

Joana Patrícia Valente Alves

Avaliação das Competências Conversacionais da criança: tradução e adaptação da “Escala das Competências Socio-Conversacionais” para o Português Europeu.



Escola Superior de Saúde Fernando Pessoa

Porto, 2021

Joana Patrícia Valente Alves, aluna da Licenciatura de Terapêutica da Fala, ESSFP,  
Porto, Portugal [34870@ufp.edu.pt](mailto:34870@ufp.edu.pt)

Orientador: Mestre Vânia Peixoto



## **Projecto de Graduação em Terapêutica da Fala**

Avaliação das Competências Conversacionais da criança: tradução e adaptação da “Escala das Competências Socio-Conversacionais” para o Português Europeu.

Escola Superior de Saúde Fernando Pessoa

Porto, 2021

Joana Patrícia Valente Alves, aluna da Licenciatura de Terapêutica da Fala, ESSFP,  
Porto, Portugal [34870@ufp.edu.pt](mailto:34870@ufp.edu.pt)

Orientador: Mestre Vânia Peixoto

**Nome da Autora:** Joana Patrícia Valente Alves

**Número de Aluna:** 34870

**Curso:** Terapêutica da Fala

**Data:**

**Docente Orientadora:** Mestre Vânia Peixoto

**Assinatura da Aluna:** \_\_\_\_\_  
(Joana Patrícia Valente Alves)

Projecto de Graduação apresentado à  
Escola Superior de Saúde Fernando Pessoa  
como parte dos requisitos para obtenção do  
grau de Licenciatura em Terapêutica da  
Fala.

### ***Sumário***

Um dos aspectos do desenvolvimento comunicativo é a capacidade da criança ser assertiva e responsiva durante as trocas na conversação em contextos do cotidiano e didáticos. O objectivo do estudo é investigar, classificar e compreender como é que as crianças participam nas conversas, ou seja, como é que a criança é capaz de iniciar uma conversa, continuar no mesmo tópico de conversa, fazer perguntas e responder às perguntas, determinar, com que idade os comportamentos de comunicação de assertividade e responsividade (produzidos de forma verbal ou não-verbal) podem ser considerados “adquiridos” ou “em aquisição” em crianças com idades compreendidas entre os 12 e 36 meses e relacionar a idade e aquisição de comportamentos de assertividade e responsividade com o género, número de irmãos, ordem na fratria, habilitações literárias dos pais e com quem a criança passa o dia.

O questionário “Escala das Competências Sócio-Conversacionais” foi desenvolvido para os pais, em uma amostra de 50 crianças portuguesas com idades entre os 12 e 36 meses e com desenvolvimento típico da linguagem de acordo com a percepção parental. Os resultados indicam que a capacidade de responsividade no geral é mais desenvolvida que a da assertividade havendo pouca influência entre os itens avaliados por apresentarem níveis iguais tanto na assertividade como na responsividade.

**Palavras-Chave:** Comunicação, pragmática, avaliação, pré-escolar e linguagem.

***Abstract***

One aspect of communicative development is the child's ability to be assertive and responsive during exchanges in conversation in everyday and didactic contexts. The aim of the study is to investigate, classify and understand how children participate in conversations, that is, how the child is able to start a conversation, continue on the same topic of conversation, ask questions and answer questions, determine, at what age assertiveness and responsiveness communication behaviors (produced verbally or non-verbally) can be considered "acquired" or "in acquisition" in children aged 12 to 36 months and relate age and acquisition of behaviors of assertiveness and responsiveness to gender, number of siblings, order in the brotherhood, educational qualifications of the parents and with whom the child spends the day. The questionnaire " Conversational Skills Rating Scale" was developed for parents, in a sample of 50 Portuguese children aged between 12 and 36 months and with typical language development according to parental perception. The results indicate that the capacity for responsiveness in general is more developed than that of assertiveness, with little influence among the items evaluated because they present equal levels in both assertiveness and responsiveness.

**Key Words:** Communication, Pragmatic, Evaluation, Pre-school and Language.

### ***Agradecimentos***

Inicialmente queria agradecer à minha orientadora, a docente Mestre Vânia Peixoto pela dedicação, disponibilidade e paciência para comigo e por toda a partilha de conhecimentos.

Aos meus pais por todo o apoio ao longo deste percurso, por sempre apoiarem e incentivarem todos os meus objectivos, porque sem eles, não teria chagado até aqui. Ao meu irmão que admiro, respeito e por ser o modelo que quero seguir. Sem ti, nada faria sentido e sem ti, também não teria chegado a onde cheguei. A toda a minha família, aos meus padrinhos, primas e aos meus avós que estiveram presentes neste percurso e que nunca duvidaram de mim. A vocês, um forte e caloroso obrigado.

Às minhas amigas de Licenciatura, Inês Monteiro e Margarida Fernandes. Fizemos um longo percurso juntas com altos e baixos, mas sempre com persistência, paciência e com alegria que não podia faltar. Só vos tenho a agradecer por serem a força de que tudo é possível.

Quero também agradecer aos meus amigos, Bruno Beirão, Bruno Marques, Carina Veronica, Carmen Ferreira, Christian Neves, Christian Nicolaus, Fabiana Sousa, Irina Duarte, Mafalda Pinto, Maria Couto, Marisa Pires, Ricardo Antão, Ricardo Esteves, Rita Sá, Rosa Pires, Samuel Marques, Tânia Godinho, Tiago Sousa e Taylor Ferreira. Vocês ajudaram-me a crescer, a lutar pelos meus objectivos sem medos e a serem o meu porto seguro, o meu refúgio. Obrigada por compreenderem as minhas ausências, por ouvirem os meus desabafos e pela diversão que nunca faltou nem faltará nas nossas vidas. Amigos assim, tornam as coisas mais fáceis e mais leves. Ao meu grupo de Samba Vai Quem Quer pela compreensão, oportunidade, por toda a força e apoio que me deram mesmo na ausência de alguns ensaios, pois foram sempre

prestáveis e colaborativos.

E por fim, mas não menos importante, a todos os professores que me acompanharam neste percurso, por toda a disponibilidade, pela ajuda, pelos ensinamentos adquiridos e pela confiança depositada em nós. São uma mais valia para a instituição e uma grande fonte de sabedoria que enriquece os que vão cruzando os seus caminhos. Muito obrigada!

## *Índice*

I.	Introdução .....	1
II.	Enquadramento Teórico .....	3
1.	Linguagem e suas componentes.....	3
	O que é a linguagem?.....	3
	Componentes da Linguagem .....	5
	Componentes da Linguagem e Domínios Linguísticos .....	6
	Linguagem Oral/Verbal .....	7
	Linguagem Não-Verbal .....	8
2.	Pragmática .....	9
	Funções da linguagem.....	12
	Avaliação.....	15
	Alterações da Pragmática .....	17
3.	Práticas Centradas na Família .....	18
	Avaliação da criança de acordo com as práticas centradas na família.....	19
III.	Metodologia.....	21
IV.	Procedimentos .....	23
1.	Participantes do Estudo .....	24
	Critérios de Inclusão:.....	24

Avaliação das Competências Conversacionais da criança: tradução e adaptação da “Escala das Competências Socio-Conversacionais” para o Português Europeu.

Critérios de Exclusão: .....	24
V. Resultados .....	25
VI. Discussão .....	46
VII. Conclusão .....	48
VIII. Referências .....	50
IX. Anexos .....	56

### *Índice de Tabelas*

Tabela 1 - Caracterização da amostra (Género e Fratria).....	25
Tabela 2 - Caracterização da amostra (Nível Educacional dos Cuidadores).....	26
Tabela 3 - Caracterização da amostra (Com quem passa a criança o dia) .....	27
Tabela 4 - Quem preencheu o Questionário.....	28
Tabela 5 - Resultados do Instrumento de Avaliação “Competências Socio-Conversacionais” – <b>Assertividade</b> .....	28
Tabela 5.1 - Resultados por Sexo.....	29
Tabela 5.2 - Resultados por Número de Irmãos.....	30
Tabela 5.3 - Resultados da Escolaridade dos Pais .....	32
Tabela 5.4 - Resultado de Onde a criança passa o dia.....	35
Tabela 6 - Resultados do Instrumento de Avaliação “Competências Socio-Conversacionais” – <b>Responsividade</b> .....	36
Tabela 6.1 - Resultados por Sexo .....	37
Tabela 6.2 - Resultados por Número de Irmãos .....	38
Tabela 6.3 - Resultados da Escolaridade dos Pais .....	40
Tabela 6.4 - Resultado de Onde a criança passa o dia.....	42
Tabela 7 - Resultados Gerais (Assertividade e Responsividade).....	44

### *Anexos*

Anexo 1.....	54
Anexo 2.....	55
Anexo 3.....	57
Anexo 4.....	58

## **I. Introdução**

A linguagem é uma capacidade exclusiva do ser humano que ajuda na expressão e comunicação com os outros, para transmitir os seus desejos, opiniões, sentimentos, necessidades ou até mesmo partilhar vivências com o outro. A criança vai adquirindo conhecimentos e com esses conhecimentos irá comunicar de uma forma verbal ou não verbal. À medida que as competências linguísticas aumentam, a capacidade de turn-taking, manter conversa, atrair a atenção e fazer pedidos ou perguntas vão aumentando também (Almeida and Rocha, 2009). Quanto maior for as competências linguísticas das crianças, melhor vai ser o seu desempenho pessoal e académico (Aguiar, 2014). Porém, nem todas as crianças obtêm um desenvolvimento harmonioso da linguagem durante o seu processo de desenvolvimento e podem apresentar dificuldades na linguagem oral a nível da expressão e/ou compreensão (Aguiar, 2014).

As alterações da linguagem são um dos problemas mais comuns que afectam as crianças em idade pré-escolar (Aguiar, 2014).

O desenvolvimento das competências Socio-Conversacionais e a aquisição das regras de comunicação, permitem uma troca de informação num diálogo para responder ou propor um tópico de interesse, ou expandir o tópico partilhado adicionando informações. Estas competências ajudam a manter a duração da troca e podem ser avaliadas nas interacções activas dos contextos socialmente partilhados entre o adulto e a criança (Bonifacio, Serena; Montico, Marcella; Girolametto, 2013).

Neste sentido, as competências conversacionais são fundamentais para a inclusão e participação social da criança, assim como para o seu desenvolvimento e percurso académico. Importa, por isso, encontrar formas eficazes de detectar

precocemente crianças com alterações do desenvolvimento de linguagem, nomeadamente em termos pragmáticos.

Assim surge a motivação deste trabalho.

Após a revisão da literatura, o instrumento “Escala das Competências Socio-Conversacionais”, do autor Luigi Girolametto, foi seleccionado para traduzir e adaptar para o Português Europeu.

Trata-se de um instrumento de preenchimento através dos cuidadores, com o objectivo de determinar o perfil das competências de conversação dos seus filhos, em idade pré-escolar com competências expressivas entre os 12-36 meses de idade, medindo a Assertividade e a Responsividade durante a conversação.

## **II. Enquadramento Teórico**

### ***1. Linguagem e suas componentes***

#### ***O que é a linguagem?***

A Linguagem constrói-se de uma forma progressiva, dependendo de alguns aspectos como a maturação, o contexto sociocultural e a qualidade das estimulações verbais e das relações interpessoais. É um meio de comunicação que faz com que nos identifiquemos com a sociedade em que estamos inseridos através da partilha do sistema linguístico (Batista, 2017). Este é um sistema convencional de signos e símbolos linguísticos que obedecem a regras de comunicação, é a capacidade que o ser humano tem para se comunicar, expressando assim os seus pensamentos, ideias, sentimentos e experiências vividas.

Adquirir e desenvolver a linguagem resulta na capacidade de produzir todos os sons da língua, de compreender e fazer uso das regras gramaticais, entre outros aspectos. Deste processo faz parte a aquisição de novas palavras do sistema linguístico da comunidade onde está inserida, sendo essa a sua língua materna (Sim-Sim, Silva and Nunes, 2008).

Segundo a American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), a linguagem é *“um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usando em modalidades diversas para o homem comunicar e pensar”* (cit in Batista, 2017), sendo assim um veículo para a comunicação.

A linguagem é considerada a primeira forma de socialização da criança, e manifesta-se, como referido anteriormente, de forma gradual dependendo das actividades diárias efectuada explicitamente pelos pais (Borges and Salomão, 2003), sociais e culturais,

constituindo a base da transmissão cultural, da qualidade dos estímulos verbais pelas relações interpessoais e dos sistemas de valores e das tradições que caracterizam a sociedade humana. Está de tal modo ligada à experiência do Homem que é impossível imaginar a vida sem ela, uma vez que constitui um instrumento essencial para aceder aos pensamentos e conhecimentos. Esta capacidade humana é assumida em cada comunidade linguística e é a forma mais rápida e simples de comunicar. Durante a infância a criança identifica uma comunidade linguística que se designa língua materna (*cit in.* Lopes, 2012)

Ao fim do primeiro ano de vida, as crianças com um desenvolvimento típico são capazes de usar um número reduzido de palavras. Ao fim de dois anos de idade, já falam através de frases simples, mas a comunicação entre a criança e o cuidador começa muito antes desta proferir a primeira palavra. As crianças de seis meses já conseguem distinguir todos os sons usados em todas as línguas do mundo e com um ano de idade acabam por perder muitas dessas distinções à medida que se focam na sua língua.

