

Flávia Daniela Leite Peixoto

As Relações entre Competências Comunicativas e os Domínios do Temperamento em
Crianças do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: um estudo preliminar

Escola Superior de Saúde Fernando Pessoa

Porto, 2024

Flávia Daniela Leite Peixoto

As Relações entre Competências Comunicativas e os Domínios do Temperamento em
Crianças do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

_____ (Assinatura)

Trabalho apresentado à Escola Superior de Saúde Fernando Pessoa, orientado pelo Professor Doutor Pedro Pestana e co-orientado pela Professora Dr^a Vânia Peixoto, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Licenciatura em Terapia da Fala.

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar a relação entre as competências comunicativas e o temperamento em idade escolar.

A amostra foi composta por crianças em idade escolar, do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, de instituições públicas e privadas. Para a recolha de dados, foram utilizados dois instrumentos: Escala de Comunicação para Idade Escolar – Versão para Professores (ECIE) e o Inventário de Temperamento para Idade Escolar (SATI).

A análise dos dados obtidos revelou uma correlação negativa entre as competências comunicativas e dois domínios do temperamento (reatividade negativa e nível de atividade. Os resultados sugerem que à medida que diminuem as competências comunicativas das crianças, ocorre um aumento da reatividade negativa e do nível de atividade. Estes resultados permitem corroborar a literatura já existente.

Em suma, este estudo demonstra a importância de avaliar o temperamento durante a avaliação das competências comunicativas, bem como possibilita ainda reforçar a importância de ter em consideração os comportamentos e temperamentos da criança, ao longo do desenvolvimento das suas competências comunicativas em idade escolar.

Palavras-chave: Competências Comunicativas, Temperamento, Crianças, Idade Escolar, Reatividade Negativa, Nível de atividade

Abstract

The aim of this study was to analyse the relationship between communication skills and temperament at school age.

The sample consisted of school-age children from the first cycle of primary school, from public and private institutions. Two instruments were used to collect the data: School Age Communication Scale - Teacher Version (ECIE) and the School Age Temperament Inventory (SATI).

Analysing the data revealed a negative correlation between communication skills and two temperament domains (negative reactivity and activity level). The results suggest that as children's communication skills decrease, negative reactivity and activity level increase. These results corroborate the existing literature.

In short, this study demonstrates the importance of assessing temperament when evaluating communication skills, as well as reinforcing the importance of taking children's behaviours and temperaments into account throughout the development of their communication skills at school age.

Keywords: Communication Skills, Temperament, Children, School Age, Negative Reactivity, Activity Level

Dedicatória

Com todo o amor, dedico este Projeto aos meus pais, avós, tio, namorado e amigos, pela paciência infinita e orgulho inabalável em mim. Sem dúvida alguma que foram o meu maior alicerce nesta jornada. A fé infindável que têm em mim é o combustível que torna todos os desafios e sonhos em conquistas. Agradeço do fundo do coração por estarem sempre do meu lado.

Agradecimentos

Este Projeto não é exclusivamente meu, mas sim de um grupo de pessoas muito importantes para mim, que estiveram ao meu lado desde o início.

Em primeiro lugar, quero expressar a minha profunda gratidão ao meu orientador, o Professor Doutor Pedro Pestana. O seu apoio incansável e a disponibilidade imediata foram essenciais para a realização deste Projeto. Sem saber, foi quem me deu o maior impulso e motivação quando o cansaço extremo e a frustração ameaçavam dominar. A sua orientação foi uma âncora firme em momentos de turbulência.

Agradeço também à Escola Superior de Saúde e à Fundação Fernando Pessoa que enriqueceram a minha formação académica com Profissionais de excelência em cada área de Intervenção de Terapia da Fala. Não só me ensinaram tudo aquilo que sei, mas também despertaram em mim a ambição de me tornar um pequeno reflexo do que representam.

Aos meus pais, devo um agradecimento muito especial. Sem vocês, eu não teria chegado até aqui. Obrigada por investirem na minha formação académica, mas acima de tudo, pelo amor e orgulho que sempre demonstraram. São a minha maior inspiração e o meu alicerce mais sólido. Tudo o que sou devo a vocês.

Aos meus avós, que sempre me veem como a menina perfeita e me oferecem o aconchego e o abraço-casa tantas vezes necessários. O vosso orgulho desmedido e o amor incondicional tem sido um refúgio precioso para mim. Avós como vocês deviam de ser eternos.

Ao meu tio, que é muito mais que a palavra “tio” pode descrever. Por todo o amor, orgulho e por acreditar sempre em mim. A tua presença constante e o apoio inabalável foram fundamentais, e juntos somos uma dupla imparável. Com vocês, a minha jornada ganha novos horizontes.

Ao meu namorado que desde o primeiro dia desta jornada, esteve do meu lado de uma forma que ultrapassava qualquer definição de amor e apoio. Lembro-me claramente de como me acompanhaste no primeiro dia até à faculdade, aliviando a solidão e o medo que eu sentia, oferecendo-me a certeza de que nunca estaria sozinha. Nos momentos em que as lágrimas surgiam e o cansaço parecia insuportável, esteve lá para enxugar as lágrimas e dar-me a força necessária para continuar. A tua capacidade de acreditar em

mim mais do que eu própria motivou-me a ultrapassar cada adversidade. Juntos enfrentamos desafios e celebramos vitórias e hoje, ao encerrar este ciclo, é com profundo orgulho que vejo o que conquistamos. A tua presença constante e o teu amor têm sido a base sólida sobre a qual construímos tudo isto. Obrigada por seres o meu maior apoio e por poder partilhar cada momento desta conquista contigo. O nosso percurso é a prova de que juntos somos imparáveis, e sou eternamente grata por te ter do meu lado.

Aos meus amigos, que apesar de poucos são os melhores. Por iluminarem o meu caminho com a vossa presença, encorajamento e companheirismo. Vocês têm sido uma fonte constante de alegria e força, e a vossa amizade é um presente inestimável. Obrigada por estarem sempre por perto e por acreditarem em mim. Sinto-me uma sortuda por vos ter como amigos.

Gostaria também de expressar a minha gratidão às minhas colegas da faculdade, que se tornaram verdadeiras amigas. Juntas, contrariamos o estigma de rivalidade que muitas vezes permeia o ambiente universitário. A nossa colaboração e apoio mútuo foram a prova de que, quando nos unimos, conseguimos alcançar muito mais. Levarei cada uma de vocês no meu coração para sempre, como testemunho das amizades sinceras que surgem nos lugares mais inesperados.

