale and description. *Seminars in Speech and Language*, 26 (03), 181–188. doi: 10.1055/s-2005-917123
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Andrés-Roqueta, C., Estevan, R. A. C., & Buils, R. F. (2012). Social cognition and pragmatic competence. The case of children with specific language impairment. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 59–69. doi: 10.21500/20112084.752
- Apperly, I. A. (2008). Beyond simulation-theory and theory-theory: Why social cognitive neuroscience should use its own concepts to study “theory of mind.” *Cognition*, 107(1), 266-283. doi: 10.1016/j.cognition.2007.07.019
- APTF (2020). *O terapeuta da fala*. Disponível em aptf.pt. Retirado de <https://www.aptf.org/o-terapeuta-da-fala>
- ASHA. (1982). *ASHA: Language*. Disponível em [asha.org](https://www.asha.org/policy/RP1982-00125/). Retirado de <https://www.asha.org/policy/RP1982-00125/>
- ASHA. (1993). *ASHA: Definitions of communication disorders and variations*. Disponível em [asha.org](https://www.asha.org/policy/rp1993-00208/). Retirado de <https://www.asha.org/policy/rp1993-00208/>
- ASHA. (2012). *ASHA's recommended revisions to the DSM-5*. Disponível em [asha.org](https://www.asha.org). Retirado de <https://www.asha.org/uploadedFiles/DSM-5-Final-Comments.pdf>
- ASHA. (2020). *ASHA: Social communication disorder*. Disponível em [asha.org](https://www.asha.org). Retirado de <https://www.asha.org/Practice-Portal/Clinical-Topics/Social-Communication-Disorder/>
- APA. (2014). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais – DSM5* (5ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- APTO (2018). *A terapia ocupacional*. Disponível em [ap-to.pt](https://www.ap-to.pt). Retirado de <https://www.ap-to.pt/publico/#terapiaocupacional>
- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words* (2ª ed.). Cambridge: Harvard University Press.

- Bakopoulou, I., & Dockrell, J. E. (2016). The role of social cognition and prosocial behaviour in relation to the socio-emotional functioning of primary aged children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 49–50, 354–370. doi: 10.1016/j.ridd.2015.12.013
- Baumgart, D., Johnson, J., Helmstetter, E. & Curry, C. (1996). *Augmenting basic communication in natural contexts*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- 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. (2018). *Caracterização da consciência fonológica e rastreio de dificuldades de linguagem em alunos do 1º e 2º ano do 1º ciclo do ensino básico: Um estudo exploratório no distrito de Braga*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/59502/1/Elisabete%20Maria%20Dias%20Batista.pdf>
- Batista, E. M. D., Azevedo, C. L. M., Dias, C.A., Monteiro, A. F. V. & Cruz-Santos, A. (2019). Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) – Versão Professores (Manuscrito não publicado, Universidade do Minho).
- 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
- Bishop, D., Snowling, M. J., Thompson, P., Greenhalgh, T., & Catalise Consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080. doi: 10.1111/jcpp.12721.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1), 1–21. doi: 10.1191/0265659002ct224oa
- Cadório, I., R. (2013). *Análise do desenvolvimento linguístico de crianças em idade escolar*. (Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro). Retirado de: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12508/1/CADORIO_2013.PDF
- Canongia, M. B. (2005). *Manual de terapia da palavra* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Revinter, Ltda.

- 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)
- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G., & Moore, C. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 1–143. doi: 10.2307/1166214
- Castro, S. L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cekaite, A. (2012). Child pragmatic development. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-7). Retirado de: https://www.researchgate.net/publication/278322408_Child_Pragmatic_Development
- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Considerações para uma educação de sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, F. (2013). *Comunicação e linguagem na infância*. Disponível em portoeditora.pt. Retirado de <https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/paginas-especiais/educacao-preescolar/opiniao-pre/linguagem/>
- Costa, R. (2011). *Rastreamento de perturbações de comunicação num agrupamento de escolas*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro). Retirado de: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4211/1/5070.pdf>
- Coutinho, A. P. (2012). *As perturbações da aquisição e do desenvolvimento da linguagem - Um estudo preliminar da prevalência, dos fatores associados e das necessidades de encaminhamento para terapia da fala em crianças de idade Pré-Escolar do concelho de Oeiras* (Dissertação de mestrado). Retirado de <http://hdl.handle.net/10362/9404>
- Cruz-Santos, A. (2002). *Perturbações da linguagem: Para a construção de um instrumento de avaliação*. (Dissertação de Mestrado, não publicada, Universidade do Minho)
- Decreto-Lei n.º 281/2009. Ministério da Saúde. Diário da República, 1ª série – N.º 193 – 6 de outubro de 2009, 7298-7301.
- Decreto-Lei n.º 54/2018. Ministério da Educação. Diário da República, 1ª série - N.º 129 - 6 de julho de 2018, 2918-2928.
- DGS. (2020). *DGS: Sistema nacional de intervenção precoce na infância*. Disponível em dgs.pt. Retirado de <https://www.dgs.pt/sistema-nacional-de-intervencao-precoce-na-infancia/introducao.aspx>