A primeira palavra começa a ser proferida entre os 10 a 15 meses de idade e aos 18 meses de idade começam a adquirir uma média de nove novas palavras por dia (Peixoto, 2007).

O interesse no estudo da aquisição e desenvolvimento da linguagem é já antigo, tendo surgido, ao longo da história, diferentes teorias para a sua explicação. Para alguns autores, a linguagem tem um carácter essencialmente inato (Cit in. Chomsky, 2005) enquanto outros se focam especialmente nas características do meio onde a criança está inserida e nas interações e experiências que vivenciam para a explicar. (Cit in. Vygotsky e Brunner).

Os estudos sobre a influência dos factores sociais na aquisição da linguagem tiveram um grande impacto com críticas em relação às considerações de Chomsky de

que havia uma “pobreza de estímulos” e, com isso a criança não poderia adquirir a linguagem a partir do meio social (Borges and Salomão, 2003). Então, para Chomsky a linguagem é hereditária, falamos a língua que os nossos pais falam, ou seja, a linguagem é genética, falamos a língua que biologicamente estamos aptos a falar e não a língua que ouvimos falar.

Já para Vygotsky, a linguagem é uma construção social, que passa por fases, logo vai-se aprendendo gradualmente. É muito importante a questão do meio pois varia de cultura para cultura e é o meio que deve proporcionar condições para que essas competências sejam desenvolvidas. Todas as actividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem com a sua história social, contribuindo e fazendo parte integrante do desenvolvimento histórico-social da sua comunidade. Logo, as competências cognitivas e a forma de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas geneticamente, mas sim o resultado das experiências e dos hábitos sociais da cultura em que o indivíduo está inserido (Vigotsky, 2005).

A Linguagem é considerada a primeira forma de socialização da criança e na maioria das vezes é efectuada pelos pais através de instruções verbais durante as actividades diárias, assim como através de histórias que expressam valores culturais. Com isto, a criança, através da linguagem, tem acesso antes mesmo de aprender a falar, a valores, crenças e a regras (Borges and Salomão, 2003).

### ***Componentes da Linguagem***

O desenvolvimento da linguagem processa-se em diferentes componentes (uso, forma e conteúdo), e à medida que pretende expressar significados mais complexos, a criança adquire formas mais elaboradas e funções mais adequadas ao contexto. É importante dizer que a aquisição da linguagem da criança envolve um conjunto de

regras da língua da comunidade em que se insere. Estas regras dizem respeito às regras fonológicas, morfológicas, semânticas e às regras pragmáticas da língua (Sim-Sim, Silva and Nunes, 2008).

Componentes da Linguagem	Domínios Linguísticos
Forma	Fonologia Morfologia Sintaxe
Conteúdo	Semântica
Uso	Pragmática

(Lopes, 2012)

### *Componentes da Linguagem e Domínios Linguísticos*

As regras relativamente ao uso tem relação com a adaptação do comportamento, a razão ou o objectivo em troca, a adequação da linguagem ao contexto social e com a escolha do código a usar, e está relacionada com a pragmática, ou seja, qual a natureza funcional para atingir objectivos como por exemplo, em pedidos, chamar a atenção, saudar, comentar, protestar, contestar, pedir informação e estabelecer relações sociais (Lopes, 2012).

A forma compreende as regras que governam os sons e as respectivas combinações (fonologia), a formação e a estrutura interna das palavras (morfologia), e a forma como devem ser organizadas as palavras em frases de modo a diversificar o tipo de frases (sintaxe) (Lopes, 2012), faz a ligação entre os sons e símbolos com o seu significado, ou seja, a forma em que expressa os seus pensamentos e necessidades

utilizando ajudas de gráficos ou sem ajudas com as mãos, com o corpo e a voz (Garvey, Bloom and Lahey, 1979).

Contudo relaciona-se com o significado das palavras e a sua interpretação (semântica), definindo o conhecimento dos objectos, acontecimentos, pessoas e a sua relação com as mesmas (Lopes, 2012).

De acordo com os signos usados e a modalidade de comunicação, podemos classificar de diferentes formas a linguagem: Verbal/Oral (falada e escrita), o uso convencional de palavras faladas ou escritas, Linguagem Não-Verbal (gestual, postural e gestos) e Linguagem Pictográfica ou Gráfica (desenho), sendo a Linguagem Não-Verbal a mais valorizada pelas expressões e manifestações corporais como elementos fundamentais no processo de comunicação, pois esta é menos manipulável do que a Linguagem Verbal (Silva *et al.*, 2000). Cada uma delas contém características, símbolos e regras próprias (Batista, 2017).

### ***Linguagem Oral/Verbal***

É um sistema de comunicação que não necessita de um ensino formal. Esta exige uma estrutura, um significado e um propósito. Ela envolve regras complexas de organização de sons, palavras e frases com significado. A produção oral da mensagem e a compreensão da mesma, são do conhecimento da estrutura da língua e das respectivas regras de uso em contexto (Batista, 2017). No processo de desenvolvimento da linguagem, vão sendo adquiridos conhecimentos relativos à estrutura da língua, do código na qual a mensagem pode ser expressa e da função da mesma (Franco, Reis and Gil, 2003). Para Inês Sim-Sim (1998), a compreensão da mensagem envolve a recepção e descodificação de uma cadeia de sons e a sua interpretação de acordo com as regras de um determinado sistema linguístico (Batista, 2017). Assim para que a comunicação seja

feita com êxito, falada ou escrita, o receptor da mensagem precisa de compreender o que lê ou ouve e para isso é necessário que a mensagem esteja no mesmo código, ou seja, no mesmo idioma. Se uma destas condições falhar, acontece o chamado, ruído na comunicação.

A linguagem pode ser dividida em linguagem receptiva (compreensão) e linguagem expressiva (expressão) (Sara, 2012). Esta é vista como uma manifestação externa de forma a exteriorizar o pensamento, por isso é vista como uma função expressiva.

### ***Linguagem Não-Verbal***

Para manter uma comunicação, não é necessário usar sempre a fala mas sim a linguagem, que pode ser verbal ou não-verbal. Na linguagem não-verbal, o gesto, a imagem, o desenho ou figuras, símbolos, dança, pintura, música, mímica e escultura são usados como códigos (Trindade, 2007).

Uma das formas de comunicação que mais utilizamos e que fazemos de forma inconsciente, é a linguagem corporal pois esta acompanha sempre a linguagem verbal oral. É tão forte que não conseguimos esconder de nós próprios nem do observador, ela transcende a consciência. Por isso é tão importante que a linguagem corporal esteja em consonância com a linguagem verbal. O corpo fala, aponta mentiras, expõe verdades, reforça ideias, favorece ou complica a compreensão, promove a interacção com o emissor e receptor da mensagem. *“Cerca de 65% das mensagens que se emitem e recebem ao longo do dia são não verbais”* (Trindade, 2007).

Mesmo em países de outros idiomas, povos com culturas diferentes, consegue-se compreender a mensagem através desta expressão não-verbal como por exemplo, o choro, o nervosismo, o sorriso, a arrogância da voz, entre outras características. Os

filmes de Charles Chaplin ou Mr. Bean são exemplos de como a mensagem transmitida através de linguagem não-verbal é compreendida em qualquer país, pois somos capazes de compreender o olhar, a expressão e as emoções representadas por estas personagens.

Ainda que as expressões não-verbais sejam reforçadas pela expressão verbal, o ruído da comunicação diminui bastante (Schelles, 2008).

A escrita também é um método de linguagem verbal bastante usada e é conhecida como um sistema simbólico que surge na sequência do desenvolvimento da linguagem oral, sendo que se divide num subnível receptivo (leitura) e num subnível expressivo (escrita). Ao contrário da linguagem oral, esta não se desenvolve de forma inata ou espontânea, sendo necessário um ensino formal para o seu desenvolvimento (Franco, Reis and Gil, 2003).

## **2. Pragmática**

A Pragmática, domínio linguística referido anteriormente, é compreendida como o ramo da linguística que estuda o uso efectivo da linguagem e os seus propósitos funcionais de comunicação (Savoldi *et al.*, 2014) dizendo respeito ao significado que as expressões linguísticas ganhem em contexto (Cit in Panciera *et al.*, 2019).

No desenvolvimento normal da linguagem, podemos começar a observar algumas competências pragmáticas mesmo antes da criança proferir palavras podendo assim responder a iniciativas sociais de terceiros já no seu primeiro mês de vida. No início, acontece de forma não-verbal e com o desenvolvimento da linguagem em, interacção com os cuidadores, vai aprimorando e tornando mais activa na comunicação. Inicialmente a criança começa a interagir com gestos espontâneos, vocalizações, verbalizações e atenção visual. Com a fala, as competências pragmáticas começam a

manifestar-se de forma mais produtiva com nomeações, comentários, pedidos de informação, objectos, atenção, respostas, protestos e saudações (Rocha e Befi-Lopes, 2006).

A pragmática inclui três grandes competências de comunicação: (Soares, Pereira and Sampaio, 2009)

- Uso da linguagem (cumprimento, informação, promessa, pedido, etc);
- A mudança da linguagem (usada segundo as necessidades do ouvinte ou da situação);
- A compreensão das conversas e narrativas (turnos de conversação, expressões faciais, contacto ocular, interrupções e recomeço de um tópico de conversação com o interlocutor).

Desta forma, a pragmática é constituída por um conjunto de regras da linguagem referentes à forma como a linguagem é usada para se comunicar (Soares, Pereira and Sampaio, 2009). Como por exemplo, de uma forma mais simples, o locutor produz um certo efeito no interlocutor ao dar a conhecer a sua intenção de forma explícita, ou seja, utiliza expressões que significam de forma literal o que é dito. Em casos mais complexos, o significado da expressão, isto é, a intenção comunicativa, não provem do significado literal, mas sim das características não literais. Com isto, podemos considerar que a linguagem literal é aquela em que o significado está explícito e a linguagem não literal é aquela que está em desconformidade entre o que é dito e o que é significado e como exemplo as metáforas, pedidos indirectos, ironias e provérbios (Panciera *et al.*, 2019).

Na perspectiva da pragmática temos o acto comunicativo como uma unidade básica da comunicação que é composta por três componentes; - a intenção, a função e a

preposição (Peixoto, 2007). Deste modo, podemos assim identificar três fases principais no desenvolvimento da comunicação, que são (Peixoto, 2007):

- **A Fase perlocucionária** – Acontece desde o nascimento até aos nove meses de idade aproximadamente. Nesta fase, a criança ainda não transmite os sinais de forma consciente ou com intenção de atingir um objectivo, não sendo direccionados ao parceiro comunicativo mas afectando as suas respostas. Os sinais dados pela criança são pela direcção do olhar, a expressão facial e movimentos corporais que dão a informação do seu estado físico e emocional. São assim, actos não intencionais mas com efeitos comunicativos.

- **A Fase ilocucionária** – Pelos 9 meses ocorre a transição para a etapa onde a criança começa a usar gestos e sons pré-verbais de forma a comunicar-se intencionalmente. Esta fase é caracterizada pelos momentos de atenção conjunta e coordenar a atenção. Aqui a criança usa sinais deliberadamente para desempenhar uma variedade de intenções e funções comunicativas antes de começar a falar. Assim podemos dizer que aqui acontece a comunicação intencional ao apresentar um comportamento que transmite informação e tem uma função pragmática dirigida ao seu interlocutor, ou seja, a criança tem consciência que o seu comportamento vai provocar uma reacção ao seu interlocutor.

Segundo Bruner (1981 cit in Peixoto, 2007), existe três funções pragmáticas que se desenvolvem antes de um ano de idade:

Regulação comportamental (regular o comportamento do outro para recusar ou pedir algo);

Interacção social recíproca (tem a intenção de dirigir a atenção do outro para si mesmo. É um comportamento usado para rotinas de tomar e dar a vez vocal, não verbal ou com brinquedos, saudar ou chamar a atenção);

Atenção conjunta (com o objectivo de dirigir a atenção do outro para comentar objectos e/ou acções). No desenvolvimento pré-linguístico a criança deve ser capaz de usar este conjunto de comportamentos pragmáticos. A sua ausência pode ser um indicativo de alteração no desenvolvimento comunicativo (Peixoto, 2007).

Todas estas funções podem ser adquiridas pela forma de comunicação pré-verbal e a criança deverá ser capaz de as fazer com um ano de idade.