Por fim, mas não menos importante, gostaria de agradecer à vida por ter desafiado todas as minhas expectativas e decisões. Às vezes, achamos que temos tudo planeado e que sabemos exatamente o que queremos, mas a vida tem uma maneira muito especial e peculiar de nos surpreender. Quando me desviou do curso que eu acreditava ser o meu sonho, e me fez tropeçar na Terapia da Fala, descobri uma paixão profunda que não sabia que possuía.

Agradeço por me ter mostrado que a verdadeira vocação pode surgir dos imprevistos e por me ter ensinado a ser resiliente, pois quem espera sempre alcança. A vida tem a capacidade de nos reservar algo muito melhor do que aquilo que imaginamos, e eu sou grata por ter encontrado neste percurso a minha verdadeira profissão de sonho. Esta jornada não foi apenas sobre alcançar um objetivo, mas sobre aprender que às vezes o destino tem planos muito mais grandiosos que os nossos sonhos.

A todos vocês, o meu sincero agradecimento. Este trabalho é tão meu, quanto vosso.

Índice

1. Introdução.....	1
2. Metodologia.....	3
2.1 Instrumentos Utilizados.....	4
3. Resultados.....	6
3.1 Estatísticas Descritivas do ECIE.....	7
3.2 Estatística Descritiva do SATI.....	8
3.3 Análise das Correlações entre o ECIE e o SATI.....	9
4. Discussão.....	13
5. Conclusão.....	16
6. Referências Bibliográficas.....	17

Índice de tabelas

Tabela 1.....	6
Tabela 2.....	7
Tabela 3.....	8
Tabela 4.....	8
Tabela 5.....	8
Tabela 6.....	9
Tabela 7.....	11

Índice de Gráficos

Gráfico 1.....	12
----------------	----

1. Introdução

A comunicação humana apresenta diversas características que se manifestam ao longo da vida do indivíduo, incluindo expressões verbais e não verbais. O desenvolvimento das competências de comunicação influencia significativamente a interação do indivíduo com o seu ambiente. Essas competências comunicativas desenvolvem-se principalmente nos primeiros anos de vida, especialmente antes dos dez anos de idade (Goulart, 2012).

A comunicação é entendida como um processo dinâmico pelo qual as pessoas trocam informações para influenciar o comportamento dos outros, sendo necessário um emissor que codifica a mensagem e um recetor que a descodifica (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2002).

A definição de competência comunicativa foi amplamente debatida a partir dos estudos de Hymes (1971), que criticou a visão de Chomsky (1965) sobre a separação entre competência e desempenho linguístico, argumentando que esta visão desconsidera o contexto social. Por sua vez, Hymes (1972) foi ainda mais longe e ampliou o conceito para incluir não apenas o conhecimento das regras gramaticais, mas também o uso efetivo da linguagem em contextos específicos regidos por normas socioculturais.

Alguns autores como Canale e Swain (1980) e Canale (1983) definem a competência comunicativa como a combinação de conhecimentos e competências necessárias para a comunicação. Isso inclui o conhecimento gramatical, o uso da linguagem em diferentes contextos sociais e a interligação entre enunciados e funções comunicativas.

A educação tem um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspetos psicomotores, intelectuais e sociais. A escola, juntamente com a família e a comunidade, contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem das crianças. Desta forma, as maiores conquistas linguísticas ocorrem na idade pré-escolar, com um desenvolvimento rápido e notável, contrastando com a progressão mais lenta durante a idade escolar (Nippold, 2006).

As Crianças no 1º Ciclo do Ensino Básico devem dominar os subsistemas linguísticos: semântica, morfossintaxe, fonologia e pragmática. O conhecimento implícito dessas regras é adquirido antes da idade escolar e se torna mais explícito e consistente, formando a base para o sucesso escolar (Sua Kay & Santos, 2006).

Nos primeiros anos escolares, as crianças têm o seu primeiro contacto com a educação formal, o que é crucial para o seu percurso académico. Elas começam a escolaridade com diferentes níveis de competências verbais, mas a linguagem adquirida nas suas experiências diárias serve como base para a alfabetização (Education, 2001). A escola tem a responsabilidade de promover o desenvolvimento contínuo das competências orais dos alunos, especialmente nos níveis iniciais de escolaridade (Pereira & Viana, 2003).

Diversos estudos abordam os marcos do desenvolvimento da linguagem, destacando as diferenças entre as línguas e o ritmo de desenvolvimento individual, embora existam padrões universais de aquisição (Ferreira, 2008; Guerreiro, 2007; Mok & Lam, 2011). Acreditava-se anteriormente que o desenvolvimento linguístico estivesse completo entre 5 e 6 anos de idade, mas algumas estudos mostram que o desenvolvimento linguístico continua a ser desenvolvido durante a idade escolar, sem que exista uma idade considerada como data limite para o desenvolvimento linguístico (Nippold, 1998).

A literatura sugere que crianças de diferentes culturas e línguas seguem um percurso global semelhante no desenvolvimento da linguagem, com uma sequência contínua e períodos críticos, apesar das variações individuais (Afflerbach, 1998; Cervera-Mérida & Ygual-Férrandez, 2003; Ferreira, 2008; Nogueira et al., 2000; Sim-Sim, 2006). Os marcos do desenvolvimento comunicativo podem ser estudados isoladamente ou em conjunto, pois estão interligados ao longo do processo de aprendizagem (Reed, 1992).

É reconhecido que as crianças apresentam diferentes reações quando confrontadas com novas situações. Um exemplo significativo é a entrada na escola, onde são incentivadas a interagir com professores, colegas e funcionários. Para algumas crianças, essa experiência pode ser extremamente stressante, enquanto para outras pode ser bastante agradável. Da mesma maneira, algumas crianças encontram dificuldades em realizar as

tarefas escolares propostas, enquanto outras executam essas tarefas de forma natural. Esta variedade de respostas diante de novas ou stressantes situações é frequentemente descrita como temperamento (Cadório, 2013)

O temperamento pode ser entendido como um sistema de processamento de informação social que afeta a forma como as crianças percebem e interagem com o mundo ao seu redor, influenciando as reações dos outros e contribuindo para o desenvolvimento individual (Derryberry & Reed, 1994; Rothbart & Bates, 1998). Embora a maioria das pesquisas sobre o temperamento se concentre em bebés e crianças pequenas, é crucial examinar a sua importância em crianças de idade escolar, pois durante esta fase o temperamento afeta as interações interpessoais e o ajuste tanto em casa quanto na escola (McClowry et al., 1994; Martin, Olejnik, & Gaddis, 1994; Rothbart & Jones, 1998).