- Faria, I., Pedro, E. Duarte, I., & Gouveia, E. (2007). *Introdução à linguística geral e portuguesa* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics Using SPSS* (4ª ed.). Sage Publications, Inc.
- Filipe, P. D. L. (2013). *Envolvimento parental: O papel do pai na educação dos filhos*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra). Retirado de: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12404/1/PEDRO_FILIPE.pdf
- Franco, M., Reis, M., & Gil, T. (2003). *Comunicação, linguagem e fala: Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fortin, M. (2009). *O processo de investigação: Da conceção à realização* (5ª ed.) Lisboa: Lusodidata
- Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gaffan, E. A., Martins, C., Healy, S., & Murray, L. (2010). Early social experience and individual differences in infants' joint attention. *Social Development*, 19(2), 369–393. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00533.x
- Garton, A. (1992). *Social interaction and the development of language and cognition*. Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum.
- Gouveia, J. M. S. (2009). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: Um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense). Retirado de: <http://hdl.handle.net/11328/209>
- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J., Weiss, M., & Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching* (3ª ed.). Boston: Allyn and Bacon., Pearson Education.
- Heward, W. (2000). *Niños excepcionales: Una introducción a la educación especial* (5.ª ed.). Madrid: Prentice Hall.
- Hoff, E. (2014). *Language development* (5ª ed.). Belmont: Cengage Learning, Inc
- Izaryk, K., Skarakis-Doyle, E., Campbell, W., & Kertoy, M. (2015). Social communication functioning: An appraisal of current assessment tools through the lens of the international classification of functioning, disability, and health - child & youth version. *Journal of Communication Disorders, Deaf Studies & Hearing Aids*, 3 (3). doi: 10.4172/2375-4427.1000134

- Landa, R. J. (2005). Assessment of social communication skills in preschoolers. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 11(3), 247–252. doi: 10.1002/mrdd.20079
- Levey, S. (2017). *Introduction to language development* (2th ed.). San Diego: Plural Publishing.
- Lee, Y. S., & Waite, L. J. (2005). Husbands 'and wives' time spent on housework: A comparison of measures. *Journal of Marriage and Family*, 67, 328–336. doi: 10.1111/j.0022-2445.2005.00119.x
- Lima, R. (2000). *Linguagem Infantil: Da normalidade à patologia*. Braga: Ed. APPACDM.
- Lima, R. (2009). *Fonologia infantil: Aquisição, avaliação e intervenção*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança. Edições Almedina, SA.
- Lopes, A. C. M. (2018). *Pragmática: Uma introdução*. Disponível em digitalis-dsp.uc.pt. Retirado de <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/44001/1/Pragmatica.pdf>
- Loeb, L., McCormick, L., & Schiefelbusch, R. (2003). *Supporting children with communication difficulties in inclusive settings - School-based language intervention* (2nd ed.). Boston: Pearson.
- Lewis, C., & Carpendale, J. I. M. (2014). Social cognition. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (2^a ed., pp. 531–548). Malden: Blackwell Publishing.
- Marinho, L., & Cruz-Santos, A. (2019). *Escala de Comunicação para a Idade Pré-Escolar (ECIPE) – Versão para Educadores* (Manuscrito não publicado, Universidade do Minho).
- Marton, K., Abramoff, B., & Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 38 (2), 143-62. doi: 10.1016/j.jcomdis.2004.06.003
- Marôco, J. (2018). *Análise estatística com SPSS Statistics* (7^a ed.). Pêro Pinheiro: ReportNumber
- McLaughlin, S. (2006). *Introduction to language development* (2nd ed.). New York: Delmar Cengage Learning.
- Mendes, A., Lousada, M., & Valente, A. R. (2015). *Rastreo de Linguagem e Fala (RALF)*. Aveiro: Edubox.
- Monteiro, C., Viana, F., Moreira, E., & Bastos, A. (2013). Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa De Educação*, 26(2), 111-138. doi.org/10.21814/rpe.3248

- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 57 (11), 1247–1257. doi: 10.1111/jcpp.12573
- Owens, R. E. (2020). *Language development: An introduction* (10th ed.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Pearson, J. C., Nelson, P. E., Titsworth, S., & Harter, L. (2011). *Human communication* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Pereira, F., P. (2020). *O papel do psicólogo educacional*. Disponível em itad.pt. Retirado de: <http://www.itad.pt/tratamento-de-psicologia/papel-do-psicologo-educacional/>
- Pestana, M., H., & Gagueiro, J., N. (2014). *Análise de dados para ciências sociais: A complementariedade do SPSS* (6^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo
- Peña-Casanova, J. (2013). *Manual de logopedia* (4^a ed.) Barcelona: Masson.
- Reed, V. A. (2018). *An introduction to children with language disorders* (5th ed.) NY: Pearson
- Ribeiro (2019). *A articulação entre professor e terapeuta da fala na intervenção com criança com perturbação do desenvolvimento da linguagem: Estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa). Retirado de: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9899>
- Ruiz, J., & Ortega, J. (2003). *Manual de logopedia escolar: Un enfoque práctico* (2^a ed.). Archidona: Ediciones Aljibe.
- Sanclemente, M., Rondal, J., & Wiig, E. (2000). *Evaluación del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- ShIPLEY, K. G., & McAfee, J. G. (2016). *Assessment in speech-language pathology: A resource manual* (5th ed.). Boston: Cengage Learning.
- 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/handle/10284/969>
- Silva, S. S. C. D. (2014). *Aquisição da linguagem em função do contexto: Uma análise contrastiva: creche e família*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho). Retirado de: <http://hdl.handle.net/1822/29251>
- Sim-Sim, I. (2018). *Desenvolvimento da linguagem* (2^a ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: DGIDC.

- Snow, C. E. (1999). Social perspectives on the emergence of language. In B. MacWhinney (Ed.), *The emergence of language* (pp. 257–276). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Timler, G. R., Olswang, L. B., & Coggins, T. E. (2005). “Do I know what I need to do?” A social communication intervention for children with complex clinical profiles. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36 (1), 73–85. doi:10.1044/0161-1461(2005/007)
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard: University Press.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Cambridge: MIT Press.
- Tomasello, M., & Carpenter, M. (2007). Shared intentionality. *Developmental Science*, 10(1), 121-125. doi: 10.1111/j.1467-7687.2007.00573.x
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 3-48. doi: 10.1017/S0021963001006552

Anexo A – Pedido de Autorização para Implementação do Estudo à DGE através do Sistema MIME

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

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

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

Nome do Interlocutor:

E-mail do interlocutor:

Liliana Soraia Teixeira Marinho

Área reservada

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

- Início
- Pesquisar inquéritos

Dados do Inquérito

Número de registo:

Designação:

Descrição:

Uma vez inscritos no final da educação pré-escolar, as crianças manifestam dificuldades, onde muitas vezes é referido pelos educadores que não se encontram preparados para ingressar no 1º ano de escolaridade. Tal afirmação advém de dificuldades na articulação verbal oral, de dificuldades no processo de aprendizagem, de comportamento desajustado, etc.

Sendo os educadores de infância os primeiros profissionais a lidar com cada aluno e a conhecer o seu desenvolvimento normal, estes possuem em mãos um papel muito importante quer na identificação, quer na sinalização e encaminhamento quando estes manifestam algum tipo de dificuldade. Desta forma é importante promover a estes profissionais privilegiados um meio de despiste e sinalização rápido que lhes permitam identificar alunos com algum tipo de Problemas de Comunicação (PC), de forma a serem implementadas medidas adequadas às suas necessidades.

Assim, com este projeto pretendemos contemplar um estudo exploratório, recorrendo a um instrumento de rastreio, de simples preenchimento. Este estudo apresenta como finalidade analisar os resultados da Escala de Comunicação para a Idade Pré-Escolar (ECIPE) – Versão para Educadores (Marinho & Cruz-Santos, 2019) de crianças com 5 anos de idade inseridas em Jardins de Infância quer seja no ensino público, privado/particular ou em instituições particulares de solidariedade social (IPSS) na Região Norte.