- **A Fase locucionária** – aos 12/13 meses de idade, a criança começa a comunicar de forma intencional através de palavras. Segundo alguns autores, os indicadores pré-linguísticos que nos dão informações acerca da transição da criança para a comunicação através da fala são (Peixoto, 2007; Yoder et al, 1999; Sandbank et al, 2017):

- O uso do palrar com diferentes consoantes.
- Demonstração das funções pragmáticas precoces para regulação comportamental, interacção social e atenção conjunta.
- Compreensão do vocabulário.
- Uso de competências de jogo simbólicas e combinatórias.

Então a pragmática estuda as competências envolvidas na interacção comunicativa e dentro da perspectiva, será investigado o que se faz quando é dito alguma coisa e o que se faz ao dizer alguma coisa e quais as reacções e efeitos no interlocutor.

### ***Funções da linguagem***

Segundo Halliday (1975), um dos autores clássicos dos estudos da comunicação, a função da linguagem refere-se à forma como é usada, encontrar um propósito que esta nos serve e como é que somos capazes de realizar esses propósitos, falando, ouvindo, lendo e escrevendo. Mas também significa explicar a natureza em termos funcionais. A

própria linguagem tem sido moldada pelo uso e como a forma da linguagem tem sido determinada pela função a que ela serve (Hage *et al.*, 2007).

Segundo Halliday as funções da linguagem podem ser classificadas da seguinte forma: a função instrumental, quando a criança utiliza a linguagem de forma a satisfazer as suas necessidades; a função regulatória, quando a criança utiliza a linguagem para monitorizar o comportamento de outra pessoa; função interacional, quando a criança utiliza a linguagem para relacionar-se com as pessoas; função pessoal, quando a criança utiliza a linguagem como um meio a explorar o ambiente de modo a identificar o nome dos objectos e/ou acções; função imaginativa, quando a criança usa a linguagem de modo lúdico, desenvolvendo um ambiente segundo a sua imaginação.

Halliday (1975 cit in Hage *et al.*, 2007) também menciona que entre os 18 e 24 meses, surge uma sétima função, a função informativa, que se refere quando a criança utiliza a linguagem a fim de transmitir uma informação.

Já Jakobson (2001 cit in Magnanti, 2001) dá ênfase ao perfil da mensagem, consoante a meta ou a orientação da mensagem em cada factor de comunicação – emissor, receptor, canal, código, referente e mensagem. Para ele, as possibilidades de interpretação que se podem retirar da mensagem estão direccionadas para a própria intenção do factor da comunicação onde, se determina o perfil da mensagem (Magnanti, 2001).

De acordo com o mesmo autor Jakobson, podemos classificar os diferentes tipos de funções da linguagem: a função expressiva ou emotiva, é centrada no emissor. Uma expressão directa da atitude do sujeito relativamente daquilo que fala. Exprime a atitude do emissor em relação ao conteúdo da mensagem e da situação e tende a dar uma certa emoção, verdadeira ou não; a função referencial, chamada também de *cognitiva* ou *donativa*, e é orientada para o referente, ou seja, para o contexto; a função fática, é

centrada no contacto que pode ser físico ou psicológico. Tem como objectivo prolongar ou interromper o contacto, ou seja, a comunicação manifesta a necessidade e o desejo de comunicar e/ou fixar a atenção do interlocutor; a função metalinguística, é centrada no código, acontece quando o emissor e o receptor utilizam o mesmo código. Quando o discurso está centrado no código, desempenha uma função metalinguística. O seu papel é importante na linguagem quotidiana; a função poética, centrada na própria mensagem. Jakobson (1956 cit in Caraça, 2014) designa como “arte da linguagem” o que é referente apenas da sua função dominante. Esta função pode desempenhar um papel secundário em mensagens em que a função dominante seja outra função como em publicidades, propaganda política, etc (Caraça, 2014).

Considerando as dificuldades que podem ocorrer ao nível das competências pragmáticas, compete-nos melhorar e prevenir algumas consequências a longo termo. A intervenção é focada na interacção em si e precisa de ser direccionada para a vida real onde envolvemos a criança em uma conversação considerando o contexto e os interlocutores.

No sentido Fey (1986 cit in Fletcher & O’toole, 2016) propõe quatro perfis de competências conversacionais que sugerem diferentes objectivos:

- O conversador activo que demonstra níveis altos de assertividade e responsividade;
- O comunicador passivo que demonstra níveis baixos de comportamento assertivo;
- O comunicador inactivo que demonstra baixos níveis de comportamento na responsividade e assertividade;
- O comunicador não verbal que é bastante assertivo mas não responsivo.

Tendo em conta o perfil de competências conversacionais, leva-nos a diferentes objectivos de intervenção. Para aquelas crianças que tem uma capacidade de

conversação mais fraca, a intervenção pode incluir melhorar a responsividade e assertividade antes de ensinar competências linguísticas mais avançadas. (Fletcher and O’Toole, 2016).

A comunicação entre pais e filhos é essencial para o desenvolvimento comunicativo, linguístico e pragmático das crianças. As competências pragmáticas têm uma grande importância uma vez que facilitam a aquisição do vocabulário, para a conversa entre pais e filhos que estão passivamente associados à taxa de aprendizagem da criança e do seu desenvolvimento típico (Rinaldi *et al.*, 2013).

As competências de conversação social em crianças compreende duas competências distintas: Assertividade e Responsividade.

A Assertividade conversacional é a capacidade de iniciar tópicos e fazer solicitações ao nível não-verbal e verbal. A Responsividade conversacional corresponde à competência de responder de forma verbal ou não-verbal a um parceiro de comunicação e manter tópicos por turnos. Em crianças com problemas de comunicação e/ou linguagem, com uma conversação pobre, pode afectar adversamente a capacidade da criança de envolver os pais de forma interactiva, reduzindo assim a quantidade e a qualidade da linguagem. Para estas crianças, a participação nas interações entre pais e filhos é fundamental para superar a comunicação inicial e atrasos no desenvolvimento. (Rinaldi *et al.*, 2013).

### ***Avaliação***

Ao avaliar-se a linguagem, é necessário considerar a relação entre a competência linguística e a competência comunicativa. A competência linguística corresponde à capacidade da criança compreender e formular os sistemas simbólicos falados ou escritos. A competência comunicativa diz respeito ao uso da linguagem como um

instrumento interactivo que envolve a intenção comunicativa, independentemente dos meios utilizados para comunicar (Cunha, 2009).

A avaliação da competência comunicativa possibilita aos profissionais entenderem melhor como e quando a criança usa as suas competências linguísticas, sendo considerada uma medida útil no desenvolvimento comunicativo, podendo ser usado em comparação a outros padrões de desenvolvimento de linguagem, principalmente em crianças que apresentam alterações nessa área e utilizam poucas ou nenhuma palavra para se comunicarem (Cunha, 2009).

Os métodos de Avaliação têm como objectivo, para além do diagnóstico diferenciado, verificar algumas questões relativas ao aperfeiçoamento das funções comunicativas. É de extrema importância estabelecer critérios de avaliação para uma padronização dos dados encontrados, para que haja a confirmação das técnicas terapêuticas. No perfil da criança ou do sujeito, pode-se encontrar alguns indicadores ou sinais de alterações, como a baixa variabilidade das funções comunicativas e a pouca iniciativa da comunicação (Cunha, 2009).

Para Kumin (1996 cit in Cunha 2009) *“a melhor forma de avaliar a pragmática é por meio da observação da criança em uma situação o mais natural possível, mas que testes formais também podem ser usados”* (Cunha, 2009).

A pragmática não é uma área de desenvolvimento que se adequa bem a um teste padronizado, pelo menos isoladamente. As competências pragmáticas, por sua natureza, são sociais interactivas e contextualizadas. Elas só podem ser aplicadas e observadas quando uma criança está em interacção com outras pessoas, ou seja, as competências pragmáticas são observadas em momentos de “acção” por um cuidador, professor ou profissional. As ferramentas para avaliar as competências pragmáticas são de alguma forma listas de verificação que identificam essas competências, codificação de

comportamentos durante as interações, análise de conversa e tarefas de comunicação referencial que exigem perguntas, respostas e esclarecimentos. Estas abordagens, embora necessitem de algum tempo para serem conduzidas e não tenham normas ou capacidade de identificar ou diagnosticar atrasos no desenvolvimento das competências pragmáticas, trazem muitos benefícios (Toe, Paatsch and Szarkowski, 2019; Adams, 2002; Mandy et al, 2017).

### ***Alterações da Pragmática***

A falha no aspecto intencional da comunicação é a principal característica observada em distúrbios pragmáticos. Estas alterações são manifestadas pelas dificuldades em interpretar correctamente as acções dos outros ou em se expressar correctamente os seus desejos e intenções. Consequentemente, as perturbações pragmáticas costumam ser constituídas por consequência de uma perda nas componentes expressivas e receptivas da linguagem (Savoldi *et al.*, 2014(Savoldi *et al.*, 2014, Adams, 2002; Mandy et al, 2017).

No novo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) aprovado em Dezembro de 2012, o novo diagnóstico de perturbação da comunicação social (pragmática) reconhece com mais precisão os indivíduos que tem problemas significativos no uso da comunicação verbal e não-verbal para fins sociais, levando a uma incapacidade para se comunicar com eficácia, participar socialmente, manter relações sociais ou ter um desempenho académico (APA, 2013).

Esta é caracterizada por uma dificuldade persistente de comunicação verbal e não-verbal que não pode ser explicada pela baixa capacidade cognitiva. Os sinais incluem dificuldade na aquisição e uso da linguagem falada e escrita, assim como problemas com as respostas inadequadas na conversação. Os sinais devem estar

presentes na infância. Esta perturbação limita a comunicação efectiva, as relações sociais e o desempenho académico (APA, 2013).

Considerando as dificuldades das competências pragmáticas, compete-nos melhorar e prevenir algumas consequências a longo termo. A intervenção é focada na interacção em si e precisa de ser direccionada para a vida real onde envolvemos a criança em uma conversação (Fletcher and O’Toole, 2016).

### ***3. Práticas Centradas na Família***

As práticas centradas na família, são práticas individualizadas, flexíveis e responsivas às preocupações e às prioridades da família que se destinam ao envolvimento activo e à obtenção dos resultados desejados e necessário para alcançar os objectivos por si identificados. O estilo de interacção dos pais refere-se à forma como estes respondem, interagem, apoiam e encorajam a criança. Essas interacções e actividades iniciadas pelo adulto e dirigidas à criança, ajudam a criar oportunidades para ela praticar competências emergentes e desenvolver competências já adquiridas (De Almeida, 2012).

As necessidades, prioridades e desejos identificados pela família são usadas como recursos e apoios formais e informais para alcançar os objectivos identificados pelas mesmas.

Para Dunst (1997), as famílias e os seus membros tem de ser tratados com respeito e dignidade em qualquer circunstância. Os profissionais devem ser sensíveis e responsivos à diversidade cultural, étnica e socioeconómica familiar.

Todas as informações são partilhadas de um modo completo com as famílias e são necessárias para que estas realizem escolhas informadas.

O relacionamento família-profissional é caracterizado pela existência de colaboração baseadas na confiança e respeito mútuo. Os profissionais assumem estilos de prestação e ajudam a promover o aumento das competências e estimulam o funcionamento familiar e o fortalecimento familiar (Campelo and Nunes, 2008)

### ***Avaliação da criança de acordo com as práticas centradas na família***

Avaliar em programas de intervenção com as práticas centradas na família, significa seleccionar, recolher e interpretar informações que permitem tomar decisões em relação a um programa. A avaliação é sobretudo uma forma de analisar, aprender e compreender com o trabalho que está a ser implementado.

Para Dunst e Deal (1994) consideram o modelo centrado nas famílias a base de uma abordagem flexível e funcional, que corresponde ao desenvolvimento individual de apoio à família.

A avaliação e intervenção no sistema familiar são sustentadas pela investigação. O aumento de experiências e oportunidades que influenciam de forma positiva os sentimentos de auto-eficácia e outras apreciações sobre o controlo, as mudanças são mediadas em vários domínios da vida aos julgamentos e capacidades dos pais em relação a proporcionarem às crianças oportunidades de aprendizagem promotoras do desenvolvimento.