De modo geral, uma educação eficaz deve levar em conta o temperamento único de cada criança, ajustando as expectativas e estratégias de gestão para otimizar os resultados positivos no desenvolvimento infantil.

Assim, considerando todos os fatores mencionados, este estudo visa analisar a relação entre as competências comunicativas e os domínios do temperamento em crianças que frequentam o primeiro ciclo do ensino básico.

2. Metodologia

Neste estudo, a metodologia utilizada para a recolha de dados baseou-se na aplicação e instrumentos estruturados, em escolas privadas e públicas do 1º Ciclo da região Norte de Portugal.

Todos os instrumentos foram entregues presencialmente, de forma a garantir que todos os participantes pudessem receber todas instruções claras acerca de como preencher o formulário. Importa ainda salientar que todos os participantes foram devidamente informados acerca dos objetivos do estudo (Anexos I e II) e concordaram, voluntariamente, em participar, assinando um termo de consentimento informado (Anexos III e IV) que garante a confidencialidade e o uso ético de todos os dados recolhidos. Desta forma, todos os procedimentos utilizados respeitaram os princípios

éticos de pesquisa, garantindo assim, a privacidade e a confidencialidade de todos os participantes..

Posteriormente, todos os dados recolhidos serão analisados utilizando o *software* estatístico SPSS v.29 ® (Statistical Package for the Social Sciences). A análise de resultados inclui métodos estatísticos descritivos e inferenciais para descrever os resultados e identificar eventuais relações entre as variáveis.

2.1 Instrumentos Utilizados

Neste estudo, foram utilizados dois tipos de instrumentos: um para avaliar as competências comunicativas das crianças em idade escolar e outro para avaliar o temperamento. Para a avaliação das competências comunicativas, empregou-se a Escala de Comunicação para a Idade Escolar - Versão para Professores (ECIE). Esta escala foi traduzida e adaptada para Português Europeu por Batista e Cruz-Santos em 2017, partindo da *Teacher's Rating Scale - LEP Language Questionnaire de Chapel Hill-Carrboro City Schools*. Esta escala mostrou-se fiável para aplicação em crianças do 1º ao 4º ano de escolaridade. (Azevedo, 2021; Dias, 2021; Monteiro, 2021)

A Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) - Versão para Professores (Batista, Monteiro, Dias, Azevedo, & Cruz-Santos, 2019) é composta por duas partes: um Questionário Sociodemográfico e a Escala de Comunicação para a Idade Escolar - Versão para Professores. A primeira parte recolhe informações sobre o perfil sociodemográfico dos participantes, incluindo género, idade, nacionalidade, escolaridade dos pais, escola frequentada, distrito escolar, ano de escolaridade, nível de apoio social, desempenho escolar, bem como necessidades educativas especiais e tipos de apoio humano disponível.

A segunda parte da escala divide-se em duas secções: a primeira contém 6 itens sobre a forma de comunicação, especificamente como o aluno comunica com o professor, e a segunda secção possui 24 questões divididas em três subsecções: Comunicação Funcional, Comunicação Social e Comunicação Académica, com oito itens cada. Os professores devem indicar a frequência de cada comportamento comunicativo em uma

escala de *Likert* de quatro níveis (0 - nunca; 1 - raramente; 2 - frequentemente; 3 - sempre).

Para a avaliação do temperamento infantil, foi utilizado o Inventário de Temperamento para Idade Escolar (SATI). Este questionário é direcionado a pais e/ou cuidadores de crianças entre 8 e 11 anos, composto por 38 itens avaliados numa escala Likert, variando de 1 (nunca) a 5 (sempre). Ele tem como principal objetivo avaliar quatro dimensões do temperamento: reatividade negativa, persistência na tarefa, sociabilidade e atividade. (Lima, de Lemos & Guerra, 2010)

A aplicação deste questionário leva aproximadamente 10 minutos, sendo que a sua pontuação é obtida pela soma das respostas, dividida pelo número de itens em cada domínio. Dessa forma, o perfil de temperamento da criança é delineado com base nos resultados parciais para cada uma das quatro dimensões: reatividade negativa, persistência na tarefa, sociabilidade, nível de atividade. (Lima, de Lemos,& Guerra, 2010).

O domínio da reatividade negativa, com treze itens, reflete a intensidade e frequência das reações afetivas negativas das crianças, como choro e expressões de frustração. (Lima, de Lemos,& Guerra, 2010). O domínio da persistência na tarefa, que contém 11 itens, caracteriza a orientação para tarefas e associa-se à impulsividade e autocontrole. O domínio da sociabilidade, caracterizado por 8 itens, inclui as respostas iniciais da criança a situações e pessoas desconhecidas. (Lima, de Lemos,& Guerra, 2010). O domínio da atividade, com 6 itens,reflete a propensão para atividade motora da criança. (Lima, de Lemos,& Guerra, 2010).

A adaptação do SATI para o Português Europeu deu origem a um instrumento válido para avaliar o temperamento de crianças portuguesas entre 8 e 12 anos. Avaliar perfis de temperamento pode refletir a complexidade do temperamento e ser útil na intervenção clínica. A consistência dos resultados reforça o interesse deste instrumento na pesquisa sobre temperamento e sua relação com a adaptação psicológica de crianças e adolescentes. (Lima, de Lemos,& Guerra, 2010)

3. Resultados

Para a realização deste estudo foram contactadas 29 instituições, pública e privadas; no entanto apenas 17 aceitaram participar, resultando assim numa amostra de 181 crianças. Dessas 181 crianças, 102 eram do sexo masculino (56,4%) e 79 do sexo feminino (43,6%). A distribuição etária das crianças variou entre os 6 e os 11 anos de idade, resultando numa média de 8,43 ($\pm 1,29$) anos, como podemos observar na Tabela 1. Estes resultados relativos à análise da frequência de idades das crianças revela que existiu uma distribuição bastante equilibrada dentro da faixa etária estipulada para este estudo, ou seja, idade escolar. Do mesmo modo, uma média de 8,43 anos indica que a maioria das crianças se encontrava numa faixa etária mais intermédia, com uma variação adequada para representar todos os anos escolares do 1º Ciclo.