Quando presentes, os PC, acarretam um impacto negativo na aprendizagem de cada aluno, o que influencia o seu desempenho escolar, a par com repercussões ao nível emocional, social, comportamental e pessoal. Desta forma, com este estudo poderemos verificar as características das três dimensões da comunicação a avaliar: a comunicação funcional, a comunicação social e comunicação académica e despistar possíveis dificuldades com forma de prevenção na comunicação em crianças em idade pré-escolar.

Objectivos:

Este estudo apresenta como finalidade analisar os resultados da Escala de Comunicação para a Idade Pré-Escolar (ECIPE) – Versão para Educadores (Marinho & Cruz-Santos, 2019) de crianças com 5 anos de idade inseridas em Jardins de Infância quer seja no ensino público, privado/particular, ou em instituições particulares de solidariedade social (IPSS) na Região Norte.

Como objetivos para este estudo foram delineados os seguintes:

- Construção, aplicação e validação da Escala de Comunicação para a idade Pré-escolar (ECIPE) – Versão para Educadores (Marinho & Cruz-Santos, 2019), baseada na Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) – Versão para Professores (Batista & Cruz-Santos, 2017);
- Conhecer o desempenho das crianças com 5 anos de idade inseridas nos Jardins de Infância da Educação Pré-escolar na Região Norte na ECIPE ao nível das três dimensões da escala: comunicação funcional, comunicação social e comunicação académica
- Análise dos resultados obtidos na ECIPE-Versão Educadores (Marinho & Cruz-Santos 2019) de acordo com as variáveis do estudo (género, idade, tipo de ensino que frequenta, condição, nível de aproveitamento escolar, tipos de apoio e o nível socioeconómico).

| | |
|--|--|
| Periodicidade: | Pontual |
| Data do início do período de recolha de dados: | 06-01-2020 |
| Data do fim do período de recolha de dados: | 31-07-2020 |
| Universo: | Crianças com 5 anos de idade inseridas na educação pré-escolar |
| Unidade de observação: | em anexo |
| Método de recolha de dados: | em anexo |
| Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional: | Não |
| Inquérito aplicado pela entidade: | Sim |
| Instrumento de inquirição: | 07182_202001042243_Documento1.pdf (PDF - 144,07 KB) |
| Nota metodológica: | 07182_202001042243_Documento2.pdf (PDF - 102,03 KB) |
| Outros documentos: | 07182_202001042243_Documento3.pdf (PDF - 253,82 KB) |
| Data de registo: | 04-01-2020 |
| Versão: | 1 (1) |

Anexo B – Autorização da DGE para a realização do estudo na Educação Pré-Escolar do Ensino Público através do Sistema MIME.

Dados adicionais

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exmo.(a) Senhor(a)

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 de proteção de dados a recolher e tratar para o presente estudo, sensíveis, de vida privada e de categorias especiais de dados, a declaração de consentimento informado e esclarecido do titular dos dados, ou de seus representantes legais, deve necessariamente indicar os objetivos e finalidades para que são recolhidos e posteriormente tratados, a tipologia de dados a recolher, sobre o carácter voluntário da inquirição, exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, da existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados, salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Devem, pois, prever-se medidas adequadas e específicas para a defesa dos direitos fundamentais e dos interesses do titular dos dados. Deste modo, procura-se garantir o tratamento lícito dos mesmos, a conformidade com os termos procedimentais indicados e legislação em vigor (Lei n.º 58/2019 de 8 de agosto, que assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados).

d) Recomenda-se que haja uma melhor revisão dos dados a recolher sobre os sujeitos inquiridos, considerando-se o princípio da minimização dos mesmos e a não identificação ou tornar identificável o sujeito respondente, dados os objetivos e finalidades do estudo, ie: substituir nome do inquirido (aluno) e do estabelecimento de ensino por códigos.

Outras observações:

Sem observações.

Anexo C – Pedido de Autorização do Estudo aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas Seleccionados



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Braga, 25 de novembro de 2019

Exmo(a). Diretor(a) 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 Liliana Soraia Teixeira Marinho, está a desenvolver um projeto de investigação intitulado “*Escala de Comunicação para a idade Pré-Escolar (ECIPE): Um Estudo de Validação em Contextos Inclusivos na Região Norte*”.