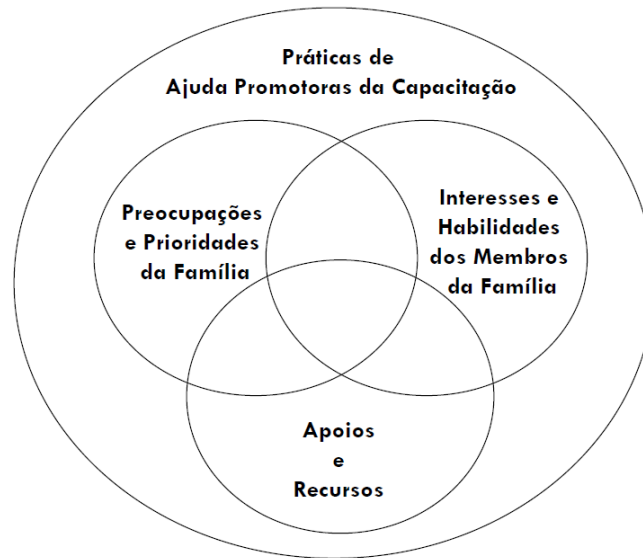


Imagem retirada do slide de Práticas Centradas na Família (Dunst & Trivette, 2009)

À luz deste paradigma, muitas vezes a avaliação conta com o uso de instrumentos preenchidos pelo cuidador para guiar e complementar a informação. Como Instrumentos de Avaliação de preenchimento Parental temos alguns exemplos como a Entrevista Baseada nas Rotinas (EBR), processo que permite à família identificar as necessidades funcionais, de desenvolvimento e comportamento da criança e as necessidades de apoio da família que serão alvo de intervenção no âmbito do Plano Individualizado de Apoio às Famílias (PIAF) ou Programa de Educação Individual (PEI) (McWilliam *et.al.* 2003).

No que concerne ao desenvolvimento de linguagem, especialmente em idades muito precoces, os instrumentos de preenchimento parental têm-se revelado uma mais-valia na avaliação das competências linguísticas e comunicativas da criança, uma vez que é no contexto familiar que a criança usa, de forma funcional e mais frequente, estas competências, face a reais necessidades e oportunidades de comunicação (O’Neill, 2007; Heilmann et al, 2005; Bonifacio et al, 2007).

### **III. Metodologia**

Este trabalho nasce da necessidade de encontrar formas eficazes de avaliar a pragmática em idades precoces. Depois de fazer a revisão da literatura optamos por traduzir e adaptar a “Escala das Competências Socio-Conversacionais” da autoria de Luigi Girolametto (1997).

Esta escala foi desenvolvida para os pais usarem na determinação do perfil das competências de conversação dos seus filhos, em idade pré-escolar com competências expressivas entre os 12-36 meses de idade. Os itens da escala foram testados em 50 crianças sem perturbação do desenvolvimento identificada e avaliaram a percepção dos pais nas interações conversacionais projectadas especificamente para a resposta, ou seja, responder a perguntas, continuar o tópico de conversa e afirmar, solicitar e iniciar tópicos.

O instrumento “Escala das Competências Socio-Conversacionais” tem como objectivo descrever o desenvolvimento de uma escala de classificação projectada para extrair informações clinicamente úteis e confiáveis dos pais sobre a assertividade conversacional e responsividade dos seus filhos em contextos ambientais familiares e no quotidiano. A Escala apresenta 25 questões distribuídas aleatoriamente, divididos em Escala de Assertividade e Escala de Responsividade e em três Subescalas cada. A Escala de Assertividade apresenta 15 perguntas no total e é dividida pelas subescalas: Faz Perguntas, Faz Pedidos e Faz Propostas. A Escala de Responsividade apresenta 10 perguntas divididas pelas subescalas: Responde a Perguntas, Responde a Pedidos e Mantem a Contingência (ver Anexo 3). O objectivo é obter respostas sobre as competências de conversação mais gerais, básicas e outras mais específicas. Em todas as áreas previstas, a contribuição para a troca dialógica da criança pode ser expressa verbalmente, se a criança souber usar a linguagem de forma funcional, ou de forma não-

verbal, isto é, com gestos (Bonifacio, Serena; Montico, Marcella; Girolametto, 2013). O questionário está representado em uma escala de Likert que vai de 1 a 5, sendo 1 – Nunca, 2 – Quase Nunca, 3 – Às Vezes, 4 – Frequentemente e 5 – Sempre e em cada pergunta é dado o valor que o educador achar mais adequado. A faixa etária dos 12 aos 36 meses de idade foi seleccionada porque coincide com a faixa de identificação precoce de atrasos em que geralmente é realizada e cobre o desenvolvimento das competências de comunicação que são os objectivos de intervenção comuns para as crianças em idade pré-escolar, ou seja, competências de conversação, vocabulário e frases com várias palavras (Girolametto, 1997).

Para a realização deste estudo, foi utilizado o questionário ASCB (Le Abilità Socio-Conversazionali Del Bambino) que representa a adaptação italiana da “Escala das Competências Sócio-Conversacionais” fornecida pela autora italiana Serena Bonifacio para a realização da elaboração do Formulário para o Processamento do Perfil em Excel (Ver Anexo 4) traduzido e adaptado para a Língua Portuguesa. Para chegar ao resultado do questionário, a cotação dada a cada pergunta (1 a 5) é colocado no Excel na respectiva pergunta na qual o resultado final de cada Escala será dado sob a forma de Pontuação Total, Pontuação Média e por fim o Nível que apresenta tanto na Escala de Assertividade, como na Escala de Responsividade. Os níveis vão de 1 a 3 em que no nível 1 corresponde à Pontuação Média de 1 a 2.9, o que significa competência ausente ou pouco frequente. O nível 2, a Pontuação Média vai de 3 a 3.9 o que significa competência emergente ou pouco desenvolvida, e por fim, o nível 3 a Pontuação Média vai de 4 a 5, o que significa competência bem desenvolvida.

Assim, o nosso estudo tem como objectivos:

- Investigar, classificar e compreender como é que as crianças participam nas conversas, ou seja, como é que a criança é capaz de iniciar uma conversa, continuar no mesmo tópico de conversa, fazer perguntas e responder às perguntas;
- Determinar, com que idade os comportamentos de comunicação de assertividade e responsividade (produzidos de forma verbal ou não-verbal) podem ser considerados “adquiridos” ou “em aquisição” em crianças com idades compreendidas entre os 12 e 36 meses.
- Relacionar a idade e aquisição de comportamentos de assertividade e responsividade com o género, número de irmãos, ordem na fratria, habilitações literárias dos pais e com quem a criança passa o dia.

#### **IV. Procedimentos**

Após a revisão da literatura, foi seleccionado o instrumento “Escala das Competências Socio-Conversacionais” de Luigi Girolametto (1997) no sentido de responder aos nossos objectivos de investigação. Assim, foi estabelecido contacto com o autor, através de E-mail, para fazer o pedido de autorização para tradução do instrumento, com resposta positiva (ver Anexo 1). Posteriormente o instrumento foi traduzido por dois falantes bilingues, e comparando as traduções chegamos a uma versão consenso. Esta versão foi retrotraduzida para a língua original, e após a análise da concordância entre a versão original e a versão retrotraduzida, chegamos à versão final do instrumento em Língua Portuguesa. Após este processo, foi elaborado o questionário final na plataforma *Google questionnaires* com: consentimento informado; questões referentes aos dados sócio demográficos; questões do instrumento traduzido (ver Anexo 2).

Esta versão final do questionário foi apresentada e aprovada pela comissão de ética da Escola Superior de Saúde Fernando Pessoa. O questionário foi disponibilizado através das redes sociais, durante os meses de Julho e Agosto de 2020, obtendo 50 respostas por parte dos pais de crianças com idades entre os 12 a 36 meses de idade em Portugal. Todos os 50 participantes preencheram o consentimento informado online para aceder ao questionário.

## **1. Participantes do Estudo**

### ***Critérios de Inclusão:***

Pais portugueses que tenham filhos com idade compreendida entre os 12 a 36 meses de idade.

Desenvolvimento aparentemente típico da linguagem (de acordo com a percepção parental).

Língua materna o Português Europeu.

### ***Critérios de Exclusão:***

Crianças que não correspondam às idades indicadas.

Crianças com alguma perturbação do desenvolvimento identificada

## V. Resultados

Os itens da escala foram testados em 50 crianças sem perturbação do desenvolvimento identificada e avaliaram a percepção dos pais nas interacções conversacionais projectadas especificamente para a resposta, ou seja, responder a perguntas, continuar o tópico de conversa e afirmar, solicitar e iniciar tópicos. Dos 50 questionários, 5 (10%) foram excluídos por estarem incompletos.

Para um estudo mais organizado, foi elaborado 3 grupos dividido em idades entre os 12 aos 19, dos 20 aos 29 e dos 30 aos 36 meses. Assim conseguimos verificar um padrão de cada grupo etário.

*Tabela 1 – Caracterização da amostra (Género e Fratria).*

Idade (meses)	Masculino	Feminino	Número de Irmãos	Ordem de Nascimento			Filho Único
	Nº	Nº		1º	2º	3º	
				Nº	Nº	Nº	Nº
12	1	4	-	-	-	-	4
13	1	-	2	-	-	1	-
14	1	-	1	-	1	-	-
16	1	1	-	-	-	-	2
19	1	-	-	-	-	-	1
20	-	1	-	-	-	-	1
21	1	-	-	-	-	-	1
22	1	-	1	-	1	-	-

Avaliação das Competências Conversacionais da criança: tradução e adaptação da “Escala das Competências Socio-Conversacionais” para o Português Europeu.

<b>23</b>	1	2	1	-	-	1	3
<b>24</b>	1	1	-	-	-	-	2
<b>25</b>	1	-	1	-	1	-	-
<b>26</b>	-	1	1	-	1	-	-
<b>27</b>	-	1	1	-	1	-	-
<b>28</b>	2	1	3	-	3	-	-
<b>29</b>	2	-	1	-	1	-	1
<b>31</b>	1	1	-	-	-	-	2
<b>33</b>	1	2	2	-	2	-	1
<b>34</b>	2	-	1	1	-	-	1
<b>35</b>	1	1	1	-	1	-	1
<b>36</b>	3	4	5	1	4	-	2
<b>Total</b>	22	20	22	2	17	2	24
<b>%</b>	53.3%	46.7%	48.9%	9.5%	81%	9.5%	51.1%

Na tabela 1 mostra a percentagem de crianças distribuídas por idade em meses, o número de irmãos e a sua ordem de nascimento. A maioria das crianças pertence ao sexo Masculino (53.3%) e o maior número de participantes pertence à idade dos 30 aos 36 meses, com 7 (15.6%) inquiridos. Na tabela apresenta também o número de irmãos, em que a grande parte é filho único com 24 (51.1%) crianças.

*Tabela 2 – Caracterização da amostra (Nível Educacional dos Cuidadores).*

	<b>Nível Educacional da Mãe</b>	<b>%</b>	<b>Nível Educacional do Pai</b>	<b>%</b>
<b>2º Ciclo</b>	-	-	1	2.2%
<b>3º Ciclo</b>	2	4.4%	4	8.9%
<b>Secundário</b>	10	22.2%	17	37.8%
<b>Curso Técnico</b>	-	-	1	2.2%
<b>Licenciatura</b>	22	49%	18	40%
<b>Mestrado</b>	8	17.8%	4	8.9%
<b>Doutoramento</b>	1	2.2%	-	-
<b>Pós-Graduação</b>	2	4.4%	-	-
<b>Total</b>	45	100%	45	100%

Esta tabela representa o nível educacional dos pais participantes da amostra, na qual podemos verificar que 49% das mães tem o grau de Licenciatura e os pais com 40% com o grau concluído em Licenciatura também. 33 das mães e 22 pais apresentam grau superior ao Ensino Superior. O que representa que na amostra a maioria dos pais apresenta um grau académico de Ensino Superior com Graus Académicos de Licenciatura, Mestrado, Doutoramento e Pós-Graduação.

*Tabela 3 – Caracterização da amostra (Com quem passa a criança o dia).*

	<b>Onde a Criança Passa o dia?</b>	<b>%</b>
<b>Creche</b>	22	48.9%
<b>Ama</b>	2	4.4%
<b>Com os Avós</b>	7	15.6%
<b>Com a Mãe/Pai</b>	14	31.1%
<b>Total</b>	45	100%

Nesta tabela apresenta os resultados retirados da amostra relativamente a onde é que a criança passa mais tempo do seu dia. Podemos apurar que a criança passa a maior parte do seu dia na Creche com um resultado de 48.9%, ou seja, 22 dos inquiridos responderam Creche e com 31.1%, passam o tempo com os pais

*Tabela 4 – Quem preencheu o Questionário.*

	<b>Grau de Parentesco em relação à Criança</b>	<b>%</b>
<b>Mãe</b>	39	86.8%
<b>Pai</b>	2	4.4%
<b>Avó</b>	1	2.2%
<b>Tia</b>	1	2.2%
<b>Tio</b>	1	2.2%
<b>Madrasta</b>	1	2.2%
<b>Total</b>	45	100%

Foi pedido também o grau de parentesco aos inquiridos do questionário, onde podemos verificar que 86.8% foram mães a responder, ou seja, dos 45 questionários, 39 foram as mães e 2 pais. Na tabela verificamos também que houve outros graus de parentesco a responder, como tio, tia, avó e madrastra.