Tabela 1- Frequência de idades dos participantes (anos)

		Frequência	Percentagem
Válido	6	3	1,7
	7	47	26,0
	8	33	18,2
	9	32	17,7
	10	35	19,3
	11	6	3,3
	Total	156	86,2
Omisso	Sistema	25	13,8
Total		181	100,0

A análise das nacionalidades dos participantes (Tabela 2) permite observar que a maioria das crianças era de nacionalidade portuguesa, nomeadamente 164 crianças (90,6%) correspondendo à quase totalidade da amostra. Além disso, a amostra inclui ainda 1 criança de nacionalidade alemã (0,6%), 1 angolana (0,6%), 7 brasileiras (3,9%) e, por fim, 1 suíça e 1 venezuelana ambas correspondendo a 0,6%.

Tabela 2- Frequência da nacionalidade dos participantes

	Frequência	Percentagem
Portugal	164	90,6
Brasil	7	3,9
Angola	2	1,1
Alemanha	1	,6
França	1	,6
Suíça	1	,6
Venezuela	1	,6
(Omisso)	4	2,2
Total	181	100,0

Os dados sociodemográficos recolhidos permitiram, ainda, realizar uma análise relativamente às medidas educativas que as crianças da amostra beneficiavam. Por sua vez, e no caso de beneficiarem destas medidas, permitiu ainda averiguar quais as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que estas crianças têm disponíveis.

Da amostra total, apenas 23,2% dos participantes beneficiaram de medidas educativas. Por sua vez 12,2% beneficiou apenas de medidas universais, 6,6% de medidas seletivas e, por fim, apenas 1,7% possuía medidas adicionais.

3.1 Estatísticas Descritivas do ECIE

São apresentados na Tabela 3 os valores médios da pontuação total do ECIE e das suas sub-escalas.

A pontuação total do ECIE foi de 58,4 ($\pm 11,9$). As três sub-escalas apresentam médias semelhantes: na Comunicação Funcional a média obtida foi de 19,85 ($\pm 3,643$), na Comunicação Social obteve-se uma média de 19,70 ($\pm 3,872$) e na Comunicação Académica uma média de 18,90 ($\pm 5,110$).

Tabela 3- Estatísticas Descritivas do ECIE

Sub-escala	N	Mínimo	Máximo	Média	D.P.
Comunicação funcional	168	9	24	19,85	3,64
Comunicação Social	168	8	24	19,70	3,87
Comunicação Académica	168	1	24	18,90	5,11
Pontuação total	168	24	72	58,44	11,94

Na Tabela 4 são apresentadas as médias de cada sub-escala e da pontuação total de acordo com a idade dos participantes. Verifica-se pouca variação nas pontuações médias com o decorrer da idade.

Tabela 4- Pontuações médias do ECIE de acordo com a idade dos participantes

Sub-escala	6	7	8	9	10	11
Comunicação funcional	20	21	20	19	20	16
Comunicação Social	21	21	19	19	20	17
Comunicação Académica	19	20	19	19	19	18
Pontuação total	59,67	61,33	58,45	57,30	59,35	51,00

3.2 Estatística Descritiva do SATI

De acordo com os dados recolhidos, na Tabela 5 são apresentados os valores obtidos no SATI, de acordo com cada um dos seus domínios. Ao nível da reatividade negativa a média obtida foi de 2,6 ($\pm 0,58$). Por sua vez, no domínio da persistência na tarefa a média obtida foi de 2,8 ($+0,34$), enquanto que no domínio da sociabilidade a média foi de 3,00 ($+0,52$). Por fim, e no que concerne ao domínio do nível da tarefa, a média foi de 2,33 ($\pm 0,65$).

Tabela 5- Estatísticas Descritivas do SATI

Domínios	N	Mínimo	Máximo	Média	D. P.
Reatividade negativa	181	0,92	4,46	2,64	0,58
Persistência na tarefa	181	1,45	3,55	2,75	0,34
Sociabilidade	181	0,63	4,13	3,00	0,52
Nível de atividade	181	0,50	4,00	2,33	0,65

Conforme apresentado na Tabela 6 é também possível analisar as pontuações médias obtidas para cada domínio do SATI, de acordo com as idades das crianças. De modo geral, a análise das médias em função da idade demonstra uma consistência nas pontuações, embora sejam visíveis algumas variações entre os diferentes domínios. É possível verificar uma tendência de diminuição da reatividade negativa à medida que a idade aumenta. No domínio da persistência na tarefa é possível observar pontuações mais semelhantes ao longo da idade, apenas com pequenas variações. Ao nível da sociabilidade verifica-se que existe uma variação da média ao longo das idades. No domínio do nível de atividade os resultados demonstram variação na atividade física das crianças.

Tabela 6- Pontuações médias do SATI de acordo com a idade dos participantes

Domínios	6	7	8	9	10	11
Reatividade negativa	2,44	2,72	2,65	2,62	2,62	2,29
Persistência na tarefa	2,76	2,79	2,73	2,71	2,77	2,71
Sociabilidade	2,83	3,08	3,03	3,01	3,03	2,71
Nível de atividade	2,22	2,46	2,30	2,09	2,30	2,39

3.3 Análise das Correlações entre o ECIE e o SATI

Através do Teste de Spearman foi possível identificar correlações entre o ECIE e o SATI, tendo em conta as suas sub-escalas e domínios, respetivamente. Conforme evidenciado na Tabela 7, foram encontradas correlações significativas entre o ECIE Total e todos as sub-escalas com dois domínios específicos do SATI: nível de atividade e reatividade negativa. Posto isto, as correlações significativas de nível de significância 0,001 foram encontradas entre a Competência Funcional e o nível de atividade, a Competência Académica e a reatividade negativa, a Competência Académica e o nível de atividade, entre o ECIE Total e a reatividade negativa e, por fim, entre o ECIE Total e o nível de atividade. Já as correlações significativas de nível de significância 0,005 são observadas entre a Competência Social e a reatividade negativa, bem como entre a Comunicação Social e o nível de atividade.

Por outro lado, tal como mostra o Gráfico 1, onde se relacionou os dados obtidos através do ECIE com dois domínios do temperamento (reatividade negativa e nível de atividade) é possível verificar que existe uma relação entre as competências comunicativas e esses domínios do temperamento. Uma análise detalhada desse gráfico permite observar que à medida que as competências comunicativas diminuem, aumenta a reatividade negativa e também o nível de atividade por parte das crianças em idade escolar, indicando assim uma correlação negativa entre estes fatores.