Este estudo apresenta como finalidade analisar os resultados da Escala de Comunicação para a Idade Pré-Escolar (ECIPE) – Versão para Educadores (Marinho & Cruz-Santos, 2019) de crianças com 5 e 6 anos de idade inseridas em Jardins de Infância quer seja no ensino público, privado/particular, ou em instituições particulares de solidariedade social (IPSS) na Região Norte. Para o trabalho científico será pedido o preenchimento de uma *checklist* que engloba três dimensões da comunicação: a comunicação funcional, a comunicação social e a comunicação académica.

Além deste *checklist* será pedido também o preenchimento de um questionário sociodemográfico de forma a analisar os resultados da ECIPE com as variáveis em estudo.

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.

Desta forma, venho solicitar a autorização de V. Ex^a para a realização do referido estudo no vosso agrupamento de escolas. Em caso de dúvidas ou esclarecimentos, por favor contacte-me através do e-mail xxxxxxxxxxxxxx ou pelo número xxxxxxxxxxxx.

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

A aluna

(Liliana Soraia Teixeira Marinho)

O/A Diretor(a) do Agrupamento de Escolas,

(autoriza a realização do projeto de investigação)

Anexo D – Pedido de Autorização do Estudo aos Órgãos Diretivos Competentes das IPSS



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Exmo(a). Presidente

Braga, 25 de novembro de 2019

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 Liliana Soraia Teixeira Marinho, está a desenvolver um projeto de investigação intitulado “*Escala de Comunicação para a idade Pré-Escolar (ECIPE): Um Estudo de Validação em Contextos Inclusivos na Região Norte*”.

Este estudo apresenta como finalidade analisar os resultados da Escala de Comunicação para a Idade Pré-Escolar (ECIPE) – Versão para Educadores (Marinho & Cruz-Santos, 2019) de crianças com 5 e 6 anos de idade inseridas em Jardins de Infância quer seja no ensino público, privado/particular, ou em instituições particulares de solidariedade social (IPSS) na Região Norte. Para o trabalho científico será pedido o preenchimento de uma *checklist* que engloba três dimensões da comunicação: a comunicação funcional, a comunicação social e a comunicação académica.

Além deste *checklist* será pedido também o preenchimento de um questionário sociodemográfico de forma a analisar os resultados da ECIPE com as variáveis em estudo.

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.

Desta forma, venho solicitar a autorização de V. Ex^a para a realização do referido estudo na vossa instituição. Em caso de dúvidas ou esclarecimentos, por favor contacte-me através do e-mail xxxxxxxxxxxx ou pelo número xxxxxxxxxxxx.

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

A aluna

(Liliana Soraia Teixeira Marinho)

O/A Presidente da Instituição,

(autoriza a realização do projeto de investigação)

Anexo E – Pedido de Autorização às Educadoras do Ensino Público



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Braga, 25 de novembro de 2019

Exmo(a). Educador(a),

Eu, Liliana Soraia Teixeira Marinho, 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 Pré-Escolar (ECIPE): Um Estudo de Validação em Contextos Inclusivos na Região Norte*”.

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

Neste sentido, venho por este meio solicitar a sua participação neste estudo, atendendo que 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. Além disso será também fornecido um questionário sociodemográfico de forma a correlacionar os dados obtidos no 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.

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

Muito obrigada pela vossa cooperação e atenção.

(Liliana Soraia Teixeira Marinho)



Eu _____, Educador/a de Infância aceito “participar” / “não aceito participar” neste estudo, tendo em conta que será sempre respeitada a confidencialidade e o anonimato dos dados.

(O/A Educador/a de Infância)

Anexo F – Pedido de Autorização às Educadoras da IPSS



Braga, 25 de dezembro de 2019

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Exmo(a). Educador(a),

Eu, Lílíana Soraia Teixeira Marinho, 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 Pré-Escolar (ECIPE): Um Estudo de Validação em Contextos Inclusivos na Região Norte*”.

Por este motivo, solicitei autorização ao/à Presidente da vossa instituição para a recolha de dados junto dos alunos, que me foi concedido.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a sua participação neste estudo, atendendo que 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. Além disso será também fornecido um questionário sociodemográfico de forma a correlacionar os dados obtidos no 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.

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

Muito obrigada pela vossa cooperação e atenção.

(Lílíana Soraia Teixeira Marinho)

A small, handwritten signature in black ink, appearing to be the name 'Liliana'.

Eu _____, Educador/a de Infância aceito “participar” / “não aceito participar” neste estudo, tendo em conta que será sempre respeitada a confidencialidade e o anonimato dos dados.