*Tabela 5 – Resultados do Instrumento de Avaliação “Competências Socio-Conversacionais” – Assertividade*

Idades (meses)	Nível			Total	%	Média
	1	2	3			
12-19	11	1	-	12	26.7%	1.1
20-29	5	7	5	17	37.8%	2
30-36	1	4	11	16	35.5%	2.6

Nesta Tabela está representado os resultados gerais da Escala de Assertividade. Podemos verificar que o grupo etário dos 20 aos 29 meses são o grupo com mais inquiridos (37.8%) e com um nível médio de 2 mas o nível médio mais alto pertence ao grupo dos 30 aos 36 com um nível médio de 2.6, muito próximo ao nível 3 com a competência bem desenvolvida e com 35.5% do total o que representa 16 crianças e por fim a faixa etária dos 12 aos 19 meses apresenta 26.7% do total, o que significa 12 inquiridos com um nível médio 1.1.

Tabela 5.1 - Resultados por Sexo.

Idades (meses)	Masculino						Feminino					
	Nível			Total	%	Média	Nível			Total	%	Média
	1	2	3				1	2	3			
<b>12-19</b>	5	1	-	6	25%	1.1	6	-	-	6	28.6%	1
<b>20-29</b>	3	3	4	10	41.7%	2.1	2	4	1	7	33.3%	1.8
<b>30-36</b>	-	3	5	8	33.3%	2.6	1	1	6	8	38.1%	2.6

A tabela apresenta a divisão entre Masculinos e Femininos num total de 45 crianças, ficando assim, 24 Masculinos e 21 Femininos.

Podemos verificar que no Sexo Masculino a maioria dos inquiridos pertencem ao grupo da faixa etária dos 20 aos 29 meses com 10 participantes e com um nível médio de 2.1 mas, o grupo com um nível médio superior pertence à faixa etária dos 30 aos 36 meses com 2.6 em ambos os sexos.

No sexo Feminino a maioria dos inquiridos pertence ao grupo da faixa etária dos 30 aos 36 meses com 8 participantes (38.1%) onde também apresenta o maior nível médio com 2.6.

Podemos concluir que em ambos e em cada grupo etário observar-se que estão com níveis muito próximos, sendo a faixa etária dos 30 aos 36 meses com o mesmo nível médio de 2.6. A faixa etária dos 20 aos 29 no masculino apresenta 10 participantes e no feminino apenas 7 o que leva a uma diferença de níveis médios de 2.1 e 1.8 respectivamente mas muito próximos do mesmo nível. E na faixa etária dos 12 aos 19, ambos com 6 participantes e no mesmo nível 1, com o sexo masculino um nível médio

ligeiramente superior com 1.1. Com isto, o sexo masculino a nível de Assertividade apresenta resultados superiores ao do sexo feminino.

*Tabela 5.2 – Resultados por Número de Irmãos.*

Filho único				Ordem de Nascimento	Idade			Total	%
Idade	Total	%	Média		12-19	20-29	30-36		
<b>12-19</b>	<b>9</b>	37.5%	1.4	1º	-	-	2	2	9.5%
<b>20-29</b>	8	33.3%	1.9	Média	-	-	2.5		
<b>30-36</b>	7	29.2%	2.8	%	-	-	100%		
				2º	2	8	7	17	81%
				Média	1	2.3	2.4		
				%	11.8%	47.1%	41.1%		
				3º	1	1	-	2	9.5%
				Média	1	2	-		
				%	50%	50%	-		

Nesta tabela está apresentado o resultado de números de irmãos, dividido pelas faixas etárias, ordem de nascimento e filho único.

Dos 45 inquiridos, 24 são filhos únicos e 21 têm irmãos, o que significa que a maioria é filho único com maior número de participantes na faixa etária dos 12 aos 19 com 9 inquiridos, o que corresponde a 37.5%. Mesmo com o menor número de participantes, a faixa etária dos 30 aos 36 com 7 participantes (29.2%) apresenta o nível médio mais alto com 2.8.

A tabela que representa o número de irmãos também acrescenta a ordem de nascimentos, em que 17 dos participantes é o segundo filho, o que representa 81% do total.

Sendo considerado primeiro filho, encontramos apenas 2 participantes, o que representa 9.5% do total e encontram-se na faixa etária dos 30 aos 36 meses e o seu nível médio é de 1. Como segundo filho no grupo da faixa etária dos 12 aos 19 meses apresenta apenas 2 participantes, o que corresponde a 11.8% do total com um nível médio de 1. O Grupo da faixa etária dos 20 aos 29 meses apresenta 8 participantes, 47.1% do total e com um nível médio de 2.3. Os da faixa etária dos 30 aos 36 meses encontramos 7 participantes, o que corresponde a 41.1% do total com um nível médio de 2. Por fim, como terceiro filho apresenta apenas dois participantes, um no grupo da faixa etária dos 12 aos 19 meses com um nível médio de 1 e o segundo no grupo da faixa etária dos 20 aos 29 meses com um nível médio de 2.

Podemos concluir que, entre a ordem de nascimento, números de irmãos e filho único, observam-se que nas idades entre os 30 aos 36 meses de idade obtiveram uma média de 2.8, sendo o grupo pertencente aos filhos únicos. Esta média foi a mais alta comparando com outras idades e comparando com os da mesma idade com irmãos. Com isto e de uma forma geral, o grupo de filhos únicos apresenta médias superiores aos restantes grupos.

*Tabela 5.3 – Resultados da Escolaridade dos Pais.*

	Nível Educacional da Mãe			Nível Educacional do Pai			Total
	12-19	20-29	30-36	12-19	20-29	30-36	
<b>2º Ciclo</b>	-	-	-	-	1	-	1
<b>Média</b>	-	-	-	-	3	-	
<b>%</b>	-	-	-	-	100%	-	1.1%
<b>3º Ciclo</b>	1	-	1	2	1	1	6

Avaliação das Competências Conversacionais da criança: tradução e adaptação da “Escala das Competências Socio-Conversacionais” para o Português Europeu.

<b>Média</b>	1	-	3	1	1	3	
<b>%</b>	16.7%	-	16.7%	33.3%	16.7%	16.7%	6.7%
<b>Secundário</b>	4	4	2	4	7	6	27
<b>Média</b>	1	2.3	3	1.2	2.1	2.8	
<b>%</b>	14.8%	14.8%	7.4%	14.8%	26%	22.2%	30%
<b>Curso Técnico</b>	-	-	-	-	-	1	1
<b>Média</b>	-	-	-	-	-	3	
<b>%</b>	-	-	-	-	-	100%	1.1%
<b>Licenciatura</b>	5	9	8	4	6	7	39
<b>Média</b>	1.1	2	2.5	1.5	2	2.5	
<b>%</b>	12.8%	23.1%	20.5%	10.3%	15.4%	17.9%	43.3%
<b>Mestrado</b>	2	3	3	2	2	1	13
<b>Média</b>	1	2.3	2.6	1	2	2	
	15.4%	23.1%	23.1%	15.4%	15.4%	7.6%	14.5%
<b>Doutoramento</b>	-	-	1	-	-	-	1
<b>Média</b>	-	-	2	-	-	-	
	-	-	100%	-	-	-	1.1%
<b>Pós-Graduação</b>	-	1	1	-	-	-	2
<b>Média</b>	-	1	3	-	-	-	
	-	50%	50%	-	-	-	2.2%

A tabela apresenta o nível de escolaridade dos progenitores, dividido em Mãe e Pai e o seu nível de escolaridade.

A Licenciatura apresenta o maior número de pais com este Grau de Escolaridade com 43.3% o que representa a 39 Licenciados.

Na faixa etária dos 12 aos 19 meses, o Grau Académico relacionado com a Mãe, apresenta um nível médio 1 em todos os Graus de Escolaridade tendo a Licenciatura um nível médio ligeiramente superior de 1.1 que pode significar pelo maior número de Mães com o grau de Licenciatura nesta faixa etária. Relativamente ao Grau Académico relacionado com o Pai, os níveis médios diferenciam entre os Graus. Com o mesmo nível médio 1 encontramos Pais com o 3º Ciclo e com Mestrado. Com o mesmo número de Pais com o Secundário e com a Licenciatura, o nível médio varia, apresentado 1.2 e 1.5 respectivamente.

A faixa etária dos 20 aos 29 meses, o Grau Académico relacionado com a Mãe, apresenta diferentes níveis médios em cada Grau de Escolaridade. Com o mesmo e maior número nível médio, 2.3 apresenta Mães com o Secundário e Mestrado, com nível médio 2 apresenta Mães com a Licenciatura e com Pós-Graduação o nível médio é de 1. Relativamente ao Grau Académico relacionado com o Pai os níveis médios também variam com os graus, tendo o mesmo nível médio 2 os Pais com a Licenciatura e Mestrado. Com o nível médio 2.1 apresenta Pais com o Secundário, com o nível médio 1 apresenta um pai com o 3º Ciclo e por fim, com o nível médio e maior número desta faixa etária, apresenta o Grau de Escolaridade de 2º Ciclo com o nível médio 3.

A faixa etária dos 30 aos 36 meses, o Grau Académico relacionado com a Mãe, apresenta três Graus de Escolaridade com o mesmo nível médio 3 e o mais alto desta faixa etária, sendo eles 3º Ciclo, Secundário e Pós-Graduação. Com Licenciatura e Mestrado apresentam uma ligeira diferença no nível médio com 2.5 e 2.6 respectivamente. O Grau Académico relacionado com o Pai, apresenta dois Graus de Escolaridade com o mesmo nível médio 3 e o mais alto desta faixa etária, sendo eles o

3º Ciclo e Curso Técnico. O nível Secundário é o segundo mais alto com um nível médio de 2.8. No Grau de Licenciatura apresenta um nível médio 2.5, tendo o maior número inquiridos nesta faixa etária. Por fim, com um nível médio de 2 pertence ao Grau de Escolaridade de Mestrado.

Com isto, havendo mais inquiridos em todos os grupos etários com Secundário, Licenciatura e Mestrado tanto pela mãe, como pelo pai, fez-se a comparação dos destes três grupos. Na tabela e de uma forma geral, o grau de escolaridade com médias superiores aos restantes grupos de comparação, relativamente ao grau de escolaridade do Pai, foi o nível Secundário. Tendo sido constantes em todas as idades. Relativamente ao grau de escolaridade da Mãe os níveis variaram consoante as habilitações literárias sendo que o Secundário destaca-se de igual forma com média superior no grupo etário dos 30 aos 36. No grupo dos 20 aos 29 encontramos o mesmo nível médio tanto para Secundário como para Mestrado e no grupo dos 12 aos 19, o nível médio mais alto apresenta-se em Mães com a Licenciatura. Por fim, o nível médio superior relativamente à assertividade pertence ao grau de escolaridade Secundário.

*Tabela 5.4 – Resultado de Onde a criança passa o dia.*

	12-19	20-29	30-36	Total	%
Creche	5	9	8	22	48.9%
Média	1	1.8	2.5		
%	22.7%	40.9%	36.4%		
Ama	-	-	1	1	2.2%
Média	-	-	3		
%	-	-	100%		

Avaliação das Competências Conversacionais da criança: tradução e adaptação da “Escala das Competências Socio-Conversacionais” para o Português Europeu.

Com os Avós	3	3	2	8	17.8%
Média	1	1.5	3		
%	37.5%	37.5%	25%		
Com a Mãe/Pai	4	5	5	14	31.1%
Média	1.2	2.4	2.7		
%	28.6%	35.7%	35.7%		

Na tabela está presente a divisão dos grupos etários e o local onde a criança passa a maior parte do seu dia. De uma forma geral podemos observar que as crianças passam o seu dia na Creche com uma percentagem de 48.9% o que representa 22 crianças. 31.1% das crianças (14) passam o seu tempo com a Mãe/Pai, com 17.8%, o que representa 8 crianças, passam o dia com os Avós e por fim, com 2.2%, ou seja, apenas 1 dos 45 do total, passa o dia com a Ama.

Analisando os níveis médios pelos grupos etários, o grupo dos 12 aos 19 meses, o nível médio superior é de 1.2 em que a criança passa o seu dia com a Mãe/Pai. Com os Avós e Creche, o nível médio é o mesmo, sendo ele nível 1. No grupo etário dos 20 aos 29 meses, o nível médio superior pertence ao grupo Com a Mãe/Pai com o nível médio 2.4 e com o nível médio inferior pertence ao grupo Com os Avós com o nível médio de 1.5 e por fim, com o nível médio de 1.8 pertence ao grupo da Creche apresentando o maior número de crianças nesta faixa etária. Finalizando, o grupo da faixa etária dos 30 aos 36 meses o nível médio 3 pertence aos grupos Com a Ama e Com os Avós, com um nível médio de 2.7 pertence ao grupo Com a Mãe/Pai e por fim o grupo Creche apresenta um nível médio 2.5.

Podemos concluir, de uma forma geral, que o grupo com maior nível médio em quase todos os grupos etários pertence ao grupo Com a Mãe/Pai mesmo sendo o segundo grupo com 31.1% de inquiridos.