Tabela 7- Correlações entre o ECIE e o SATI através do teste de *Spearman*

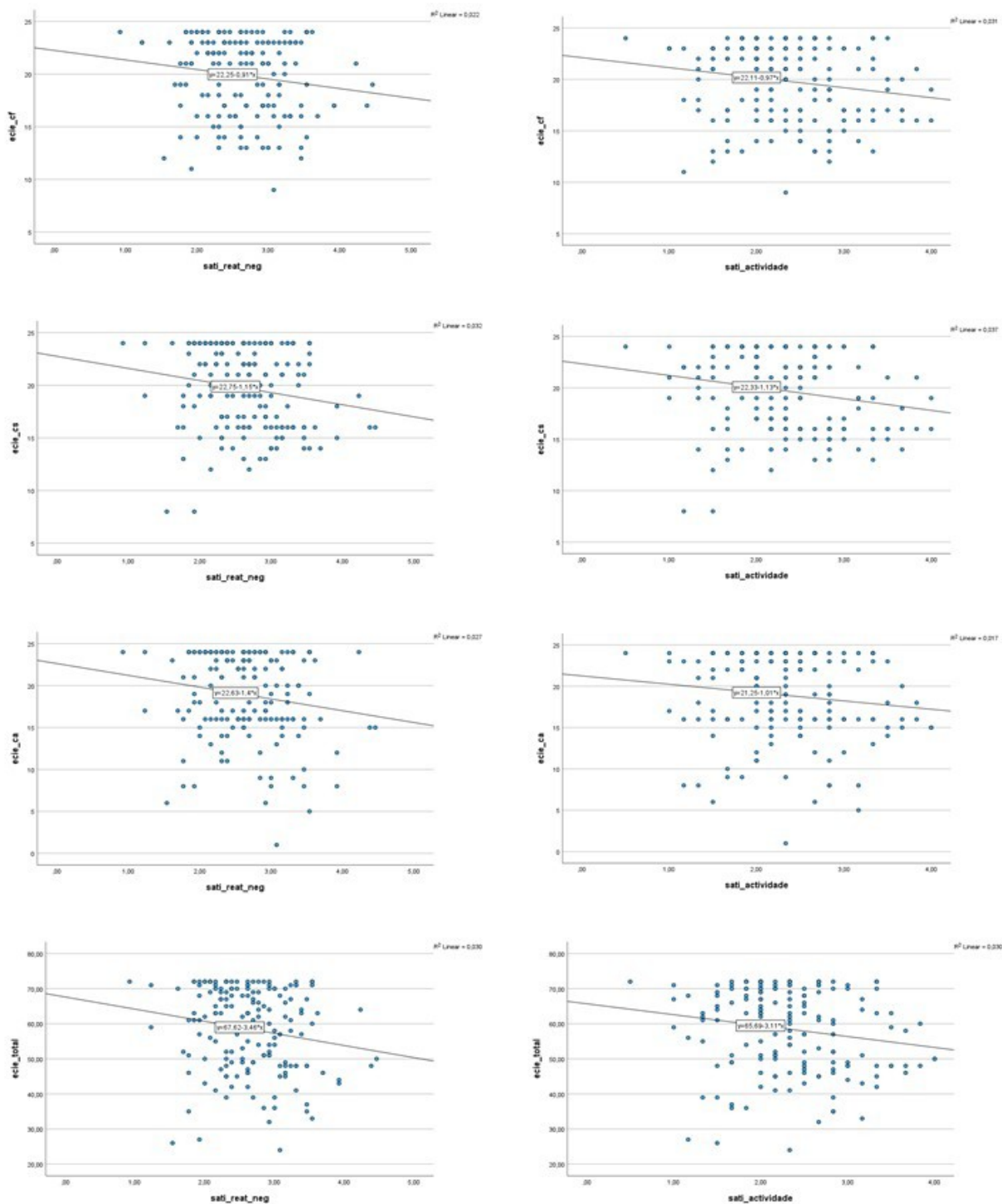
		SATI			
ECIE		Reatividade negativa	Persistência na tarefa	Sociabilidade	Nível de atividade
Comunicação funcional	Coeficiente de Correlação	-0.150	-0.030	0.013	-,195*
	Sig. (2 extremidades)	0.052	0.697	0.871	0.011
	N	168	168	168	168
Comunicação social	Coeficiente de Correlação	-,212**	-0.033	0.041	-,226**
	Sig. (2 extremidades)	0.006	0.667	0.602	0.003
	N	168	168	168	168
Comunicação académica	Coeficiente de Correlação	-,174*	-0.114	-0.014	-,153*
	Sig. (2 extremidades)	0.024	0.142	0.859	0.047
	N	168	168	168	168
Total	Coeficiente de Correlação	-,194*	-0.059	0.017	-,196*
	Sig. (2 extremidades)	0.012	0.450	0.828	0.011
	N	168	168	168	168

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Relações entre Competências Comunicativas e o Temperamento em Crianças do Primeiro Ciclo

Gráfico 1 – Gráficos de dispersão com linhas de tendência entre as variáveis com correlações significativas entre o ECIE e o SATI



4. Discussão

A investigação tem mostrado consistentemente uma relação entre o temperamento e o desenvolvimento da linguagem em crianças em idade escolar. Rothbart e Jones (1998) e Slomkowski et al. (1992) descobriram que certos aspetos do temperamento, como o nível de atividade e a extroversão afetiva, estão relacionados com as competências linguísticas. Skarpness e Carson (1986) demonstraram ainda que o temperamento e a competência comunicativa são preditivos do ajustamento psicológico em crianças que frequentam jardim de infância. Weithorn e Kagen (1978) também descobriram que o desenvolvimento da linguagem pode desempenhar um papel compensatório no funcionamento cognitivo de crianças hiperativas. Estes resultados sugerem que as competências linguísticas e de comunicação estão intimamente ligadas ao nível de atividade e ao temperamento das crianças em idade escolar.