(O/A Educador/a de Infância)

Anexo G – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Braga, 25 de novembro de 2019

Exmo (a). Encarregado(a) de Educação

Eu, Liliana Soraia Teixeira Marinho, 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 Pré-Escolar (ECIPE): Um Estudo de Validação em Contextos Inclusivos na Região Norte*”.

Por este motivo, solicitei autorização ao(à) Diretor(a) e ao(à) educador(a) de infância da turma do vosso educando, para a recolha de dados, o que me foi concedido.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a sua autorização da participação do seu educando neste estudo, atendendo que o procedimento seguirá os seguintes pontos: (1) os dados serão recolhidos em apenas um momento de recolha através do preenchimento, pelo(a) educador(a) de infância, de uma *checklist*, acerca do desempenho comunicativo do seu educando.

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.

Agradeça 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 xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx ou pelo número xxxxxxxxxxxx.

Muito obrigada pela vossa cooperação e atenção.

(Liliana Soraia Teixeira Marinho)

Eu _____, Encarregado (a) de Educação do aluno(a) _____, autorizo / não autorizo a participação do(a) meu/minha educando(a) neste estudo, tendo em conta que será sempre respeitada a confidencialidade e o anonimato dos dados.

Data ____ / ____ / ____

Assinatura: _____

Anexo H – Questionário Sociodemográfico e Escala de Comunicação de para a Idade Pré-Escolar (ECIPE) - Versão para Educadores (Marinho & Cruz-Santos, 2019)

| QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO | |
|---|------------------------------------|
| I – IDENTIFICAÇÃO | |
| Nome: _____ | |
| Género: <input type="radio"/> Masculino <input type="radio"/> Feminino | Data de Nascimento: ____/____/____ |
| Nacionalidade: _____ | |
| Estabelecimento de ensino: _____ | |
| Tipo de ensino: <input type="radio"/> Ensino Público <input type="radio"/> IPSS | |
| II – INFORMAÇÕES ACADÉMICAS E FAMILIARES | |
| 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"/> Equipa Local de Intervenção Precoce - ELI <input type="radio"/> Psicólogo | |
| <input type="radio"/> Terapeuta Ocupacional <input type="radio"/> Terapeuta da Fala | |
| <input type="radio"/> Psicomotricista | |
| Habilitações Académicas dos Pais: | |
| Mãe: <input type="radio"/> 1ºciclo <input type="radio"/> 2ºciclo <input type="radio"/> 3ºciclo <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"/> 1ºciclo <input type="radio"/> 2ºciclo <input type="radio"/> 3ºciclo <input type="radio"/> Ensino Secundário | |
| <input type="radio"/> Bacharelato <input type="radio"/> Licenciatura <input type="radio"/> Mestrado <input type="radio"/> Doutoramento | |

Muito Obrigada Pela Sua Colaboração!

Escala de Comunicação para a Idade Pré-Escolar (ECIPE) - Versão para Educadores

(Marinho & Cruz-Santos, 2019)

Nome: _____ Idade: _____ Data: ____/____/____

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 interesse pelos outros | | | | | | |
| 5. Inicia interações verbais | | | | | | |
| 6. Coloca questões de acordo com o contexto | | | | | | |
| 7. Usa estratégias adequadas para captar a atenção | | | | | | |
| 8. Forma amizades com os colegas | | | | | | |
| Comunicação Académica | | | | | | |
| 1. Usa de forma apropriada o vocabulário utilizado na sala | | | | | | |
| 2. Comunica usando frases complexas e compostas ao nível da sua idade | | | | | | |
| 3. Reconta uma narrativa com os detalhes principais e com princípio, meio e fim | | | | | | |
| 4. Coloca questões e responde durante as interações sociais | | | | | | |
| 5. Organiza a informação e estabelece uma sequência lógica no seu discurso | | | | | | |
| 6. Contribui com informação adequada nas conversas em contexto de sala | | | | | | |
| 7. Demonstra capacidades de compreensão auditiva em contexto de sala | | | | | | |
| 8. Realiza as tarefas propostas sem apoio extra do(a) educador(a) | | | | | | |

Copyright © 2019.

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

Escala de Comunicação para a Idade Escolar (versão para professores)
(traduzida e adaptada de Chapel Hill-Carrboro City Schools por Batista & Cruz-Santos, 2017)

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) | | | | | | |