*Tabela 6 – Resultados do Instrumento de Avaliação “Competências Socio-Conversacionais” – Responsividade*

Idades (meses)	Nível			Total	%	Média
	1	2	3			
12-19	9	3	-	12	26.7%	1.2
20-29	6	4	7	17	37.8%	2.1
30-36	1	4	11	16	35.5%	2.6

Nesta Tabela está representado os resultados gerais da Escala de Responsividade. Podemos verificar que o grupo etário dos 20 aos 29 meses são o grupo com mais inquiridos (37.8%) e com um nível médio 2.1 mas a média mais alta pertence ao grupo dos 30 aos 36 com um nível médio de 2.6, muito próximo ao nível 3 com as competências bem desenvolvidas e com 35.5% do total o que representa 16 crianças, e por fim a faixa etária dos 12 aos 19 meses apresenta 26.7% do total, o que significa 12 inquiridos com um nível médio 1.

Tabela 6.1 - Resultados por Sexo

Idades (meses)	Masculino						Feminino					
	Nível			Total	%	Média	Nível			Total	%	Média
	1	2	3				1	2	3			
12-19	5	1	-	6	25%	1.1	4	2	-	6	28.6%	1.3
20-29	4	1	5	10	41.7%	2.1	2	3	2	7	33.3%	2
30-36	-	3	5	8	33.3%	2,6	1	1	6	8	38.1%	2.5

A tabela apresenta a divisão entre Masculinos e Femininos num total de 45 crianças, ficando assim, 24 Masculinos e 21 Femininos.

Podemos verificar que no Sexo Masculino a maioria dos inquiridos pertencem ao grupo da faixa etária dos 20 aos 29 meses com 10 participantes e com uma média de nível 2.1 mas, o grupo com um nível médio superior pertence ao grupo da faixa etária dos 30 aos 36 meses com 2.6.

No sexo Feminino a maioria dos inquiridos pertence ao grupo da faixa etária dos 30 aos 36 meses com 8 participantes (38.1%) onde também apresenta o maior nível médio com 2.5.

Podemos concluir que em ambos e em cada grupo etário observar-se que estão com níveis muito próximos, em que na faixa etária dos 30 aos 36 meses com o nível médio do sexo masculino é ligeiramente superior com 2.6 e no sexo feminino 2.5. A faixa etária dos 20 aos 29 também apresenta no sexo masculino um nível médio ligeiramente superior, com 2.1 e no feminino com um nível médio de 2. Por fim, na faixa etária dos 12 aos 19, ambos com 6 inquiridos o nível médio do sexo feminino é

superior, com 1.3 e no sexo masculino com um nível médio de 1.1. Com isto, o sexo masculino a nível de Responsividade apresenta resultados ligeiramente superiores ao do sexo feminino.

Tabela 6.2 – Resultado por Número de Irmãos

Filho único				Ordem de Nascimento	Idade			Total	%
Idade	Total	%	Média		12-19	20-29	30-36		
<b>12-19</b>	<b>9</b>	37.5%	1.2	1º	-	-	2	2	9.5%
<b>20-29</b>	8	33.3%	1.8	Média	-	-	2.5		
<b>30-36</b>	7	29.2%	2.8	%	-	-	100%		
				2º	2	8	7	17	81%
				Média	1	2.4	2.4		
				%	11.8%	47.1%	41.1%		
				3º	1	1	-	2	9.5%
				Média	2	1	-		
				%	50%	50%	-		

Nesta tabela está apresentado o resultado de números de irmãos, dividido pelas faixas etárias, ordem de nascimento e filho único.

Dos 45 inquiridos, 24 são filhos únicos e 21 tem irmãos, o que significa que a maioria é filho único com maior número de participantes na faixa etária dos 12 aos 19 com 9 inquiridos, o que corresponde a 37.5%. Mesmo com o menor número de

participantes, a faixa etária dos 30 aos 36 com 7 participantes (29.2%) apresenta o nível médio mais alto com 2.8.

A tabela que representa o número de irmãos também acrescenta a ordem de nascimentos, em que 17 dos participantes é o segundo filho, o que representa 81% do total.

Sendo considerado primeiro filho, encontramos apenas 2 participantes, o que representa 9.5% do total e encontram-se na faixa etária dos 30 aos 36 meses e o seu nível médio é de 2.5. Como segundo filho no grupo da faixa etária dos 12 aos 19 meses apresenta apenas 2 participantes, o que corresponde a 11.8% do total com um nível médio de 1. O Grupo da faixa etária dos 20 aos 29 meses apresenta 8 participantes, 47.1% do total e com um nível médio de 2.4. Os da faixa etária dos 30 aos 36 meses encontramos 7 participantes, o que corresponde a 41.1% do total com o mesmo nível médio do grupo anterior, 2.4. Por fim, como terceiro filho apresenta apenas dois participantes, um no grupo da faixa etária dos 12 aos 19 meses com um nível médio de 2 e o segundo no grupo da faixa etária dos 20 aos 29 meses com um nível médio de 1.

Podemos concluir que, entre a ordem de nascimento, números de irmãos e filho único, observam-se que nas idades entre os 30 aos 36 meses de idade obtiveram uma média de 2.8, sendo o grupo pertencente aos filhos únicos. Esta média foi a mais alta comparando com outras idades e comparando com os da mesma idade com irmãos. Com isto e de uma forma geral, podemos também retirar que existe variações entre o número de irmãos e os grupos etários, sendo que no grupo dos 12 aos 19, a média superior pertence aos que se apresentam como terceiro irmão o grupo dos 20 aos 29 meses, a média superior pertence aos que se apresentam como segundo irmão e o grupo dos 30-36 o maior nível médio pertence ao grupo dos filhos únicos com um nível médio de 2.8.

Avaliação das Competências Conversacionais da criança: tradução e adaptação da “Escala das Competências Socio-Conversacionais” para o Português Europeu.

Tabela 6.3 – Resultados da Escolaridade do Pais.

	Nível Educacional da Mãe			Nível Educacional do Pai			Total
	12-19	20-29	30-36	12-19	20-29	30-36	
<b>2º Ciclo</b>	-	-	-	-	1	-	1
<b>Média</b>	-	-	-	-	3	-	
<b>%</b>	-	-	-	-	100%	-	1.1%
<b>3º Ciclo</b>	1	-	1	2	1	1	6
<b>Média</b>	1	-	3	1.5	1	2	
<b>%</b>	16.7%	-	16.7%	33.3%	16.7%	16.7%	6.7%
<b>Secundário</b>	4	4	2	4	7	6	27
<b>Média</b>	1.5	1.8	2.5	1.2	2	3	
<b>%</b>	14.8%	14.8%	7.4%	14.8%	26%	22.2%	30%
<b>Curso Técnico</b>	-	-	-	-	-	1	1
<b>Média</b>	-	-	-	-	-	3	
<b>%</b>	-	-	-	-	-	100%	1.1%
<b>Licenciatura</b>	5	9	8	4	6	7	39
<b>Média</b>	1.2	2	2.6	1.3	2.1	2.5	
<b>%</b>	12.8%	23.1%	20.5%	10.3%	15.4%	17.9%	43.3%
<b>Mestrado</b>	2	3	3	2	2	1	13
<b>Média</b>	1	2.3	2.6	1	3	2	
<b>%</b>	15.4%	23.1%	23.1%	15.4%	15.4%	7.6%	14.5%
<b>Doutoramento</b>	-	-	1	-	-	-	1
<b>Média</b>	-	-	2	-	-	-	

Avaliação das Competências Conversacionais da criança: tradução e adaptação da “Escala das Competências Socio-Conversacionais” para o Português Europeu.

<b>%</b>	-	-	100%	-	-	-	1.1%
<b>Pós- Graduação</b>	-	1	1	-	-	-	2
<b>Média</b>	-	1	3	-	-	-	
<b>%</b>	-	50%	50%	-	-	-	2.2%

A tabela apresenta o nível de escolaridade dos progenitores, dividido em Mãe e Pai e o seu nível de escolaridade.

A Licenciatura apresenta o maior número de pais com este Grau de Escolaridade com 43.3% o que representa a 39 Licenciados.

Na faixa etária dos 12 aos 19 meses, o Grau Académico relacionado com a Mãe, apresenta um nível médio 1 nos Graus de 3º Ciclo e Mestrado, o Secundário apresenta um nível médio 1.5, superior ao grau de Licenciatura com um nível médio 1.2. Relativamente ao Grau Académico relacionado com o Pai, os níveis médios diferenciam entre os Graus de Escolaridade. Com nível médio 1 encontramos Pais com Mestrado. Com o mesmo número de Pais com o Secundário e com a Licenciatura, o nível médio varia, tendo a Licenciatura um nível ligeiramente superior 1.3 e o Secundário com nível médio 1.2.

A faixa etária dos 20 aos 29 meses, o Grau Académico relacionado com a Mãe, apresenta diferentes níveis médios em cada Grau de Escolaridade. Com o maior nível médio 2.3 apresenta Mãe com Mestrado, com nível médio 2 apresenta Mães com a Licenciatura, com o nível médio 1.8 encontramos Mãe com o Secundário e por fim e com o nível médio mais baixo, mãe com Pós-Graduação com nível médio 1. Relativamente ao Grau Académico relacionado com o Pai os níveis médios também variam com os graus de Escolaridade, tendo o mesmo nível médio 3 e maior deste

grupo etário, os Pais com a 2º Ciclo e Mestrado, com o nível médio 2.1 apresenta Pais com a Licenciatura, com o nível médio 2 apresenta um pai com o Secundário e por fim, com o nível médio menor desta faixa etária, apresenta o Grau de Escolaridade de 3º Ciclo com o nível médio 1.

A faixa etária dos 30 aos 36 meses, o Grau Académico relacionado com a Mãe, apresenta dois Graus de Escolaridade com o mesmo nível médio 3 e o mais alto desta faixa etária, sendo eles 3º Ciclo e Pós-Graduação. Também com o mesmo nível médio 2.6 estão os graus de Licenciatura e Mestrado. O grau de Mães com o Secundário apresenta um nível médio de 2.5 e por fim, o menos nível médio deste grupo etário com nível 2 corresponde à Mãe com Doutoramento. O Grau Académico relacionado com o Pai, apresenta dois Graus de Escolaridade com o mesmo nível médio 3 e o mais alto desta faixa etária, sendo eles o Secundário e Curso Técnico. A Licenciatura é o segundo mais alto com um nível médio de 2.5. Por fim e também com os mesmo níveis médios 2 pertence ao grau de Escolaridade 3º Ciclo e Mestrado.

Com isto, havendo mais inquiridos em todos os grupos etários com Secundário, Licenciatura e Mestrado tanto pela mãe, como pelo pai, fez-se a comparação dos destes três grupos. Nesta tabela verificamos que os níveis variam de acordo com as habilitações literárias, havendo apenas um padrão com o nível mais alto tanto na Mãe como no Pai, sendo o grau de Mestrado no grupo etário dos 20 aos 29 meses. Por fim, o grau académico com maiores níveis médios pertence à Licenciatura.

Tabela 6.4 – Resultados de Onde a criança passa o dia.

	12-19	20-29	30-36	Total	%
Creche	5	9	8	22	48.89%
Média	1.4	1.8	2.5		
%	22.7%	40.9%	36.4%		
Ama	-	-	1	1	2.22%
Média	-	-	2		
%	-	-	100%		
Com os Avós	3	3	2	8	17.78%
Média	1	1	3		
%	37.5%	37.5%	25%		
Com a Mãe/Pai	4	5	5	14	31.11%
Média	1.2	2.8	2.8		
%	28.6%	35.7%	35.7%		

Na tabela está presente a divisão dos grupos etários e o local onde a criança passa a maior parte do seu dia. De uma forma geral podemos observar que as crianças passam o seu dia na Creche com uma percentagem de 48.9% o que representa 22 crianças. 31.1% das crianças (14) passam o seu tempo com a Mãe/Pai, com 17.8%, o que representa 8 crianças, passam o dia com os Avós e por fim, com 2.2%, ou seja, apenas 1 dos 45 do total, passa o dia com a Ama.

Analisando os níveis médios pelos grupos etários, o grupo dos 12 aos 19 meses, o nível médio superior é de 1.4 em que a criança passa o seu dia na Creche. Com a Mãe/Pai, o nível médio é de 1.2 e Com os Avós o nível médio é de 1 sendo também o mais baixo deste grupo. No grupo etário dos 20 aos 29 meses, o nível médio superior

pertence ao grupo Com a Mãe/Pai com o nível médio 2.8 e com o nível médio inferior pertence ao grupo Com os Avós com o nível de 1 e por fim, com o nível médio de 1.8 pertence ao grupo da Creche apresentando o maior número de crianças nesta faixa etária. Finalizando, o grupo da faixa etária dos 30 aos 36 meses o nível médio 3 pertence ao grupo Com os Avós, com um nível médio de 2.8 pertence ao grupo Com a Mãe/Pai, o grupo Creche apresenta um nível médio 2.5 e por fim o nível médio do grupo Com a Ama apresenta um nível 2.

Nesta tabela verificamos mais uma vez que o nível médio superior pertence ao grupo Com a Mãe/Pai mesmo com uma amostra inferior ao da creche.

*Tabela 7 - Resultados Gerais (Assertividade e Responsividade)*

	Média
Assertividade	1.9
Responsividade	2

Esta tabela apresenta os resultados gerais dos níveis médios de todas as idades relativamente a Assertividade e da Responsividade, sendo que a Assertividade apresenta um nível medio de 1.9, e a Responsividade apresenta um nível médio de 2 o que significa, de uma forma geral as crianças apresentam uma competência ligeiramente superior na Resposta do que na Assertividade.

## **VI. Discussão**

As competências Socio-conversacionais, investigadas com a ajuda da ferramenta ASCB (Le Abilita Socio-Conversazionali Del Bambino) traduzido e adaptado para o Português Europeu, em uma amostra de 45 crianças com desenvolvimento típico, mostra que os níveis médios vão aumentando com a idade, o que significa que a criança vai melhorando as suas capacidades socio-comunicacionais sendo que a capacidade de resposta mostra-se mais prevalente que a assertividade, tornando-se equivalente com o avançar dos meses.

Tanto no sexo feminino como no sexo masculino existe uma tendência para uma melhor capacidade de resposta destacando-se que a nível individual, o sexo masculino apresenta resultados superiores tanto na assertividade como na responsividade do que no sexo feminino sendo que na Responsividade, o sexo feminino os seus níveis médios aumentaram ligeiramente e no sexo masculinos os níveis médios mantiveram-se.

Relativamente à ordem de nascimentos, os níveis na Assertividade e Responsividade de uma forma geral, apresentam-se com os mesmos níveis no grupo etário dos 30 aos 36 meses tanto no grupo com irmãos como o grupo de filhos únicos, Já nos restantes grupos etários, encontramos variações de níveis, sendo que no grupo de filho único, apresenta maiores níveis médios do que com os que tem irmãos, sendo que na grupo etário dos 20-29, os segundos irmãos apresentam níveis médios superiores do que com os filhos únicos tanto na Assertividade como na Responsividade e com o mesmo número de amostra. Podendo assim deduzir que no grupo de filhos únicos mostram melhor competência e comparando as duas escalas, a Assertividade apresenta maiores níveis médios.

Na Tabela relativa à escolaridade dos pais, ao compararmos a influência das competências socio-conversacionais nos grupos comparados (Secundário, Licenciatura

e Mestrado), mostra que a nível da escolaridade do pai, apresenta uma variação entre os graus académicos e os grupos etários havendo na sua maioria níveis iguais tanto na Assertividade como na capacidade de resposta. Por fim, relativamente à mãe, apresenta no grau Secundário maior competência na assertividade, no grau Licenciatura melhor competência na Responsividade e no grau Mestrado apresenta de igual forma nas competências de assertividade e na capacidade de resposta. De uma forma geral, a competência relativamente à Assertividade é superior com o nível académico Secundário e na Responsividade, o grau académico com nível médio superior pertence à Licenciatura.

Finalizando com o item, “Onde passa a criança o dia” também apresenta variações nas faixas etárias e nos grupos, sendo que a criança que passa Com a Mãe/Pai apresenta níveis superiores tanto na Assertividade como na Responsividade. Comparando o mesmo item nas duas Escalas, a Responsividade apresenta maiores níveis médios do que na Assertividades.

## **VII. Conclusão**

Em resumo, o instrumento “Competências Sócio-Conversacionais” é um instrumento de rápida e fácil de administrar e mede as competências de conversação das crianças em idade pré-escolar, conseguindo investigar as capacidades de assertividade e as capacidades de resposta em conversa e permite a comparação directa de pontuações médias para as duas dimensões. Esta escala descreve o perfil dos pontos fortes e fracos de cada criança e fornece informações exclusivas que não estão acessíveis em outras fontes de avaliação (Girolametto, 1997).

Os resultados do estudo indicam que as competências socio-conversacionais configuram-se em tempos diferentes do desenvolvimento da criança como podemos ver nas tabelas com os diferentes grupos etários. Analisando a tabela geral de Assertividade e Responsividade, mostra que a capacidade de resposta apresenta melhores resultados que a assertividade mas comparando com os resultados dos itens avaliados mostra variações entre as competências conversacionais sendo que na sua maioria apresenta níveis iguais tanto para a Assertividade como na Responsividade nos diferentes grupos, sendo que, de uma forma geral, os valores das idades dos 12 aos 36 mostram que os níveis ainda estão dentro das competências pouco frequentes ou pouco desenvolvidos, o que nos leva a que este padrão seja normal para as idades avaliadas segundo a escala de ASCB (*Le Abilita Socio-Conversazionali Del Bambino*).

A importância de considerar as Competências Sócio-Conversacionais em idade precoce, onde a pragmática desempenha um papel crucial nos processos de aquisição da linguagem e no desenvolvimento das competências de Assertividade e de Responsividade em troca activa e interactiva nos diferentes contextos sociais. A observação destes aspectos podem ajudar a identificar as fragilidades nas competências em diferentes idades e sensibilizar os pais sobre a importância de desenvolver as

Avaliação das Competências Conversacionais da criança: tradução e adaptação da “Escala das Competências Socio-Conversacionais” para o Português Europeu.

competências menos desenvolvidas (Bonifacio, Serena; Montico, Marcella; Girolametto, 2013).

### VIII. Referências

Adams, C. (2002), Practitioner Review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43: 973-987. doi:[10.1111/1469-7610.00226](https://doi.org/10.1111/1469-7610.00226)

Aguiar, T. (2014) ‘Perturbações da Linguagem e da Fala em crianças dos 4:00A aos 4:11A do Concelho de Oeiras: Fatores de Risco e Necessidades de Encaminhamento para a Terapia da Fala’, *Universidade Atlântica*, p. 47.

De Almeida, I. C. (2012) ‘A intervenção centrada na família e na comunidade: O hiato entre as evidências e as práticas’, *Análise Psicológica*, 29(1), pp. 5–25. doi: 10.14417/ap.36.

Almeida, J. and Rocha, J. (2009) ‘Caracterização do perfil pragmático de crianças em idade pré-escolar e escolar’, pp. 69–86.

APA (2013) ‘APA\_DSM-5-Social-Communication-Disorder’, p. 8640.

Batista, C. (2017) ‘Perturbações da Linguagem e Dificuldades de Aprendizagem: Perceções dos docentes de Ensino regular”, 7(1), pp. 45–56.

Bonifacio, Serena; Montico, Marcella; Girolametto, L. (2013) ‘Lo sviluppo delle abilità socio-conversazionali del bambino dai 12 ai 36 mesi’, *Quaderni acp*, 20(6), pp. 248–251.

Bonifacio S, Girolametto L, Bulligan M, Callegari M, Vignola S, Zocconi E. Assertive and responsive conversational skills of Italian-speaking late talkers. *Int J Lang Commun Disord.* 2007 Sep-Oct;42(5):607-23. doi: 10.1080/13682820601084386. PMID: 17729148.

Borges, L. C. and Salomão, N. M. R. (2003) ‘Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social’, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), pp. 327–336. doi: 10.1590/s0102-79722003000200013.

Campelo, L. and Nunes, C. (2008) ‘A AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS CENTRADAS NA FAMÍLIA ATRAVÉS DOS PLANOS INDIVIDUALIZADOS DE APOIO À FAMÍLIA’, pp. 55–62.

Caraça, I. B. J. (2014) ‘Manual De Técnicas De Comunicação’, p. 99. Available at: <http://opac.iefp.pt:8080/images/winlibimg.aspx?skey=&doc=73396&img=1217>.

Cunha, E. (2009) ‘Eliza Porto da Cunha Aspectos pragmáticos da linguagem de crianças com síndrome de Down: comparação de duas situações’.

Franco, M. da G., Reis, M. J. and Gil, T. M. S. (2003) ‘Comunicação, Linguagem e Fala Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar’, *Apoios Educativos*, p. 55.

Available at:

[http://moodle.ips.pt/1819/pluginfile.php/477393/mod\\_resource/content/0/Franco al.](http://moodle.ips.pt/1819/pluginfile.php/477393/mod_resource/content/0/Franco%20al.%282003%29.%20Comunicação%20Linguagem%20e%20Fala%20-%20Perturbações%20Específicas%20de%20Linguagem%20em%20Contexto%20Escolar.pdf)

[%282003%29. Comunicação%2C Linguagem e Fala - Perturbações Específicas de Linguagem em Contexto Escolar.pdf.](http://moodle.ips.pt/1819/pluginfile.php/477393/mod_resource/content/0/Franco al.%282003%29.%20Comunicação%20Linguagem%20e%20Fala%20-%20Perturbações%20Específicas%20de%20Linguagem%20em%20Contexto%20Escolar.pdf)

Garvey, C., Bloom, L. and Lahey, M. (1979) ‘Language Development and Language Disorders’, *Language*, 55(4), p. 945. doi: 10.2307/412762.

Girolametto, L. (1997) ‘Development of a Parent Report Measure for Profiling the Conversational Skills of Preschool Children’, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 6(4), pp. 25–33. doi: 10.1044/1058-0360.0604.25.

Girolametto, L. (1997) Development of a Parent Report Measure for Profiling the Conversational Skills of Preschool Children, *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol.6 (4): 25-33

Hage, S. R. de V. *et al.* (2007) ‘Análise do perfil das habilidades pragmáticas em crianças pequenas normais TT - Analysis of the pragmatic abilities profile in normal preschool children’, *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 19(1), pp. 49–58.

Available at: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-56872007000100006&lang=pt%0Ahttp://www.scielo.br/pdf/pfono/v19n1/en\\_05.pdf%0Ahttp://www.scielo.br/pdf/pfono/v19n1/05.pdf](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-56872007000100006&lang=pt%0Ahttp://www.scielo.br/pdf/pfono/v19n1/en_05.pdf%0Ahttp://www.scielo.br/pdf/pfono/v19n1/05.pdf).

Heilmann, John & Ellis Weismer, Susan & Evans, Julia & Hollar, Christine. (2005). Utility of the MacArthur—Bates Communicative Development Inventory in Identifying Language Abilities of Late-Talking and Typically Developing Toddlers. *American journal of speech-language pathology / American Speech-Language-Hearing Association*. 14. 40-51. 10.1044/1058-0360(2005/006).

Lopes, J. F. A. (2012) ‘Perturbações da comunicação : necessidades e estratégias dos

educadores’, p. 95. Available at: [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10112/1/tese\\_joana\\_lopes.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10112/1/tese_joana_lopes.pdf).

Magnanti, C. (2001) ‘O QUE SE FAZ COM A LINGUAGEM VERBAL ?’, 1, pp. 1–3.

Mandy, William & Wang, Rui & Lee, Irene & Skuse, David. (2017). Evaluating social (pragmatic) communication disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 58. 10.1111/jcpp.12785.

O’Neill, D. K. (2007). The Language Use Inventory: A parent-report measure of pragmatic language development for 18-47-month-old children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 50, 214-228.

Pancieria, S. D. P. *et al.* (2019) ‘Cognição social e pragmática da linguagem: estudo com crianças autistas’, *Psico*, 50(4), p. 30603. doi: 10.15448/1980-8623.2019.4.30603.

Paul Fletcher e Ciara O’Toole, *Language development and Language Impairment: A Problem-Based Introduction*. Wiley Blackwell University College Cork, Oxford, 2016.

Rinaldi, P. *et al.* (2013) ‘Linguistic and pragmatic skills in toddlers with cochlear implant’, *International Journal of Language and Communication Disorders*, 48(6), pp. 715–725. doi: 10.1111/1460-6984.12046.

Rocha, L. C. and Befi-Lopes, D. M. (2006) ‘Análise pragmática das respostas de crianças com e sem distúrbio específico de linguagem’, *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 18(3), pp. 229–239. doi: 10.1590/s0104-56872006000300002.

Sandbank, D.; Woynaroski, T.; Watson, L.; Gardner, E.; Kaysili, B. and Yoder, P (2017) Predicting Intentional Communication in Preverbal Preschoolers with Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47:1581–1594

Sara, P. (2012) ‘Perturbações da Comunicação : necessidades e estratégias dos professores Sara Rocha Pereira Perturbações da Comunicação : necessidades e estratégias dos professores’.

Savoldi, A. *et al.* (2014) ‘Avaliação de aspectos pragmáticos em crianças com desvios fonológicos’, *Revista CEFAC*, 16(4), pp. 1142–1150. doi: 10.1590/s1516-18462013005000030.

Schelles, S. (2008) ‘A importância da linguagem não-verbal nas relações de liderança nas organizações’, *Revista Esfera*, 1(33), pp. 9–13. Available at: [http://fsma.edu.br/esfera/Artigos/Artigo\\_Suraia.pdf](http://fsma.edu.br/esfera/Artigos/Artigo_Suraia.pdf).

Silva, L. M. G. da *et al.* (2000) ‘Comunicação não-verbal: reflexões acerca da linguagem corporal’, *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 8(4), pp. 52–58. doi: 10.1590/s0104-11692000000400008.

Sim-Sim, I., Silva, A. C. and Nunes, C. (2008) *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Available at: <http://sites.google.com/site/santosjaml/Linguagemecomunicacao.pdf>.

Soares, E. M. F., Pereira, M. M. de B. and Sampaio, T. M. M. (2009) ‘Habilidade pragmática e Síndrome de Down’, *Revista CEFAC*, 11(4), pp. 579–586. doi: 10.1590/s1516-18462009000800006.

Toe, D., Paatsch, L. and Szarkowski, A. (2019) ‘Assessing pragmatic skills using checklists with children who are deaf and hard of hearing: A systematic review’, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 24(3), pp. 189–200. doi: 10.1093/deafed/enz004.

Trindade Ferreira, Paulo da, “Guia do Animador na Formação de Adultos”. Editorial Presença, Lisboa, Janeiro de 2007.

Vigotsky, L. (2005) ‘Pensamento e Linguagem’, *Revista Lusófona de Educação*, pp. 179–184.

YODER, P. J., & WARREN, S. F. (1999). Maternal Responsivity Mediates the Relationship Between Prelinguistic Intentional Communication and Later Language. *Journal of Early Intervention*, 22(2), 126–136. <https://doi.org/10.1177/105381519902200205>

Avaliação das Competências Conversacionais da criança: tradução e adaptação da “Escala das Competências Socio-Conversacionais” para o Português Europeu.

## IX. Anexos

### Anexo 1

12/06/2020

Google Apps da Universidade Fernando Pessoa Correio - Questionnaire permission- Graduation Project



Joana Patricia Valente Alves <34870@ufp.edu.pt>

#### Questionnaire permission- Graduation Project

5 mensagens

Joana Patricia Valente Alves <34870@ufp.edu.pt>  
Para: l.girolametto@utoronto.ca

11 de abril de 2020 às 21:38

Dear Professor Luigi Girolametto

My name is Joana Alves and I am a undergraduate student of 4th year of the course Speech Therapy, at the University Fernando Pessoa, Portugal. I am doing my graduation project this year, and for this reason I am contacting you. Each student has to prepare and discuss a topic. In my case, my supervisor, Professor Vania Peixoto, proposed me to develop a work related to your following published article “Development of a Parent Report Measure for Profiling the Conversational Skills of Preschool Children”, which involve the translation of your questionnaire and discussion regarding its features. In this case, I would like kindly to ask you if you may please allow me to translate your questionnaire to the Portuguese language.

My graduation project will not be published as article, and is merely for the work which I will present to my teacher.

Hoping to hear from you soon.

Best regards,

Joana Alves

<https://www.ufp.pt/inicio/estudar-e-investigar/licenciaturas/terapeutica-da-fala/>

Luigi Girolametto <l.girolametto@utoronto.ca>  
Para: Joana Patricia Valente Alves <34870@ufp.edu.pt>  
Cc: Serena Bonifacio <serena.bonifacio@gmail.com>

14 de abril de 2020 às 09:43

Dear Ms. Alves

You have my permission to translate the scale into Portuguese. When you are finished, I would like a copy of the scale for my files. I have attached the original article, the English version of the scale for your translation.

I am copying my colleague, Dr. Serena Bonifacio, who will forward to you a copy of the scale in Italian, which you might find useful in completing your translation.

Luigi Girolametto, PhD

Professor Emeritus

University of Toronto

<http://uoft.me/LuigiGirolametto>

[Citação ocultada]

#### 2 anexos

Social-Conv Skills Quest 20.10.08.pdf  
33K

Development of A Measure for Profiling Social Conv Skills.pdf  
83K

<https://mail.google.com/mail/u/2?ik=9e810e4d0c&view=pt&search=all&permthid=thread-f%3A1663709992905235245&siml=msg-f%3A1663709...> 1/3

## *Anexo 2*

### **Questionário**

#### *Avaliação das Competências Conversacionais da criança: tradução e adaptação da Escala “Competências Socio-Conversacionais” para o Português Europeu.*

O presente estudo, da autoria da aluna finalista de terapia da fala e orientado pela mestre Vânia Peixoto, surge no âmbito do Projecto de Graduação da licenciatura em Terapêutica da Fala e tem como objectivo investigar como é que as crianças entre os 12 e os 36 meses de idade participam nas conversas. As questões que se seguem devem ser respondidas por pais de crianças entre os 12 e os 36 meses de idade, com um desenvolvimento típico, e cuja língua materna seja o Português.

A Participação é voluntária. Todos os dados relativos deste questionário são confidenciais e anónimos e o acesso aos dados recolhidos só é possível pelo investigador envolvido.

Solicitamos a sua colaboração através da resposta às questões que se seguem. No caso de existirem questões acerca do estudo poderão ser endereçadas a [34870@ufp.edu.pt](mailto:34870@ufp.edu.pt).

Aceito participar neste estudo “Avaliação das Competências Conversacionais da criança: tradução e adaptação da Escala “Habilidades Socio-Conversacionais” para o Português Europeu” de livre vontade. Compreendi os termos de apresentação e participação do estudo acima mencionado. Tomei conhecimento dos objectivos, pelo que consinto a participação no estudo, respondendo às questões propostas e permito as informações por mim prestadas sejam utilizadas nesta investigação. Estou ciente de que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que resulte para mim qualquer prejuízo.

Avaliação das Competências Conversacionais da criança: tradução e adaptação da “Escala das Competências Socio-Conversacionais” para o Português Europeu.

Idade (em meses)	
Sexo	
Número de Irmãos	
Ordem de Nascimento da Criança	
Nível Educacional da Mãe	
Nível Educacional do Pai	
Onde passa o dia a Crinaça	

1 – Ainda Não; 2 – Quase Nunca; 3 – Às Vezes; 4 – Frequentemente; 5 – Sempre.

1. Se eu der ao meu filho a oportunidade de escolha de duas opções que ele goste, o meu filho diz-me qual das duas coisas ele quer. [R]	1	2	3	4	5
2. Quando alguma coisa nova ou invulgar/diferente acontece, o meu filho pergunta-me sobre isso. [A]					
3. Se o meu filho sabe o nome de uma coisa, ele diz-me o nome quando lhe pergunto. [R]					
4. O meu filho faz perguntas (usando sons/gestos/palavras). [A]					
5. O meu filho inicia conversas comigo durante as rotinas familiares. [A]					
6. Quando faço uma pergunta, o meu filho responde. [R]					
7. O meu filho avisa-me quando quer mudar de actividade. [A]					
8. Quando eu peço ao meu filho para repetir alguma coisa que não tenha percebido, ele repete. [R]					
9. O meu filho pede-me para participar na sua actividade ou jogo. [A]					
10. Em uma conversa, o meu filho permanece no mesmo tópico por dois ou mais turnos. [R]					
11. O meu filho conta-me das coisas que são do seu interesse. [A]					
12. As respostas do meu filho seguem o que estou a falar. [R]					
13. Quando estamos juntos, o meu filho começa um jogo que já					

Avaliação das Competências Conversacionais da criança: tradução e adaptação da “Escala das Competências Socio-Conversacionais” para o Português Europeu.

fizemos antes. [A]					
14. Quando estamos a brincar juntos, o meu filho sugere diferentes ideias de brincadeiras.					
15. As respostas do meu filho estão relacionadas com o que eu pedi/perguntei. [R]					
16. Quando estou por perto, o meu filho pede ajuda quando não consegue fazer alguma coisa. [A]					
17. Se estou a segurar alguma coisa que o meu filho quer, ele pede. [A]					
18. Quando estamos a jogar um jogo divertido (ex: cócegas) e eu de repente paro, o meu filho pede por mais. [A]					
19. Os sons/ gestos/ palavras do meu filho combinam com o tópico de conversa que estou a ter com ele.					
20. Quando eu não o entendo, o meu filho continua a tentar fazer-se entender. [R]					
21. Quando o meu filho não sabe o nome de algo que estamos os dois a olhar, ele pergunta o que é. [A]					
22. O meu filho pede-me ajuda quando algo está fora do seu alcance. [A]					
23. Quando pergunto ao meu filho para esclarecer o que quer dizer, ele responde. [R]					
24. Quando eu digo alguma coisa ao meu filho que não é uma pergunta, ele responde. [A]					
25. O meu filho vem ter comigo para iniciar um jogo ou outra actividade que já fizemos. [A]					

### *Anexo 3*

## **ESCALA DE ASSERTIVIDADE**

### **Subescala *Faz Perguntas***

- 2. Quando alguma coisa nova ou invulgar/diferente acontece, o meu filho pergunta-me sobre isso.
- 4. O meu filho faz perguntas (usando sons/gestos/palavras).
- 21. Quando o meu filho não sabe o nome de algo que estamos os dois a olhar, ele pergunta o que é.

### **Subescala *Faz Pedidos***

- 7. O meu filho avisa-me quando quer mudar de actividade.
- 9. O meu filho pede-me para participar na sua actividade ou jogo.
- 16. Quando estou por perto, o meu filho pede-me ajuda quando não consegue fazer alguma coisa.
- 17. Se estou a segurar alguma coisa que o meu filho quer, ele pede.
- 18. Quando estamos a jogar um jogo divertido (ex: cócegas) e eu de repente paro, o meu filho pede por mais.
- 22. O meu filho pede-me ajuda quando algo está fora do seu alcance.

### **Subescala *Faz Propostas***

- 5. O meu filho inicia conversas comigo durante as rotinas familiares.
- 11. O meu filho conta-me das coisas que são do seu interesse.
- 13. Quando estamos juntos, o meu filho começa um jogo que já fizemos antes.
- 14. Quando estamos a brincar juntos, o meu filho sugere diferentes ideias de brincadeiras.
- 24. Quando eu digo alguma coisa ao meu filho que não é uma pergunta, ele responde.
- 25. O meu filho vem ter comigo para iniciar um jogo ou outra actividade que já fizemos.

## **ESCALA DE RESPOSTA**

### **Subescala *Responde a Perguntas***

- 1. Se eu dar ao meu filho uma escolha de duas opções que ele goste, o meu filho diz-me qual das duas coisas ele quer.
- 3. Se o meu filho sabe o nome de uma coisa ele diz-me o nome quando lhe pergunto.
- 6. Quando faço uma pergunta, o meu filho responde.
- 23. Quando pergunto ao meu filho para esclarecer o que quer dizer, ele responde.

### **Subescala *Responde a Pedidos***

- 8. Quando eu peço ao meu filho para repetir alguma coisa que não tenha percebido, ele repete.
- 20. Quando eu não o entendo, o meu filho continua a tentar fazer-se entender.

**Subescala *Manter a Contingência***

10. Em uma conversa, o meu filho permanece no mesmo tópico por dois ou mais turnos.  
 12. As respostas do meu filho seguem o que estou a falar.  
 15. As respostas do meu filho estão relacionadas com o que eu pedi/perguntei.  
 19. Os sons/ gestos/ palavras do meu filhos combinam com o tópico de conversa que estou a ter com ele.

**Anexo 4**

**Formulário para o Processamento do Perfil**

Nome e Sobrenome da Criança:

Idade: (Em meses)

Data

**Escala de Assertividade**

**Faz Perguntas**

Questão	2	4	21
Valor			

Ponto Parcial	0
Ponto Médio Parcial	0,0
<input type="text"/>	

**Faz Pedidos**

Questão	7	9	16	17	18	22
Valor						

Ponto Parcial	0
Ponto Médio Parcial	0,0
<input type="text"/>	

**Faz Propostas**

Questão	5	11	13	14	24	25
Valor						

Ponto Parcial	0
Ponto Médio Parcial	0,0
<input type="text"/>	

<b>Pontuação Total</b>	<b>0</b>	
<b>Pontuação Média</b>	<b>0,0</b>	<input type="text"/>
<b>Nível</b>		

Avaliação das Competências Conversacionais da criança: tradução e adaptação da “Escala das Competências Socio-Conversacionais” para o Português Europeu.

**Escala de Resposta**

<b>Responde às Perguntas</b>				
Questão	1	3	6	23
Valor				

Ponto Parcial	0
Ponto Médio Parcial	0,0

<b>Responde a Pedidos</b>		
Questão	8	20
Valor		

Ponto Parcial	0
Ponto Médio Parcial	0,0

<b>Manter a Contingência</b>				
Questão	10	12	15	19
Valor				

Ponto Parcial	0
Ponto Médio Parcial	0,0

<b>Pontuação Total</b>	<b>0</b>	
<b>Pontuação Média</b>	<b>0,0</b>	
<b>Nível</b>		

**COMPETÊNCIA SOCIO-CONVERSACIONAL**

<b>Balanco</b>
<b>Balanco do Nível</b>