Os resultados do presente estudo vão de encontro ao que tem vindo a ser descrito na literatura, uma vez que foi possível verificar que o nível de atividade desempenha um papel muito importante nas competências comunicativas avaliadas pelo ECIE. A forte correlação encontrada entre a comunicação académica e o nível de atividade, bem como a correlação entre o pontuação total do ECIE e este domínio do temperamento, sugere que existe uma relação negativa entre as competências comunicativas e esta característica do comportamento. Em suma, verificou-se que à medida que as competências comunicativas diminuem, existe um aumento do nível de atividade. Além disso, a correlação encontrada entre a comunicação social e o nível de atividade, vem confirmar que é necessário avaliar o nível de atividade da criança, aquando a avaliação das suas competências comunicativas, nomeadamente a comunicação social.

No entanto, estudos mais recentes têm vindo a revelar uma ligação entre a reatividade negativa das crianças e as suas competências linguísticas, com níveis mais elevados de reatividade negativa a preverem frequentemente competências linguísticas inferiores (Yoleri et al., 2016; McCormick et al., 2014). Isto pode levar a alguns problemas, incluindo comportamentos disruptivos (McCormick et al., 2014) e uma autorregulação mais pobre (Prior et al., 2011). As crianças com problemas de linguagem, em particular,

estão em maior risco de reatividade negativa e problemas de comportamento (Prior, 2011). Estes resultados realçam a importância de abordar a reatividade negativa nas crianças, particularmente no contexto do desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

Mais uma vez, os resultados deste estudo corroboram os estudos apresentados, demonstrando que a reatividade negativa desempenha um papel de extrema importância nas competências comunicativas. Foram identificadas correlações significativas entre a comunicação académica e a reatividade negativa, bem como entre a pontuação total do ECIE e este domínio do temperamento. Observa-se que os participantes com maior reatividade negativa apresentam competências comunicativas mais empobrecidas. Portanto, a correlação encontrada entre a comunicação social e a reatividade negativa reforça a necessidade de avaliar este domínio do temperamento durante a avaliação das competências comunicativas das crianças, mais especificamente a comunicação social.

Este estudo teve na sua amostra uma ligeira predominância de crianças do sexo masculino, o que poderá ser uma mais valia, uma vez que possibilita uma análise das eventuais diferenças que possam existir, ao nível das competências comunicativas entre as crianças do sexo masculino e as crianças do sexo feminino. Para além disso, esta comparação entre géneros, nomeadamente ao nível do temperamento poderá permitir a recolha de informações importantes acerca de como adaptar estratégias educacionais que possam atender, da melhor forma possível, as necessidades de cada criança.

Por sua vez, uma amostra com diferentes faixas etárias possibilitarão uma comparação entre as crianças mais jovens e as mais velhas, podendo assim dar informações relevantes acerca do desenvolvimento das competências comunicativas e do temperamento em idade escolar.

Para além disso, uma outra mais valia deste estudo é a possibilidade de ter aplicado os instrumentos em instituições públicas, na sua maioria, mas também em instituições privadas. Estes dados possibilitarão uma visão mais alargada sobre as principais semelhanças e/ou diferentes entre estes tipos de ensino.

Já a análise das nacionalidades, onde predomina a nacionalidade portuguesa, permite a generalização dos dados encontradas para esta população. No entanto, a presença de outras nacionalidades, é também uma vantagem, uma vez que contribui para que se tenha uma maior perceção de como as diferenças e os contextos culturais podem afetar o desenvolvimento das competências comunicativas e do temperamento das crianças.

A análise dos resultados relativamente às medidas educativas pode revelar, não só a eficácia das políticas de suporte à aprendizagem e à inclusão nas escolas, que participaram neste estudo, mas também a sua abrangência. No entanto, dentro da pequena percentagem da amostra beneficia de medidas educativas e de apoio à inclusão, houve alguns dados omissos, o que pode significar que alguns professores desconhecem o tipo de apoios existentes.

Por fim, mas não menos importante, os resultados encontrados através da aplicação do ECIE podem sugerir a existência de uma similaridade nas competências comunicativas avaliadas através de cada parâmetro deste, sendo reflexo de um perfil uniforme nas competências de comunicação funcional, social e académica entre todas as crianças da amostra.

No entanto este estudo apresenta algumas limitações, com maior destaque para a realização exclusiva deste estudo na região Norte de Portugal e a inclusão de apenas crianças que frequentam o primeiro ciclo do ensino básico. Além disso, ressalta-se ainda a falta de alguns dados durante a aplicação do questionário, tanto por parte dos professores quanto dos pais.

Assim para estudos futuros, sugere-se a expansão da investigação para as restantes regiões de Portugal, a fim de verificar se as tendências observadas se mantêm. Do mesmo modo, seria também vantajoso incluir outras faixas etárias escolares, especificamente o 2º e 3º ciclos, para determinar se são encontrados os mesmos resultados, considerando que as competências comunicativas se desenvolvem ao longo de toda a vida, e não apenas até ao 1º Ciclo.

5. Conclusão

O principal objetivo deste estudo foi analisar a relação entre as competências comunicativas e os domínios do temperamento em crianças de idade escolar.

Todos os resultados obtidos corroboram a literatura existente até então, tendo sido possível demonstrar que tanto a reatividade negativa quanto o nível de atividade possuem um papel significativo nas competências comunicativas.

A análise dos dados recolhidos da amostra, revelaram uma correlação negativa entre as competências comunicativas e os dois domínios do temperamento acima mencionados. De um modo geral, os resultados sugerem que à medida que as competências comunicativas das crianças diminuem, maior é a sua reatividade negativa e o seu nível de atividades.

Em suma, este estudo demonstra a importância de avaliar os domínios do temperamento, com especial atenção à reatividade negativa e ao nível de atividade durante a avaliação das competências comunicativas em crianças de idade escolar. Do mesmo modo, estes dados reforçam também a necessidade de abordagens educativas que tenham em consideração todas as características comportamentais das crianças, de modo a que lhes seja possível promover um desenvolvimento comunicativo mais eficaz.

6. Referências Bibliográficas

Afflerbach, P. E. T. E. R. (1998). Reading assessment and learning to read. *Literacy for all: Issues in teaching and learning*, 239-263.

Azevedo, C. L. M. (2021). *Escala de Comunicação Para a Idade Escolar (ECIE): Versão Para Professores: Um Estudo Exploratório com Alunos com e sem Necessidades Educativas do 3º E 4º Anos do Ensino Básico* (Master's thesis, Universidade do Minho (Portugal)).

Batista, E. M. D., Monteiro, A. F. V., Dias, C. A., Azevedo, C. L. M., & Cruz-Santos, A. (2019).

Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) – Versão para Professores (Manuscrito não publicado, Universidade do Minho).

Bernstein, D., & Tiegerman-Farber, E. (2002). *Language and communication disorders in children* (4º ed.). Boston: Allyn & Bacon

Cadório, IR (2013). *Análise do desenvolvimento linguístico de crianças em idade escolar* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro (Portugal)).

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J & Schmidt, R (org.). *Language and Communication*. Londres.

Cervera-Mérida, J. F., & Ygual-Fernández, A. (2003). Intervención logopédica en los trastornos fonológicos desde el paradigma psicolingüístico del procesamiento del habla. *Rev Neurol*, 36(Supl 1), S39-53.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press. Ferguson, C. A.

(1966). "On Sociolinguistically Oriented Surveys". *Linguistic Reporter*, vol. 8, no. 4, pp. 1-3. Derryberry, D., & Reed, MA (1994). Temperamento e a auto-organização da personalidade. *Desenvolvimento e psicopatologia*, 6 (4), 653-676.

Dias, C. A. (2021). *Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE)-Versão para Professores: Um Estudo Exploratório com Alunos com e sem Necessidades Educativas do 1º Ano do Ensino Básico* (Master's thesis, Universidade do Minho (Portugal)).

Education, U. S. D. o. (2001). Oral Language Developmental Continuum: Preschool-First

Grade. Raleigh: North Carolina Department of Public Instruction.

Ferreira, E. (2008). Compreensão e produção de frases relativas por crianças com PEDL e por adultos com agramatismo. *Universidade Nova de Lisboa*.

Guerreiro, H. (2007). *Processos fonológicos na fala da criança de 5 anos* (Doctoral dissertation, Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa).

Goulart, B. N. G. D., & Chiari, B. M. (2012). Comunicação humana e saúde da criança: reflexão sobre promoção da saúde na infância e prevenção de distúrbios fonoaudiológicos. *Revista CEFAC*, 14, 691-696.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*, 269-293.

Hymes, Dell H. On communicative competence. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Extracts available in: DURANTI, Alessandro. (2001), "Linguistic anthropology: a reader", pp. 53-73. New York: Wiley-Blackwell, 1971

Lima, L., de Lemos, M. S., & Guerra, M. P. (2010). Adaptação do inventário de temperamento para crianças em idade escolar: school-age temperament inventory-SATI de McCloskey a uma população portuguesa.

Martin, R.P., Olejnik, S., & Gassis, L. (1994). Is temperament an important contributor to schooling outcomes in elementary school? Modeling effects of temperament and scholastic ability on academic achievement. In W.B. Carey & S.C. Temperament Profiles 9 McDevitt (Eds.), *Prevention and early intervention: Individual differences as risk factors for the mental health of children* (pp.59-68). New York, Brunner/Mazel

McCloskey, SG, Giangrande, SK, Tommasini, NR, Clinton, W., Foreman, NS, Lynch, K., & Ferketich, SL (1994). Os efeitos do temperamento infantil, características

maternas e circunstâncias familiares no desajustamento de crianças em idade escolar.

Pesquisa em Enfermagem e Saúde, 17 (1), 25-35.

McCormick, M. P., Turbeville, A. R., Barnes, S. P., & McClowry, S. G. (2014).

Challenging temperament, teacher–child relationships, and behavior problems in urban low-income children: A longitudinal examination. *Early Education and Development*, 25(8), 1198-1218.

Mok, M. M. C., & Lam, H. M. Y. (2011). Assessment of language development of preschoolers: Validating morrow’s checklist for assessing early literacy development. *Early Child Development and Care*, 181(2), 203-220.

Monteiro, A. F. V. (2021). *Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE)-Versão Para Professores: Um Estudo Exploratório com Alunos com e sem Necessidades Educativas do 2º ano do Ensino Básico* (Master's thesis, Universidade do Minho (Portugal)).

Nippold, M. A. (1998). *Later language development: The school-age and adolescent years*. Pro-Ed, 8700 Shoal Creek Blvd., Austin, TX 78757-6897.

Nippold, M. (2006). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults* (3ª ed.). Austin: Pro Ed.

Nogueira, S., Fernández, B., Porfírio, H., & Borges, L. (2000). A criança com atraso na linguagem. *Saúde Infantil*, 22(1), 5-16.

Ozcan, M. (2012). Developmental differences in the naming of contextually non-categorical objects. *Journal of psycholinguistic research*, 41, 51-69.

Pereira, Í., & Viana, F. L. (2003). Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1 Ciclo do Ensino Básico—algumas reflexões. *Encontro Internacional a Criança, a Língua e o Texto Literário*, 1.

Prior, M., Bavin, E., Cini, E., Eadie, P., & Reilly, S. (2011). Relationships between language impairment, temperament, behavioural adjustment and maternal factors in a community sample of preschool children. *International journal of language &*

communication disorders, 46(4), 489-494.

Reed, V. A. (1992). Associations between phonology and other language components in children's communicative performance: clinical implications. *Australian Journal of Human Communication Disorders*, 20(2), 75-87.

Rothbart, M.K., & Bates, J.E. (1998). Temperament. In W.Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol. 3 (5th ed., pp.105-176). New York, Wiley.

Rothbart, M. K., & Jones, L. B. (1998). Temperament, self-regulation, and education. *School psychology review*, 27(4), 479-491.

Sim-Sim, I. (2006). Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Skarpness, L. R., & Carson, D. K. (1986). Temperament, communicative competence and the psychological adjustment of kindergarten children. *Psychological Reports*, 59(3), 1299-1306.

Slomkowski, C. L., Nelson, K., Dunn, J., & Plomin, R. (1992). Temperament and language: relations from toddlerhood to middle childhood. *Developmental psychology*, 28(6), 1090.

Sua Kay, E., & Santos, M. E. (2006). Grelha de Observação da Linguagem Nível Escolar (4ª ed.). Lisboa: Escola Superior de Saúde do Alcoitão.

Weithorn, C. J., & Kagen, E. (1978). Interaction of language development and activity level on performance of first-graders. *American Journal of Orthopsychiatry*, 48(1), 148.

Yoleri, S. (2016). Teacher-child relationships in preschool period: The roles of child temperament and language skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 210-224.

Anexos

Anexo I- Carta de Informação às Instituições

Relação entre competências comunicativas, temperamento da criança e estilos parentais



<https://ess.fernandopessoa.pt/>

Exmos. Senhores,

A Escola Superior de Saúde Fernando Pessoa (ESS-FP) está a conduzir um estudo sobre a relação entre a competência comunicativa, fatores do temperamento da criança e estilos parentais, em crianças dos 36 meses e os 11 anos de idade.

As perturbações da comunicação (PC) são uma das perturbações do desenvolvimento mais prevalentes e com efeitos nefastos em vários níveis do desenvolvimento, funcionamento e adaptação dos indivíduos. A investigação mais recente tem-nos dado indicações que fatores do temperamento da criança e os estilos parentais podem influenciar o desenvolvimento comunicativo da criança, assim como os resultados da intervenção em crianças com PC.

É neste sentido que a ESS FP, interessada nas questões do desenvolvimento infantil, promove a realização deste estudo.

Para o efeito, vimos pedir a Vossa Ex. a devida autorização para aplicar um conjunto de instrumentos de avaliação, de resposta parental ou resposta do educador/professor, de modo a atingir os objetivos a que nos propomos. Assim temos:

Tabela 1 – Instrumentos a usar de acordo com as idades de aferição e pelo papel da pessoa que preenche

	Idades de aferição		Preenchimento
	Pré-escolar	Escolar	
Questionário Sócio Demográfico (Batista et al., 2019)	Pré-escolar	1º ao 4º ano de escolaridade	Educador Professor
Comunicação			
Escala de Comunicação para a Idade Pré-Escolar (ECIPE) – Versão para Educadores (Batista et al., 2019)	Pré-escolar		Educador
Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) – Versão para Professores (Batista et al., 2019)		1º ao 4º ano de escolaridade	Professor
Temperamento			
Bateria de Avaliação do Temperamento Infantil – forma revista (TABCI-R) Versão original: (Ball et al., 2001; Presley & Martin, 1994) Versão portuguesa: (Almeida et al., 2010)	2 a 7 anos		Cuidadores/pais
School-Age Temperament Inventory (SATI) Versão original: (McClowry, 1995) Versão PT: (Lima et al., 2010)		8 a 11 anos	Cuidadores/pais
Estilo parental			
Questionário de Estilos e Dimensões Parentais – Versão Reduzida Versão original: Robinson et al. (2001) Versão PT: Miguel et al. (2009)		Infância	Cuidadores/pais

Relação entre competências comunicativas, temperamento da criança e estilos parentais

Dada a faixa etária que constitui objeto deste estudo, a colaboração de todos os estabelecimentos que apoiam crianças desta idade é fundamental e decisiva para a obtenção de uma amostra representativa da população portuguesa desta idade. A V. colaboração é, por isso, de crucial importância.

A aplicação dos instrumentos tem a duração aproximada de 25 minutos.

Crê-se que este estudo poderá reunir um conjunto de informações com utilidade para as próprias instituições, pois permitirá compreender melhor o desenvolvimento da comunicação com outros fatores e, assim, leva em consideração estes resultados quando identificamos uma criança em risco de apresentar uma PC.

Certos da V. Melhor atenção, subscrevemo-nos atentamente

Pedro Pestana
Vânia Peixoto

Investigadores da ESS FP
Contactos: ppestana@ufp.edu.pt
vpeixoto@ufp.edu.pt

Anexo II- Carta de Informação aos Pais

Relação entre competências comunicativas, temperamento da criança e estilos parentais



<https://ess.fernandopessoa.pt/>

Exmo. Cuidador,

A Escola Superior de Saúde Fernando Pessoa (ESS-FP) está a conduzir um estudo sobre a relação entre a competência comunicativa, fatores do temperamento da criança e estilos parentais, em crianças dos 36 meses e os 11 anos de idade.

As perturbações da comunicação (PC) são uma das perturbações do desenvolvimento mais prevalentes e com efeitos nefastos em vários níveis do desenvolvimento, funcionamento e adaptação dos indivíduos. A investigação mais recente tem-nos dado indicações que fatores do temperamento da criança podem influenciar o desenvolvimento comunicativo da criança, assim como os resultados da intervenção em crianças com PC.

É neste sentido que a ESS FP, interessada nas questões do desenvolvimento infantil, promove a realização deste estudo.

Para o efeito, vimos pedir a Vossa Ex. a devida autorização e colaboração para aplicar um conjunto de instrumentos de avaliação, de resposta parental ou resposta do educador/professor, de modo a atingir os objetivos a que nos propomos.

A V. colaboração é de crucial importância para atingirmos os objetivos que esperamos.

A aplicação dos instrumentos tem a duração aproximada de 25 minutos.

Certos da V. Melhor atenção, subscrevemo-nos atentamente

Pedro Pestana e Vânia Peixoto

Investigadores da ESS FP

Contactos: ppestana@ufp.edu.pt; vpeixoto@ufp.edu.pt

Anexo III- Consentimento Informado Professores

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

*Considerando a "Declaração de Helsínquia" da Associação Médica Mundial
(Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996 e Edimburgo 2000)*

Designação do Estudo (em português):

Relação entre competências comunicativas, temperamento da criança e estilos parentais

Eu, abaixo-assinado, (nome completo do doente ou voluntário são) _____

_____, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da minha participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia, a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos e, se ocorrer uma situação de prática clínica, os benefícios previstos, os riscos potenciais e o eventual desconforto. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Por isso, consinto que me seja aplicado o método ou o tratamento, se for caso disso, propostos pelo investigador.

Data: ____ / ____ / 20__

Assinatura do doente ou voluntário são: _____

O Investigador responsável:

Nome: _____

Assinatura: _____

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

Anexo IV- Consentimento Informado aos Pais

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Considerando a "Declaração de Helsínquia" da Associação Médica Mundial
(Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996 e Edimburgo 2000)

Designação do Estudo (em português):

Relação entre competências comunicativas, temperamento da criança e estilos parentais

Eu, abaixo-assinado, (nome completo) _____

Responsável pelo participante no projecto (nome completo) _____

_____, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia, a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos e, se ocorrer uma situação de prática clínica, os benefícios previstos, os riscos potenciais e o eventual desconforto. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Por isso, consinto que lhe seja aplicado o método ou o tratamento, se for caso disso, propostos pelo investigador.

Data: ____/____/20__

Assinatura do Responsável pelo participante no projecto: _____

O Investigador responsável:

Nome:

Assinatura:

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa