



**Ana Maria Estêvão da Silva    Desenvolvimento e Validação de um Programa de Intervenção em Competências Pragmáticas para Crianças em Idade Escolar**



**Ana Maria Estêvão  
da Silva**

**Desenvolvimento e Validação de um Programa  
de Intervenção em Competências Pragmáticas  
para Crianças em Idade Escolar**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Terapia da Fala, realizada sob a orientação científica da Doutora Marisa Lobo Lousada, Professora Adjunta da Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro e coorientação científica da Doutora Margarida Ramalho, Investigadora do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CLUL).

*Para os meus pais. Por me permitirem continuar a sonhar e a concretizar os meus objetivos.*

## **O júri**

Presidente

Professor Doutor Luís Miguel Teixeira de Jesus  
Professor Coordenador C/ Agregação na Universidade de Aveiro

Arguente

Professora Doutora Joana Antonieta Barbosa Ferreira da Rocha  
Professora Auxiliar na Universidade Fernando Pessoa

Orientadora

Professora Doutora Marisa Lobo Lousada  
Professora Adjunta na Universidade de Aveiro

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Marisa Lousada pela sua orientação, disponibilidade constante, partilha de conhecimentos e, principalmente, por todas as palavras de incentivo;

À Professora Doutora Margarida Ramalho por toda a partilha de conhecimentos e acompanhamento ao longo deste percurso;

À Associação de Solidariedade Social de Carapinhos e Corticeiro de Baixo por ter colaborado na realização deste projeto;

A todas as crianças que participaram neste projeto e aos respetivos Encarregados de Educação que autorizaram a sua participação;

À Joana Mota e à sua Orientadora, Professora Doutora Joana Quental, por toda a criatividade e dedicação na realização das ilustrações utilizadas no programa;

Às Terapeutas Ana Carolina Almeida, Ana Rita Valente, Céu Magalhães, Patrícia Oliveira, Rita Bom, Rita Botas e Susana Rodrigues pela disponibilidade e dedicação na validação de conteúdo do programa;

À Ana Micaela, por ter embarcado comigo nesta aventura, pelas constantes palavras de incentivo e pela amizade que sempre demonstrou;

Às minhas amigas e aos meus amigos, por toda a compreensão ao longo deste percurso, por todos os momentos de descontração, todas as palavras de apoio e por tornarem tudo mais fácil;

À minha avó Albina, por todo o carinho e ajuda ao longo de todo o meu percurso académico; ao meu avô Silva que, apesar de não ter tido oportunidade de presenciar a última fase deste percurso, sempre se orgulhou de mim;

Aos meus pais, Fátima e Luís, e ao meu irmão, Eurico, por acreditarem sempre em mim, por estarem presentes em todas as fases da minha vida e por me ajudarem a concretizar os meus sonhos e ambições;

A todos aqueles que me apoiaram e que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste trabalho.

**Palavras-chave**

Intervenção, pragmática, idade escolar

**Resumo**

**Enquadramento:** Na sua intervenção, o Terapeuta da Fala (TF) deverá escolher programas adequados às características individuais da criança e ao seu desempenho linguístico. Contudo, no que diz respeito às competências pragmáticas, não são conhecidos, até ao momento, a nível nacional, programas de intervenção destinados a crianças em idade escolar e validados para o Português Europeu (PE), o que dificulta a atuação do TF.

**Objetivos:** O presente estudo tem como principal objetivo desenvolver e validar um Programa de Intervenção em Competências Pragmáticas – Idade Escolar (PICP-E) destinado a crianças com dificuldades no domínio pragmático em idade escolar.

**Metodologia:** A concretização deste estudo dividiu-se em duas fases: a Fase 1 diz respeito ao desenvolvimento do PICP-E; e a Fase 2 corresponde à validação de conteúdo com recurso a um Painel de Peritos (PP) (Fase 2.1) e à realização de um Estudo Piloto de Aceitabilidade (Fase 2.2). Sendo um estudo de validade de conteúdo, pode, simultaneamente, caracterizar-se um estudo exploratório, de natureza transversal e descritiva, com uma amostragem não probabilística por conveniência. O PP (n=7) foi composto por Terapeutas da Fala e permitiu validar o conteúdo do PICP-E no que diz respeito à sua estrutura, conteúdo e pertinência. Nesta fase (2.1), a recolha de dados foi executada através do preenchimento de dois questionários: A - Caracterização do Painel de Peritos e B - Validação de Conteúdo. A validade de conteúdo foi calculada através do Índice de Validade de Conteúdo (IVC). O Estudo Piloto de Aceitabilidade contou com a participação de 10 crianças com idades compreendidas entre os seis e os 10 anos, com desenvolvimento linguístico típico e com o PE como língua materna. A recolha de dados assentou, igualmente, no preenchimento de dois questionários: A – Caracterização Demográfica da criança e B - Questionário de Aceitabilidade. Todos os dados foram analisados com base na estatística descritiva.

**Resultados:** Os resultados obtidos através do PP demonstraram uma concordância global elevada entre os avaliadores, obtendo-se um IVC global de 0.99. No Estudo Piloto de Aceitabilidade, todas as crianças (100%, n=10) gostaram de participar, compreenderam as instruções e gostavam de continuar ou repetir as atividades do programa.

**Conclusão:** Os resultados obtidos no presente estudo indicam que o PICP-E apresenta validade de conteúdo, assim como boas características de aceitabilidade por parte de crianças em idade escolar com desenvolvimento típico. Sugere-se que, em estudos futuros, seja analisada a eficácia do PICP-E em crianças com dificuldades no domínio pragmático.

## Keywords

Intervention, pragmatic, school age

## Abstract

**Background:** In intervention, the Speech and Language Therapist should select programmes that are suited to the individual characteristics of each child and their language performance. However, when it comes to pragmatic skills, in Portugal, no intervention programmes were found for European Portuguese school-aged children, compromising the performance of the Speech and Language Therapist.

**Objective:** The main goal of this study is to develop and validate a Pragmatic Intervention Programme, intended for school-aged children who have difficulties in the pragmatic domain.

**Methodology:** This study was divided into two phases: Phase 1 concerns the development of the Pragmatic Intervention Programme; and Phase 2 pertains to the content validation using an Expert Panel (Phase 2.1) and the conduction of a Pilot Acceptability Study (Phase 2.2). This content validation study is simultaneously characterized as an exploratory study, cross-sectional and descriptive, with a convenience non-probabilistic sampling. The Expert Panel (n=7) was composed by Speech and Language Therapists that validate the content of the Pragmatic Intervention Programme in terms of its structure, content and relevance. In this phase (2.1), the data collection was carried out through two questionnaires: A – Characterization of the Expert Panel and B – Content Validation. The content validity was calculated using the Content Validity Index. The Pilot Acceptability Study includes 10 children with ages between six and 10 years old, with typical language development and native speakers of European Portuguese. The data collection was also carried out through two questionnaires: A – Demographic Characterization of the Child and B – Acceptability Questionnaire. Descriptive statistics was used to analyze all data.

**Results:** The results achieved through the Expert Panel showed a high global agreement between the experts (Content Validity Index = 0.99). In the Pilot Acceptability Study, all the children (100%, n = 10) enjoyed participating, understood the instructions given and liked to continue or repeat the programme activities.

**Conclusion:** The results obtained in this study indicate that the Pragmatic Intervention Programme shows content validity, as well as good characteristics of acceptability by school-aged children with typical language development. In future studies, it is suggested a study to explore the effectiveness of the Pragmatic Intervention Programme in children with pragmatic impairment.

## **Abreviaturas e/ou siglas**

APA - *American Psychiatric Association*

ASHA - *American Speech-Language-Hearing Association*

DSM-V - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*

IVC - Índice de Validade de Conteúdo

PB - Português do Brasil

PC - Perturbações da Comunicação

PCS - Perturbação da Comunicação Social (Pragmática)

PDL - Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem

PE - Português Europeu

PEA - Perturbação do Espectro Autista

PEL - Perturbação Específica de Linguagem

PICP-E - Programa de Intervenção em Competências Pragmáticas – Idade Escolar

PICP-PE - Programa de Intervenção em Competências Pragmáticas – Versão Pré-Escolar

PL - Perturbações da Linguagem

PP - Painele de Peritos

PPL - Perturbação Pragmática da Linguagem

PSP - Perturbação Semântico-Pragmática

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

SSP - Síndrome Semântico-Pragmático

TF - Terapeuta da Fala

TF's - Terapeutas da Fala

TM - Teoria da Mente



## ÍNDICE

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO .....	1
1.1 Motivações do Estudo .....	1
1.2 Organização da Dissertação .....	2
CAPÍTULO 2: REVISÃO DA LITERATURA .....	3
2.1 Comunicação e Linguagem .....	3
2.2 Componente Pragmática .....	3
2.3 Desenvolvimento Pragmático .....	6
2.3.1 Desenvolvimento Pragmático Típico .....	6
2.3.2 Desenvolvimento Pragmático Atípico .....	8
2.4 Da Avaliação à Intervenção na Componente Pragmática .....	9
2.4.1 Avaliação de Competências Pragmáticas .....	9
2.4.1.1 Terminologias utilizadas no Diagnóstico das Alterações Pragmáticas .....	10
2.4.2 Intervenção em Competências Pragmáticas .....	12
CAPÍTULO 3: OBJETIVOS DO ESTUDO .....	15
CAPÍTULO 4: METODOLOGIA.....	17
4.1 Caracterização do Estudo .....	17
4.2 Fases Metodológicas.....	17
4.2.1 Fase 1: Desenvolvimento do Programa de Intervenção.....	17
4.2.2 Fase 2: Validação do Programa de Intervenção.....	18
4.2.2.1 Fase 2.1: Validação de Conteúdo.....	18
4.2.2.1.1 Caracterização da Amostra .....	19

4.2.2.1.2 Procedimentos de Recolha e Análise de Dados.....	20
4.2.2.2 Fase 2.2: Estudo Piloto de Aceitabilidade.....	20
4.2.2.2.1 Considerações Éticas .....	20
4.2.2.2.2 Caracterização da Amostra.....	21
4.2.2.2.3 Procedimentos de Aplicação.....	22
4.2.2.2.4 Procedimentos de Recolha e Análise de Dados.....	22
CAPÍTULO 5: RESULTADOS .....	23
5.1 Fase 1: Desenvolvimento do Programa de Intervenção .....	23
5.2 Fase 2: Validação do Programa de Intervenção .....	23
5.2.1 Fase 2.1: Validação de Conteúdo .....	23
5.2.2 Fase 2.2: Estudo Piloto de Aceitabilidade .....	24
CAPÍTULO 6: DISCUSSÃO .....	27
6.1 Fase 1: Desenvolvimento do Programa de Intervenção .....	27
6.2 Fase2: Validação do Programa de Intervenção .....	28
6.2.1 Fase 2.1: Validação de Conteúdo .....	28
6.2.2 Fase 2.2: Estudo Piloto de Aceitabilidade .....	29
6.3 Limitações do Estudo .....	29
6.4 Trabalho Futuro.....	30
CAPÍTULO 7: CONCLUSÕES .....	31
BIBLIOGRAFIA.....	33

## **APÊNDICES**

Apêndice I. Questionário (A) enviado aos membros do PP .....	39
Apêndice II. Questionário (B) enviado aos membros do PP .....	41
Apêndice III. Declaração de Consentimento Livre e Informado entregue aos representantes legais dos participantes no Estudo Piloto de Aceitabilidade.....	43
Apêndice IV. Documento Informativo entregue aos representantes legais dos participantes no Estudo Piloto de Aceitabilidade.....	45
Apêndice V. Questionário Demográfico dirigido aos representantes legais dos participantes no Estudo Piloto de Aceitabilidade .....	47
Apêndice VI. Questionário de Aceitabilidade dirigido aos participantes no Estudo Piloto de Aceitabilidade .....	49
Apêndice VII. Exemplos de atividades, objetivos, procedimentos, materiais e sugestões referentes aos objetivos B1 - Funções Comunicativas e B8 - Inferências.....	51
Apêndice VIII. Exemplos de ilustrações que integram o PICP-E .....	53

## **ANEXOS**

Anexo I. Desenvolvimento pragmático típico em idade escolar .....	55
Anexo II. Instrumentos de Avaliação com foco em competências pragmáticas em idade escolar .....	57
Anexo III. Programas de Intervenção destinados à promoção de competências pragmáticas .....	59
Anexo IV. Autorização da Entidade Educativa para realização do Estudo Piloto de Aceitabilidade .....	61
Anexo V. Parecer emitido pela Comissão de Ética da Unidade de Investigação em Ciências da Saúde da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra .....	63

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização do PP.....	19
Tabela 2. Caracterização da Amostra do Estudo Piloto de Aceitabilidade .....	21
Tabela 3. Concordância obtida entre os elementos do PP na validação de conteúdo do PICP-E .....	24
Tabela 4. Comparação entre as competências incluídas no PICP-E e as principais competências abordadas em programas de intervenção e em instrumentos de avaliação.....	27

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1. Resposta à questão 3 do Questionário de Aceitabilidade .....	25
---	----

## **CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO**

### **1.1 Motivações do Estudo**

A linguagem é considerada a primordial e principal forma de socialização, sendo através dela que as crianças têm acesso aos valores, crenças e regras da sua cultura (Borges & Salomão, 2003).

Ao longo dos anos que antecedem a idade escolar, é esperado que as crianças adquiram as regras inerentes às diferentes componentes do sistema linguístico - semântica, morfologia, sintaxe, fonologia e pragmática – e que servem de base à aprendizagem escolar (Sua-Kay & Santos, 2006).

As Perturbações do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) são um dos problemas de desenvolvimento mais comuns na infância, afetando cerca de 7% das crianças em idade escolar (Muszkat & Mello, 2009; Ximenes & Martins, 2011). Apesar de algumas dificuldades poderem ser superadas, é comum que o comprometimento da linguagem persista durante a adolescência e, até na idade adulta (Whitehouse, Line, Watt, & Bishop, 2009; Ximenes & Martins, 2011). Estas dificuldades podem comprometer o percurso académico e social das crianças, uma vez que se encontram amplamente associadas a dificuldades de aprendizagem e a uma baixa autoestima (Ximenes & Martins, 2011). Quando o domínio pragmático se encontra afetado, as crianças são mais propensas a apresentar dificuldades emocionais e comportamentais, evitando a interação com os pares e afastando-se de situações sociais que acabam por limitar as suas oportunidades de participar em importantes momentos de aprendizagem (Whitehouse et al., 2009). Torna-se, desta forma, fundamental a intervenção precoce do Terapeuta da Fala (TF) junto de crianças com PDL, sendo a estimulação de competências pragmáticas um aspeto determinante na sua evolução.

É importante que, na sua prática clínica, os Terapeutas da Fala (TF's) escolham metodologias de intervenção eficazes e adequadas às características das crianças que apresentam dificuldades linguísticas (Hyter, 2017). Contudo, em Portugal, não são conhecidos, até ao momento, programas de intervenção com foco no domínio pragmático, destinados a crianças em idade escolar e validados para o Português Europeu (PE). Por outro lado, a nível internacional, são muitos os programas desenvolvidos e com evidência científica relativamente à sua eficácia com crianças desta faixa etária e com afeção neste domínio (Adams et al., 2012; Gray & Garand, 1993; Parsons & Branagan, 2017; Rinaldi, 1995). Desta forma, o presente trabalho, vem preencher a lacuna existente a nível nacional, debruçando-se no desenvolvimento e

validação de um programa de intervenção em competências pragmáticas destinado a crianças em idade escolar e falantes do PE.

## **1.2 Organização da Dissertação**

A Dissertação divide-se em sete capítulos. No primeiro capítulo (Introdução) realiza-se uma breve introdução ao estudo, indicando as suas principais motivações e apresentando a estrutura da Dissertação. No Capítulo 2 (Revisão da Literatura) faz-se referência aos estudos e pressupostos teóricos em que esta investigação se sustentou, definindo e clarificando conceitos essenciais e necessários à compreensão dos conteúdos da Dissertação. O Capítulo 3 (Objetivos do Estudo) assenta na definição dos objetivos do presente estudo. No Capítulo 4 (Metodologias) são descritas as opções metodológicas adotadas nas diferentes fases desta investigação. No Capítulo 5 (Resultados) apresentam-se os resultados obtidos nas diferentes fases deste estudo e, no Capítulo 6 (Discussão), são discutidos esses mesmos resultados, tendo por base algumas considerações realizadas em estudos semelhantes. No último Capítulo (Conclusão) apresenta-se uma síntese do trabalho desenvolvido, expondo-se as suas principais conclusões e limitações e sugerindo trabalhos futuros. A Dissertação termina com a apresentação das Referências Bibliográficas e com uma secção de informação complementar distribuída pelos Apêndices e Anexos.



## **CAPÍTULO 2: REVISÃO DA LITERATURA**

### **2.1 Comunicação e Linguagem**

Desde o nascimento, os adultos interagem com a criança através de comportamentos verbais e não-verbais e interpretam as suas respostas (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Ao longo do tempo, a comunicação torna-se intencional e a criança começa a utilizar a linguagem para transmitir as suas necessidades e sentimentos, para se relacionar e desenvolver, assim como, para ter acesso à informação e conhecimento (Sim-Sim, 1998).

A American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) (1982) define a linguagem como um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionais utilizados em várias formas de pensamento e comunicação. A aquisição e desenvolvimento da linguagem resultam da interação da criança com o meio envolvente, ou seja, da interação social diária com diferentes interlocutores (Sim-Sim, 1998), e pressupõe a aprendizagem de regras específicas no que diz respeito à forma, conteúdo e uso. Aprender a forma implica adquirir as regras de combinação dos sons para formar palavras (fonologia), as regras que regulam a organização interna das palavras (morfologia) e as regras que permitem a combinação de palavras na construção de diferentes tipos de frases (sintaxe). O conteúdo relaciona-se com o vocabulário que a criança compreende e utiliza e os seus significados (semântica) e o uso diz respeito às regras que regulam a utilização da língua em diferentes contextos sociais (pragmática) (Lima, 2009; Oliveira, 2013).

Apesar da aquisição e desenvolvimento das diferentes componentes linguísticas se encontrarem estreitamente relacionadas entre si, neste estudo é atribuída particular atenção à componente pragmática, uma vez que o programa de intervenção desenvolvido pretende promover competências deste domínio.

### **2.2 Componente Pragmática**

A pragmática relaciona-se com aspetos funcionais, ou seja, estuda o conjunto de regras que explicam e regulam o uso intencional da língua em contextos situacionais e comunicativos (Acosta, Moreno, Ramos, Quintana, & Espino, 2003).

O contexto de comunicação tem um papel fundamental na obtenção do significado. Uma expressão linguística pode apresentar várias interpretações, sendo o conhecimento do contexto social, cognitivo, linguístico, cultural e físico em que decorre

a conversação um elemento fundamental para que o ouvinte possa interpretar a mensagem de forma adequada (Loukusa, 2007).

Para que a comunicação seja eficiente e eficaz é, igualmente, importante que ambos os participantes tenham conhecimento do seu interlocutor no que respeita às suas pressuposições e intenções (Rocha, 2012; Sperber & Wilson, 2002). É neste aspeto que a pragmática tem vindo a ser relacionada com a Teoria da Mente (TM), ou seja, a capacidade de identificar, no próprio e nos outros, diferentes estados mentais, permitindo compreender, prever e manipular o seu comportamento (Noé, 2011; Rocha, 2012; Vieira, 2013). A TM é, desta forma, considerada uma competência social que está envolvida em quase todos os tipos de interação humana, permitindo aos indivíduos perceber que as pessoas podem ter crenças distintas das suas ou elaborar crenças falsas (Noé, 2011). Esta relação já tinha sido, anteriormente, reconhecida por Austin (1962). O autor defende que o ato de fala é composto por três elementos: a intenção (illocutório), a função (perlocutório) e a proposição (locutório) (Almeida & Rocha, 2009; Rocha, 2012), reforçando a ideia de que o sucesso da comunicação depende não só do conhecimento de elementos contextuais, mas também do conhecimento das intenções e objetivos do falante e do ouvinte (Filho, 2006).

Dentro do domínio da pragmática, torna-se, ainda, essencial realçar a diferença entre intenção comunicativa e função comunicativa. A primeira diz respeito à meta que o interlocutor pretende atingir, enquanto que a segunda se relaciona com o efeito que o emissor pretende obter no interlocutor através da comunicação (Almeida & Rocha, 2009). As funções comunicativas surgem em idades bastante precoces, sendo inicialmente alcançadas através de aspetos não-verbais, evoluindo de forma contínua ao longo do tempo (Halliday, 1975). Segundo Halliday (1975), entre os nove e os 24 meses as crianças aprendem a utilizar a língua com diversos objetivos e, de acordo com o fim que pretendem alcançar, podemos estar perante vários tipos de funções comunicativas: 1) instrumental; 2) reguladora; 3) interativa; 4) pessoal; 5) heurística; e 6) imaginativa.

A conversação é a forma de interação comunicativa verbal através da qual a linguagem se transforma numa ferramenta social (Sim-Sim et al., 2008). Para que uma conversa seja eficiente, os interlocutores devem aplicar diversas capacidades conversacionais e cumprir três aspetos que se encontram relacionados: o respeito pelos turnos de conversação, a manutenção do significado e a capacidade de adaptação ao contexto e ao interlocutor (Acosta et al., 2003). Outro aspeto a cumprir é o respeito pelas quatro máximas conversacionais propostas por Grice (1975): de quantidade

(fornecer apenas a informação necessária), de qualidade (fornecer apenas informações verdadeiras); de relação (ser relevante); e de modo (ser claro na informação transmitida) (Acosta et al., 2003; Duarte, 2000).

O cumprimento das máximas da conversação encontra-se dependente do desenvolvimento da TM, uma vez que sem essas competências não seríamos capazes de avaliar a quantidade de informação suficiente e necessária para o interlocutor ou de prever a forma como a informação fornecida pode magoar ou confundir os outros (Leal, 2014; Noé, 2011). Além disso, existem formas linguísticas que violam, propositadamente, as máximas da conversação, influenciando o conteúdo, a estrutura e o processo de interpretação da mensagem, como é o caso da metáfora, da ironia e das expressões idiomáticas (Acosta et al., 2003). A capacidade de compreender estas formas de linguagem figurativa desenvolve-se em simultâneo com outras capacidades cognitivas, de conhecimento semântico e conceptuais (Airenti, 2017; Gomes, 2013), de entre as quais se salienta, uma vez mais, a TM, que permite a interpretação do enunciado além do que é dito, tendo em consideração as intenções do falante que podem ser transmitidas, por exemplo, através de pistas não-verbais como os gestos ou as expressões faciais (Noé, 2011; Vieira, 2013).

Desta forma, apesar dos aspetos verbais serem determinantes, devemos ter em consideração que os aspetos não-verbais desempenham um papel relevante na interpretação do significado das mensagens, constituindo um importante meio de comunicação (Almeida & Rocha, 2009). Na sua vertente não-verbal, a pragmática inclui aspetos extralinguísticos: como o contacto ocular, as expressões faciais, os gestos e a postura corporal; e paralinguísticos: como os aspetos prosódicos (por exemplo, a entoação, o ritmo e as pausas) (Hyter, 2017; Muszkat & Mello, 2009; Segalowitz & Rapin, 2003). Os aspetos paralinguísticos, apesar de se relacionarem com questões fonéticas, assumem significado linguístico, permitindo que um mesmo enunciado possa assumir diferentes interpretações consoante os contornos prosódicos fornecidos (Duarte, 2000; Muszkat & Mello, 2009). Dificuldades na utilização e compreensão de aspetos prosódicos poderão ter consequências na interação social (Muszkat & Mello, 2009).

## **2.3 Desenvolvimento Pragmático**

### **2.3.1 Desenvolvimento Pragmático Típico**

O desenvolvimento pragmático inicia-se logo após o nascimento. Ao longo do crescimento a criança torna-se mais eficiente na transmissão dos seus propósitos e mais eficaz na compreensão das intenções do interlocutor (Sim-Sim et al., 2008).

Apesar de ser possível identificar grandes etapas e marcos de desenvolvimento linguístico, cada criança apresenta um ritmo de desenvolvimento próprio, podendo determinadas competências serem adquiridas em faixas etárias ligeiramente distintas da norma. Também o contexto em que a criança se encontra inserida desempenha um papel fundamental neste processo. Um ambiente linguístico estimulante e a vivência de experiências diversificadas constituem fatores preditores de um bom desenvolvimento linguístico e, consequentemente, pragmático (Sim-Sim et al., 2008).

De forma geral, durante os primeiros nove meses as crianças comunicam através do olhar, do sorriso, dos gritos e das vocalizações, embora sem intenção comunicativa. Direccionam a sua atenção para o rosto e para a voz humana e respondem às interações do adulto através do contacto ocular e do sorriso. Estas interações podem ser iniciadas pela criança e envolvem já a tomada de vez e a atenção conjunta entre criança e cuidador (ASHA, n.d.; Dewart & Summers, 1995), competência precursora do desenvolvimento da TM (Vieira, 2013). Entre os nove e os 18 meses surge a intenção comunicativa, inicialmente com recurso a gestos e vocalizações e, mais tarde, com uso de algumas palavras. Nesta fase, a criança começa a compreender os gestos do adulto e a responder adequadamente a pequenas instruções. Já tem capacidade de iniciar e terminar as interações com o adulto, sendo estas limitadas ainda a um ou dois turnos por cada interlocutor (Dewart & Summers, 1995).

Entre os 18 e os 24 meses, a criança dá preferência à comunicação verbal e utiliza palavras isoladas ou frases com dois elementos para expressar as suas intenções, chamar a atenção, expressar problemas ou indicar posse (Dewart & Summers, 1995; Marasco, Carol, Riddle, Sepka, & Weaver, 2004). Consegue manter o tópico da conversa, embora o número de turnos de conversação ainda seja limitado (ASHA, n.d.). Dos 2 aos 3 anos, ocorre uma progressão no desenvolvimento da TM. A criança fala do que quer e do que gosta, expressa sentimentos e já é capaz de enganar, mentir e envolver-se em brincadeiras de “faz-de-conta” (Marasco et al., 2004; Vieira, 2013). Envolve-se em diálogos curtos e consegue introduzir e alterar verbalmente o seu tópico (ASHA, n.d.; Marasco et al., 2004).

Dos três aos quatro anos, a criança mantém diálogos mais longos e usa a língua para falar sobre acontecimentos passados e futuros, pedir autorizações, recontar histórias, contar piadas e fazer provocações. Adota um papel mais ativo no diálogo, muda rapidamente de tópico e é capaz de terminar adequadamente uma conversa. Gosta de corrigir os enunciados dos outros e, quando não é compreendida, faz pequenos reparos nos seus enunciados. Comunica com estranhos, fala com os pares sobre si ou sobre eles e reconhece a necessidade de adequar o seu discurso aos diferentes interlocutores de acordo com a sua idade, sexo e relação familiar (ASHA, n.d.; Dewart & Summers, 1995; Marasco et al., 2004). Nesta fase, a criança começa a compreender falsas crenças e a perceber a falta de conhecimento dos outros, conseguindo compreender o que o interlocutor está a pensar através da sua expressão facial (Leal, 2014; Vieira, 2013).

Por volta dos cinco anos, a criança consegue manter e desenvolver o tópico da conversa até quatro turnos de conversação. Nesta fase, é capaz de desenvolver uma narrativa com diversos acontecimentos, embora sem personagem principal e tema bem definidos (ASHA n.d.; Marasco et al., 2004). Compreende expressões metafóricas simples e começa a perceber que os enunciados irónicos pretendem obter um significado diferente daquele que é literalmente produzido (Silva, 2010; Siqueira & Lamprecht, 2007).

Aos seis anos, a criança começa a demonstrar maior atenção às expressões faciais e às características prosódicas dos interlocutores para prever o seu comportamento (ASHA, n.d.). Usa adequadamente a língua para atingir diferentes objetivos, incluindo para dar instruções, negociar, persuadir, elogiar e opinar (Dewart & Summers, 1995). Demonstra um aperfeiçoamento das competências de conversação (ASHA, n.d.) e compreende pedidos indiretos e ironias (Airenti, 2017; ASHA, n.d.; Dewart & Summers, 1995).

Após os sete anos, as crianças manifestam muitos dos seus desejos com recurso a pedidos indiretos e começam a explicar histórias com características de um problema que querem ver solucionado (Airenti, 2017; Puyuelo, 2007). Começam a utilizar algumas formas de linguagem não literal, como expressões idiomáticas e metáforas simples (Dewart & Summers, 1995; Siqueira & Lamprecht, 2007). Aos 8 anos são capazes de manter uma conversa sobre temas reais e começam a compreender e a ter em conta as intenções do outro. Ainda interpretam os provérbios de forma literal e têm dificuldade em compreender metáforas mais complexas. Começam a demonstrar as suas

competências metalinguísticas, tendo discussões sobre o conhecimento da linguagem (Airenti, 2017; Puyuelo, 2007).

Entre os nove e os 10 anos, quando existe uma rutura no diálogo e é pedido à criança que esclareça o que não foi bem entendido, ela já tem capacidade de esclarecer a confusão e dar as informações necessárias para que o interlocutor a entenda. Nesta idade, as crianças podem chegar a manter até 12 turnos de conversação. Depois dos 10 anos, a criança já fala de temas abstratos ou sobre factos que não aconteceram e melhora a capacidade de compreensão de metáforas mais complexas e de provérbios (Airenti, 2017; Puyuelo, 2007).

De forma geral, entre os 6 e os 11 anos as competências pragmáticas vão-se aprimorando, incidindo essencialmente em aspetos relacionados com as competências conversacionais, o uso de funções comunicativas mais complexas, o uso e compreensão da linguagem figurada e a realização de inferências. Salientam-se ainda as evoluções observadas ao nível da comunicação não-verbal, nomeadamente na atenção dada às expressões faciais e às características prosódicas do discurso para prever o comportamento do interlocutor.

Durante a adolescência surge o sarcasmo e o domínio da linguagem abstrata, sendo que o desenvolvimento pragmático continua durante toda a vida adulta (Puyuelo, 2007).

Tendo em conta a faixa etária a que o presente estudo se dedica, encontra-se em anexo uma tabela com a informação sintetizada no que diz respeito ao desenvolvimento pragmático em idade escolar (ver Anexo I).

### **2.3.2 Desenvolvimento Pragmático Atípico**

O desenvolvimento da linguagem está estreitamente relacionado com outros aspetos de desenvolvimento. Alterações cognitivas, emocionais, sensoriais ou motoras podem influenciar este processo (Puyuelo, 2007). É ainda conhecido que crianças com este tipo de alterações apresentam, frequentemente, défices no desenvolvimento da TM, competência que se encontra estreitamente relacionada com o desenvolvimento linguístico (Leal, 2014).

A ausência total de aquisições linguísticas não é frequente, no entanto, muitas crianças não adquirem a linguagem ao mesmo ritmo das outras crianças da mesma idade, podendo esse atraso manifestar-se precocemente (Puyuelo, 2007). No que diz

respeito às alterações na componente pragmática, as crianças podem adquirir competências linguísticas, mas não as utilizar ou utilizá-las de forma desadequada nos diferentes contextos sociais. Nestes casos, as crianças usam a língua mais para responder ou colocar questões do que para iniciar conversações. Numa conversa iniciada por outra pessoa demonstram dificuldades discursivas, como por exemplo, não entender o tema, interromper o interlocutor com enunciados irrelevantes, não conseguir respeitar os turnos de conversação e utilizar muitos aspetos não-verbais. Estas crianças apresentam grandes dificuldades em compreender enunciados não literais, contar histórias, frequentemente falam de temas que estão fora do contexto, são muito repetitivas e têm dificuldade em apresentar um discurso fluente (Puyuelo, 2007).

As crianças que apresentam alterações pragmáticas podem enfrentar grandes dificuldades na interação social (Weismer, 2013) afastando-se de situações sociais que limitam as suas oportunidades de participar em importantes momentos de aprendizagem social (Whitehouse et al., 2009).

## **2.4 Da Avaliação à Intervenção na Componente Pragmática**

### **2.4.1 Avaliação de Competências Pragmáticas**

Para que o TF possa delinear a sua intervenção é fundamental que, anteriormente, seja realizada uma avaliação detalhada das competências linguísticas da criança. Esta avaliação, além de contemplar os mecanismos básicos para a compreensão e expressão, deve focar-se em aspetos relacionados com o uso da linguagem, ou seja, no domínio pragmático (Carvalho, Lúcio, & Ávila, 2015).

A avaliação da pragmática tem como principal objetivo avaliar e descrever as competências comunicativas da criança, ou seja, conhecer a sua capacidade em comunicar de forma adequada e eficaz em diferentes contextos e perante diferentes interlocutores (Acosta et al., 2003). Esta avaliação é, por norma, realizada com recurso a entrevistas, grelhas de observação e questionários preenchidos com o auxílio de pais ou educadores/professores (ASHA, n.d.).

Existem diversos testes e escalas de observação internacionais que se focam na avaliação de diferentes competências pragmáticas, contudo, a nível nacional, existe uma escassez de testes que avaliem este domínio linguístico em idade escolar. Na pesquisa realizada foi possível encontrar os seguintes instrumentos: *The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children* (Dewart & Summers, 1995) que se encontra traduzido e adaptado para o PE por Almeida & Rocha (2009). Apesar de existir

uma tradução provisória realizada por Sua-Kay (n.d.), não foi possível encontrar nenhuma publicação relativa a esse trabalho; *TOPL-2 – Test of Pragmatic Language: Second Edition* (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007) que se encontra traduzido e adaptado para o Português do Brasil (PB) por Carvalho, Lúcio, & Ávila (2015). Em anexo pode ser consultada uma tabela onde se apresentam, de forma sucinta, as principais competências avaliadas em cada um destes instrumentos de avaliação (ver Anexo II).

#### **2.4.1.1 Terminologias utilizadas no Diagnóstico das Alterações Pragmáticas**

Nas últimas décadas têm sido realizados diversos estudos com o objetivo de classificar as principais características de crianças com dificuldades no uso social da linguagem (Ketelaars & Embrechts, 2017), sendo de seguida apresentadas as terminologias mais relevantes na literatura.

O primeiro termo a ser utilizado para classificar alterações linguísticas específicas do domínio pragmático foi o Síndrome Semântico-Pragmático (SSP) (Rapin & Allen, 1983), caracterizado por dificuldades na seleção de vocabulário ou uso de palavras pouco comuns, dificuldades na compreensão verbal e uso inadequado das regras de conversação, sem a presença de alterações nos restantes domínios linguísticos (Bishop, 1998; Ketelaars & Embrechts, 2017; Mercadante, Gaag, & Schwartzman, 2006); Posteriormente, Bishop & Rosenbloom (1987) alteraram este termo para Perturbação Semântico-Pragmática (PSP), assumindo que as crianças com este diagnóstico podiam, em simultâneo, apresentar dificuldades nos restantes domínios linguísticos. Contudo, pouco tempo depois, Bishop (1998) concluiu nos seus estudos que as alterações semânticas não constituíam o principal sintoma da PSP, removendo o termo “semântico” e introduzindo uma nova terminologia: Perturbação Pragmática da Linguagem (PPL). Além disso, a autora considerava que as alterações pragmáticas poderiam ocorrer em concomitância com alterações noutros domínios da linguagem, tal como sugerido anteriormente (Bishop, 1998; Ketelaars & Embrechts, 2017).

Mais tarde, Friedmann & Novogrodsky (2008) estudaram a possibilidade de existir um comprometimento seletivo numa das componentes linguísticas sem que exista alterações nas restantes, propondo a terminologia de Perturbação Específica de Linguagem (PEL). Este estudo culminou na classificação da PEL em função do domínio linguístico alterado: PEL Sintática, PEL Lexical, PEL Fonológica e PEL Pragmática. A PEL Pragmática caracterizava-se por dificuldades no respeito pelas regras de



conversação, assim como dificuldades em aspetos relacionados com a compreensão do contexto e das crenças do interlocutor (Friedmann & Novogrodsky, 2008).

Recentemente, a *American Psychiatric Association* (APA) na elaboração do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V)*, trouxe novas alterações nas terminologias utilizadas. As Perturbações da Comunicação (PC) passam a ser inseridas nas Perturbações do Neurodesenvolvimento, sendo a PEL agora designada por Perturbações da Linguagem (PL) e a PPL por Perturbação da Comunicação Social (Pragmática) (PCS). Segundo o DSM-V, são critérios de diagnóstico de uma PCS a persistência de dificuldades no uso da comunicação verbal e não-verbal em contexto social, manifestadas por: dificuldades no uso da comunicação como objetivo social; comprometimento da capacidade de adequação da comunicação ao contexto ou às necessidades do interlocutor; dificuldades em seguir as regras de conversação e narração; dificuldades em compreender o que é dito de forma não explícita ou formas de linguagem não literal ou ambígua. Estas dificuldades podem exercer influência na participação social, nas relações sociais e no desempenho académico e profissional (APA, 2013).

De acordo com o descrito no DSM-V, a PCS pode ser diagnosticada em concomitância com outras PC, mas nunca em simultâneo com a Perturbação do Espectro Autista (PEA) (APA, 2013). A PEA é caracterizada por dificuldades na interação social e na comunicação, desta forma, a existência de défices pragmáticos é comum a todos os indivíduos, independentemente do desenvolvimento linguístico que apresentem (Puyuelo, 2007; Wilkinson, 1998). Contudo, no caso da PEA, estas características são consistentes em conjunto com comportamentos restritivos e repetitivos, o que não é observável na PCS (ASHA, n.d.)

Por outro lado, Bishop (2017) defende que a existência de diferentes termos de diagnóstico associados às dificuldades de linguagem leva a que não seja prestada a devida atenção a esta problemática, sendo importante chegar a um consenso sobre a terminologia a utilizar. Como forma de uniformizar os termos de diagnóstico utilizados, a autora, juntamente com um Painel de Peritos (PP), propõe recentemente a utilização do termo Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) para classificar alterações num ou vários domínios da linguagem, sem etiologia específica. Contudo, quando é conhecida a etiologia, por exemplo, perda auditiva, a autora sugere que o diagnóstico deve ser apresentado da seguinte forma: Perturbação da Linguagem associada a perda auditiva (Bishop, 2017).

#### 2.4.2 Intervenção em Competências Pragmáticas

A intervenção dirigida à componente pragmática deverá ocorrer de forma individual, facilitando a aquisição de novas competências, e em grupo, permitindo trabalhar em contextos naturais e assim promover a sua generalização (ASHA, n.d.). Na escolha da sua abordagem de intervenção, o TF deve ter em conta a prática baseada na evidência e escolher metodologias adequadas às características e necessidades da criança, através das quais esta possa adquirir novas competências e utilizá-las em contextos reais, tornando a sua comunicação mais eficiente (Paul & Norbury, 2012).

Em Portugal, não são, atualmente, conhecidos programas de intervenção nesta área validados para o PE e destinados a crianças em idade escolar. Contudo, a nível internacional existem vários programas amplamente utilizados e que se destinam à promoção de competências pragmáticas de crianças nesta faixa etária, sendo de seguida apresentados.

*Social Stories* (Gray & Garand, 1993) baseia-se na descrição de uma situação, evento ou atividade, através da qual se pode intervir num comportamento social ou comunicativo específico. Tem como principal objetivo melhorar a compreensão das crianças sobre diferentes situações, ajudá-las a compreender diferentes perspetivas e a responder adequadamente durante a comunicação (ASHA, n.d.; Law et al., 2012). É um programa frequentemente utilizado, apresentando um nível de evidência moderado. Contudo, a eficácia da sua aplicação ainda não é clara, criando alguma controvérsia entre os investigadores (Ali & Frederickson, 2006; Law et al., 2012).

*Social Use Of Language Programme* (Rinaldi, 1995) encontra-se dividido em três partes: 1) estimulação das competências básicas de comunicação e desenvolvimento do autoconhecimento; 2) aplicação de competências de comunicação não-verbais e verbais em situações potencialmente difíceis; 3) apoio em situações reais (Law et al., 2012; Owens, Granader, Humphrey, & Baron-Cohen, 2008). Apresenta um nível de evidência indicativo, sendo os estudos disponíveis sobre a sua aplicação ainda limitados. Contudo, é um programa amplamente utilizado na prática clínica, sendo considerado uma ferramenta útil na intervenção (Law et al., 2012).

*The SCORE Skills Strategy* (Vernon, Shumaker, & Deshler, 1996) pretende estimular competências sociais, nomeadamente: S - *share ideas* (partilhar ideias); C - *compliment others* (elogiar os outros); O - *offer help or encouragement* (oferecer ajuda ou incentivar); R - *recommend changes nicely* (recomendar mudanças); E - *exercise self-control* (autocontrolo) (Vernon et al., 1996).

*Social Thinking* (Winner & Crook, 2009) é um programa baseado no modelo ILAUGH: I – *Initiation of language* (iniciação da linguagem); L – *Listening with eyes and brain* (ouvir com os olhos e com o cérebro); A – *Abstract and inferential language/communication* (linguagem/comunicação abstrata e inferencial); U – *Understanding Perspective* (compreensão da perspectiva); G – *Gestalt processing/getting the big picture* (estimular a percepção); H – *Humor and human relatedness* (humor e relação humana). Apresenta um nível de evidência indicativo, uma vez que os estudos experimentais realizados são escassos. Contudo, é uma abordagem recomendada e amplamente utilizada e com validade teórica credível (Law et al., 2012).

*The Social Communication Intervention Programme* (Adams et al., 2012) incide na compreensão e interpretação social, em competências pragmáticas e no processamento da linguagem (Adams et al., 2012). A aplicação deste programa apresenta um nível de evidência moderado, sendo descritos resultados positivos, essencialmente, nas competências de conversação (Law et al., 2012).

*Language for Thinking* (Parsons & Branagan, 2017) é constituído por um conjunto de atividades que incidem na capacidade de realizar inferências, no raciocínio verbal e na capacidade de pensamento. O seu principal objetivo é que as crianças apliquem as competências trabalhadas na compreensão da leitura, principalmente quando é necessário realizar inferências sobre a informação lida (Parsons & Branagan, 2017). Este programa apresenta um nível de evidência indicativo, sendo relatados resultados positivos quando utilizado durante um período de seis semanas (Law et al., 2012).

Tendo em conta os diferentes programas de intervenção acima referidos, pode concluir-se que, de forma geral, em idade escolar, a intervenção no domínio pragmático se centra na estimulação das seguintes competências: aspetos não-verbais, funções comunicativas, competências de conversação, capacidade de adaptação ao contexto e ao interlocutor, compreensão de linguagem não literal e capacidade de realizar inferências.

Apesar de não ser dirigido a crianças em idade escolar foi, recentemente, desenvolvido e validado um Programa de Intervenção em Competências Pragmáticas para crianças em idade pré-escolar (PICP-PE) falantes do PE (Pereira, 2019). Este programa pretende estimular um vasto conjunto de competências verbais e não-verbais em crianças com alterações no domínio pragmático (Pereira, 2019).

Em anexo pode ser consultada uma tabela onde se apresentam as principais competências abordadas em cada um dos programas referidos, bem como a população à qual se destinam (ver anexo III).

### **CAPÍTULO 3: OBJETIVOS DO ESTUDO**

O presente estudo tem como principal objetivo desenvolver e validar o Programa de Intervenção em Competências Pragmáticas – Idade Escolar (PICP-E), destinado a crianças em idade escolar, com alterações no domínio pragmático. Este objetivo geral divide-se em dois objetivos específicos, nomeadamente:

1. Desenvolver um programa de intervenção, para crianças em idade escolar, que contemple a definição de objetivos terapêuticos, assim como das atividades e respetivos procedimentos descritos num Manual de Aplicação;

2. Validar o PICP-E:

- 2.1 Validar o conteúdo do PICP-E, com recurso a um PP, selecionado com base num conjunto de critérios previamente definidos;

- 2.2 Estudar a aceitabilidade do PICP-E, através de um estudo piloto com crianças falantes do PE, em idade escolar e com desenvolvimento linguístico típico.



## **CAPÍTULO 4: METODOLOGIA**

### **4.1 Caracterização do Estudo**

O presente estudo caracteriza-se como um estudo de validação de conteúdo, uma vez que envolveu a definição e o desenvolvimento do programa de intervenção, o recurso a um PP, a seletividade dos dados fornecidos pelo mesmo e a realização de um estudo piloto (Davis, 1992; Grant & Davis, 1997; Lynn, 1986). Adicionalmente, pode classificar-se como um estudo exploratório, de natureza transversal e descritiva, com uma abordagem quantitativa (Fortin, 2009).

### **4.2 Fases Metodológicas**

Com vista à concretização do objetivo principal deste estudo, optou-se por seguir a metodologia proposta por Davis (1992), dividindo-se esta investigação em duas fases: 1) desenvolvimento do programa de intervenção e 2) validação do conteúdo do programa de intervenção.

#### **4.2.1 Fase 1: Desenvolvimento do Programa de Intervenção**

O PICP-E foi desenvolvido para auxiliar os TF's na promoção de competências pragmáticas com crianças em idade escolar. Este processo iniciou-se com uma ampla revisão bibliográfica onde, além do desenvolvimento pragmático típico e atípico, foram tidas em conta as competências avaliadas pelos instrumentos de avaliação existentes para o português, bem como as competências abordadas em programas de intervenção existentes a nível internacional dirigidos a esta área de atuação e com evidências quanto à sua eficácia. Além disso, sendo o PICP-PE o único instrumento, conhecido até ao momento, desenvolvido e validado para o PE, foi dada especial atenção às competências nele integradas, com o objetivo de o PICP-E lhe dar continuidade, aumentando a complexidade de algumas competências que se vão aprimorando ao longo do desenvolvimento da criança e integrando novas competências que surgem em da idade escolar.

Posto isto, considerou-se pertinente dividir o PICP-E em duas partes: A – Competências Não-Verbais e B – Competências Verbais. Nas competências não-verbais incluíram-se as expressões faciais e as características prosódicas. Nas competências verbais englobaram-se funções comunicativas, competências de conversação, inferências e linguagem figurativa.

Após esta seleção, foi desenvolvido um Manual de Aplicação onde se definiram, para cada competência, os objetivos hierarquizados, com vista ao aumento progressivo de complexidade. Seguiu-se a elaboração das atividades, dos procedimentos e das sugestões de aplicação, bem como dos materiais necessários à sua execução. Os materiais são constituídos por cartões individuais de atividades, gravações áudio e imagens ilustrativas. Destaca-se, no que se refere às ilustrações, a colaboração da Joana Mota, Mestranda de Design da Universidade de Aveiro, que elaborou as imagens pertencentes ao programa.

As atividades foram elaboradas de forma a que possam ser realizadas tanto individualmente (TF e criança) como em pequenos grupos de crianças, promovendo a consolidação das competências trabalhadas e a sua generalização em diferentes contextos e com diferentes interlocutores.

#### **4.2.2 Fase 2: Validação do Programa de Intervenção**

##### **4.2.2.1 Fase 2.1: Validação de Conteúdo**

A validação de conteúdo é um fator fundamental no desenvolvimento de ferramentas de avaliação e intervenção, uma vez que permite concluir se determinado instrumento se encontra adequado ao objetivo para o qual foi construído (Alexandre & Coluci, 2011; Grant & Davis, 1997). Uma das formas utilizadas para medir a validade de conteúdo é o cálculo do Índice de Validade de Conteúdo (IVC). Este é um método amplamente utilizado na área da saúde que permite medir a percentagem de avaliadores que se encontram em concordância em determinados aspetos do instrumento, utilizando para esse efeito uma escala de *Likert* com pontuação de 1 (discordo) a 4 (concordo). A avaliação da relevância/representatividade de cada item é, posteriormente, calculada através da seguinte forma: número de itens cotados com pontuação 3 e 4 a dividir pelo número total de respostas. Os itens cotados com 1 ou 2 devem ser reformulados ou eliminados (Alexandre & Coluci, 2011; Lynn, 1986). De acordo com a literatura, os níveis de concordância entre os avaliadores podem variar entre 0.70 e 0.80 (Alexandre & Coluci, 2011; Davis, 1992), sendo que, quando a avaliação é realizada por seis ou mais elementos, recomenda-se um IVC não inferior a 0.78 (Grant & Davis, 1997; Lynn, 1986; Polit & Beck, 2006).

Posto isto, para proceder à validação do conteúdo do programa de intervenção desenvolvido neste estudo, foi constituído um PP com o objetivo de avaliar a representatividade dos itens selecionados (Grant & Davis, 1997) com base em alguns critérios (Davis, 1992). A literatura recomenda que o PP deve ser constituído, no mínimo,



por três elementos (Lynn, 1986) e respeitar critérios de inclusão relacionados com a experiência profissional, o conhecimento científico e a realização de publicações científicas na área de estudo e ausência de participação noutras fases do projeto (Grant & Davis, 1997; Lynn, 1986).

#### 4.2.2.1.1 Caracterização da Amostra

Tendo por base as recomendações da literatura, constituiu-se um PP com sete elementos, tendo sido definidos como critérios de inclusão: ter qualificações específicas na área em estudo (ser TF); ter, no mínimo, 4 anos de experiência na área em estudo; e ausência de participação prévia em qualquer fase deste projeto. Desta forma, para a seleção da amostra, foi utilizado o método de amostragem não probabilístico por conveniência (Fortin, 2000, 2009).

Todos os TF's que integraram o PP são do sexo feminino e apresentam idades compreendidas entre os 33 e os 49 anos (média: 37 anos). No que diz respeito às habilitações académicas, 42.9% dos elementos são licenciados, 28.6% possuem mestrado e 28.6% doutoramento, sendo que 71.4% dos membros exercem a profissão há mais de 10 anos e os restantes (28.6%) há mais de 15 anos. Relativamente à experiência profissional no âmbito da pragmática, 71.4% afirmam intervir com utentes com afeção do domínio pragmático, no mínimo, há 10 anos. Contudo, na sua prática clínica nenhum dos membros do PP utiliza programas de intervenção dirigidos ao domínio pragmático, embora 28.6% assumam ter realizado formação nesse âmbito. Na Tabela 1, encontram-se caracterizados de forma mais detalhada os membros do PP.

**Tabela 1.** Caracterização do PP

Peritos	Género	Idade	Grau Académico	Anos de EP	Intervenção *	Anos de Intervenção *	Uso de Programas *	Formação *
1	F	34	Mestrado	10-15	Sim	12	Não	Não
2	F	49	Licenciatura	> 15	Sim	15	Não	Não
3	F	33	Licenciatura	10-15	Sim	10	Não	Sim
4	F	37	Mestrado	10-15	Sim	10	Não	Sim
5	F	34	Doutoramento	10-15	Não	-	Não	Não
6	F	33	Doutoramento	10-15	Não	-	Não	Não
7	F	41	Licenciatura	> 15	Sim	Sem Resposta	Não	Não

Legenda: F – Feminino; EP – Experiência Profissional;

\* no âmbito do domínio da pragmática

#### **4.2.2.1.2 Procedimentos de Recolha e Análise de Dados**

A escolha do método de recolha de dados depende do objetivo do estudo e das suas variáveis. Nesta fase, optou-se por utilizar questionários, sendo instrumentos que implicam a resposta escrita por parte dos participantes e que, normalmente, são preenchidos pelos mesmos, permitindo que as informações sejam recolhidas de forma rigorosa e controlada (Fortin, 2000).

Os elementos do PP foram contactados por correio eletrónico e na condição de participação voluntária. Através deste meio, foi-lhes explicado o objetivo do estudo, assim como enviados todos os documentos necessários para realizar a análise da adequabilidade e pertinência do programa de intervenção, especificamente, o Manual de Aplicação do PICP-E e os materiais de apoio (gravações áudio e ilustrações).

Após a análise do conteúdo do programa de intervenção, assim como dos estímulos visuais e auditivos que o constituem, os membros do PP foram convidados a preencher dois questionários. O questionário A, designado de “Caracterização do Painei de Peritos” (ver Apêndice I), permitiu caracterizar, de forma pormenorizada, o perfil profissional de cada avaliador. Quanto ao questionário B, denominado de “Validação de Conteúdo” (ver Apêndice II), permitiu avaliar a estrutura, o conteúdo e os materiais de apoio do programa através de um conjunto de questões objetivas, às quais os membros do painel responderam com recurso a uma escala de *Likert* de 1 (Discordo) a 4 (Concordo). Neste questionário foi ainda dado espaço para que os peritos realizassem sugestões ou comentários.

Os dados obtidos no questionário A foram introduzidos numa base de dados e analisados, com base na estatística descritiva, com recurso ao *software* IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 24.0. Quanto aos dados recolhidos através do Questionário B e relacionados com a validação de conteúdo do programa, foram analisados com base no IVC. Este valor foi calculado de forma individual para cada item e, posteriormente, de forma global (Polit & Beck, 2006).

#### **4.2.2.2 Fase 2.2: Estudo Piloto de Aceitabilidade**

##### **4.2.2.2.1 Considerações Éticas**

Para que fosse possível a realização do Estudo Piloto de Aceitabilidade, foi realizado um pedido de autorização à Direção da Associação de Solidariedade Social de Carapinhos e Corticeiro de Baixo (ver Anexo IV), assim como um pedido de parecer

à Comissão de Ética da Unidade de Investigação em Ciências da Saúde da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ver Anexo V). Após a obtenção destas autorizações, foram contactados os representantes legais das crianças participantes no estudo, cuja autorização de participação foi fornecida através do Consentimento Livre e Informado (ver Apêndice III), tendo sido respeitados os princípios relativos ao anonimato, à confidencialidade e à proteção contra o desconforto (Fortin, 2009).

#### 4.2.2.2 Caracterização da Amostra

A definição da amostra teve em consideração os critérios de inclusão e exclusão definidos. Os critérios de inclusão incluíram: a presença de um desenvolvimento linguístico típico, a presença de PE como língua materna e a idade compreendida entre os seis e os 10 anos. Foi considerado critério de exclusão a ausência de Consentimento Livre e Informado devidamente assinado. Para a seleção da amostra, foi utilizado o método de amostragem não probabilístico por conveniência (Fortin, 2000, 2009).

Após a análise destes critérios, a amostra contempla um grupo de 10 crianças com idades compreendidas entre os seis e os 10 anos de idade (média: 7.40) de ambos os sexos (60% do sexo masculino e 40% do sexo feminino). No que diz respeito ao nível de ensino em que se encontram matriculados no presente ano letivo, o grupo revelou-se heterogéneo, contendo crianças matriculadas no 1º (20%, n=2), no 2º (20%, n=2), no 3º (30%, n=3), no 4º (20%, n=2) e no 5º ano (10%, n=1) do Ensino Básico. Todas as crianças (100%) apresentam como língua materna o PE e nenhuma delas (0%) frequentou TF ou apresenta alterações permanentes de carácter sensorial, motor ou mental. Na tabela 2, encontra-se caracterizada, de forma mais detalhada, a amostra do Estudo Piloto de Aceitabilidade.

**Tabela 2.** Caracterização da Amostra do Estudo Piloto de Aceitabilidade

Sujeitos	Género	Idade	Ano escolar em que se matriculou	PE como língua materna	Frequência em TF	Alterações Permanentes *
1	F	9	4	Sim	Não	Não
2	M	8	3	Sim	Não	Não
3	F	7	3	Sim	Não	Não
4	M	9	4	Sim	Não	Não
5	M	8	3	Sim	Não	Não
6	M	6	1	Sim	Não	Não
7	M	10	5	Sim	Não	Não
8	M	7	2	Sim	Não	Não
9	F	6	1	Sim	Não	Não
10	F	7	2	Sim	Não	Não

Legenda: F – Feminino; M - Masculino

\* de natureza sensorial, motora ou mental.

#### **4.2.2.2.3 Procedimentos de Aplicação**

Esta fase do estudo decorreu na Associação de Solidariedade Social de Carapelhos e Corticeiro de Baixo, sediada em Carapelhos, concelho de Mira. Após a autorização desta entidade, foi contactada a diretora técnica do estabelecimento com o objetivo de agilizar o processo de seleção da amostra. Feita a seleção das crianças que cumpriam os critérios de inclusão e exclusão, foram contactados os respetivos representantes legais, tendo-lhes sido apresentado o estudo (objetivos, metodologia e procedimentos de armazenamento e divulgação dos dados) (ver Apêndice IV) e, posteriormente, solicitada autorização de participação através do preenchimento do Consentimento Livre e Informado. Após a recolha de todas as autorizações, procedeu-se à aplicação de uma versão preliminar do PICP-E, de forma individual, nas instalações da Associação.

#### **4.2.2.2.4 Procedimentos de Recolha e Análise de Dados**

Para a execução do Estudo Piloto de Aceitabilidade optou-se novamente pela utilização de questionários como método de recolha de dados, nomeadamente um Questionário Demográfico (ver Apêndice V) e um Questionário de Aceitabilidade (ver Apêndice VI). O primeiro foi preenchido pelos representantes legais das crianças após terem consentido a participação das mesmas neste estudo. Este questionário tinha como objetivo caracterizar a criança de forma pormenorizada, contudo, de modo a garantir a confidencialidade dos dados, não foram solicitadas informações que permitissem identificar o participante. O Questionário de Aceitabilidade, devidamente adaptado, foi preenchido pelos participantes no estudo, tendo sido elaborado, maioritariamente, com recurso a questões fechadas. Tendo em conta a faixa etária e o nível de escolaridade de alguns participantes, a investigadora optou por realizar a leitura oral das questões, para uniformizar o procedimento. Uma vez que, neste questionário, estava incluída uma pergunta de resposta aberta, nomeadamente “Qual foi a tua atividade preferida?”, a sua resposta foi, pelos mesmos motivos, escrita pela investigadora.

Os dados obtidos nesta fase foram introduzidos numa base de dados e analisados, com base na estatística descritiva, com recurso ao *software* IBM SPSS, versão 24.0. Uma vez que o Questionário de Aceitabilidade incluía uma questão aberta, a mesma foi analisada com recurso à análise de conteúdo.

## **CAPÍTULO 5: RESULTADOS**

### **5.1 Fase 1: Desenvolvimento do Programa de Intervenção**

A Fase 1 deste estudo contemplou o desenvolvimento do PICP-E e respetivo Manual de Aplicação.

O PICP-E divide-se em duas partes: A. Competências Não-Verbais, nomeadamente, A1 – Expressões Faciais e A2 – Características Prosódicas; e B. Competências Verbais, subdividindo-se em: Funções Comunicativas (B1 – Elogiar; B2 – Sugerir); Conversação (B3 – Tópico de Conversação; B4 – Turnos de Conversação; B5 – Adaptação do Discurso; B6 – Máximas Conversacionais); Inferências (B7 – Pedidos Indiretos; B8 – Perguntas Retóricas); e Linguagem Figurativa (B9 – Ironia; B10 – Expressões Idiomáticas; B11 – Metáforas e B12 – Provérbios).

O Manual de Aplicação é constituído por quatro partes: a introdução, que contextualiza e justifica a origem do PICP-E, além de apresentar a sua organização; a *Checklist* Orientadora para a Intervenção, onde são descritas todas as competências abordadas no programa, permitindo ao TF analisar de forma objetiva as competências já adquiridas pela criança e orientar a intervenção de acordo com as necessidades da mesma; 15 atividades (perfazendo um total de 114 itens), acompanhadas dos respetivos objetivos (24) devidamente hierarquizados, procedimentos de aplicação, materiais necessários e sugestões que permitem potencializar as atividades; e, por fim, a folha de registo que permite ao TF registar as respostas da criança em cada atividade tornando mais fácil a comparação dos desempenhos da criança obtidos ao longo do tempo. Podem ser consultados em apêndice alguns exemplos de atividades, objetivos e procedimentos do PICP-E (ver Apêndice VII), bem como exemplos de imagens ilustrativas nele incluídas (ver Apêndice VIII).

### **5.2 Fase 2: Validação do Programa de Intervenção**

#### **5.2.1 Fase 2.1: Validação de Conteúdo**

Tal como referido anteriormente, a validação de conteúdo do PICP-E teve por base o cálculo do IVC. Os resultados quantitativos obtidos através do preenchimento do Questionário B, encontram-se descritos na Tabela 3.

**Tabela 3.** Concordância obtida entre os elementos do PP na validação de conteúdo do PICP-E.

<b>Itens a Validar/Validados (n=10)</b>	<b>IVC</b>
1. Concorda que este programa de intervenção é útil para a prática clínica do Terapeuta da Fala?	1,00
2. . Concorda com as competências pragmáticas selecionadas?	1,00
3. Concorda com os objetivos de intervenção definidos para cada competência?	1,00
4. Concorda com a hierarquização dos objetivos de intervenção, dentro de cada competência?	1,00
5. Concorda com as atividades propostas para cada objetivo de intervenção?	1,00
6. Concorda que as instruções são claras?	1,00
7. Concorda que as instruções são pertinentes?	1,00
8. Concorda que este programa é adequado para crianças de idade escolar, com afeção do domínio pragmático da linguagem?	1,00
9. Concorda com os exemplos de ilustrações apresentados e considera-os adequados às atividades propostas?	1,00
10. Concorda com as gravações sugeridas e considera-as adequadas às atividades propostas?	0.86

Através dos dados fornecidos pela Tabela 3, pode concluir-se que todos os itens avaliados apresentam, de forma individual e global, concordância entre os avaliadores, existindo apenas um item (item 10) em que os elementos do PP não concordaram totalmente entre si.

Apesar de os valores globais de IVC não indicarem a necessidade de reformular ou eliminar algum item, os elementos do PP realizaram algumas sugestões/comentários relativos ao conteúdo e aos materiais do PICP-E. Estes incidiram, essencialmente, sobre a melhoria da descrição de alguns procedimentos de forma a torná-los mais claros, a adição de sugestões que permitem aumentar a complexidade de algumas atividades em fases posteriores da intervenção e a melhoria da qualidade das gravações.

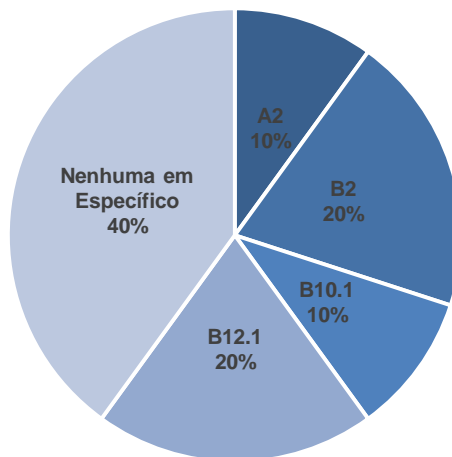
### **5.2.2 Fase 2.2: Estudo Piloto de Aceitabilidade**

Os resultados do Estudo Piloto de Aceitabilidade foram obtidos através da análise do Questionário de Aceitabilidade preenchidos pelos participantes e revelaram que todas as crianças (100%) gostaram de participar no estudo, compreenderam as instruções fornecidas, gostavam de continuar e de repetir as atividades realizadas. No que diz respeito à atividade preferida, embora nem todos os participantes tenham conseguido eleger apenas uma atividade (40%), alguns participantes destacaram:

(10%) a atividade referente ao objetivo A2.2 (Características Prosódicas), (20%) a atividade referente ao objetivo B2 (Sugerir), (10%) a atividade referente ao objetivo B10.1 (Expressões Idiomáticas) e, por fim, (20%) a atividade referente ao objetivo B12.1 (Provérbios) (ver Gráfico 1).

**Gráfico 1.** Resposta à questão 3 do Questionário de Aceitabilidade

Qual foi a tua atividade preferida?



Verificou-se, ainda, que todos os participantes (100%) gostaram da totalidade das atividades do programa, não tendo sido sugerida nenhuma alteração às mesmas.





## CAPÍTULO 6: DISCUSSÃO

### 6.1 Fase 1: Desenvolvimento do Programa de Intervenção

O presente estudo cumpriu os procedimentos que, de acordo com a literatura, devem ser considerados num estudo de validação de conteúdo e que foram adotados em estudos semelhantes (Marques, 2015; Pedro, 2013; Pereira, 2019), iniciando-se com a definição de critérios específicos para o desenvolvimento do instrumento de intervenção (Lynn, 1986).

A primeira fase do presente estudo, culminou no desenvolvimento de uma versão preliminar do PICP-E. Considera-se que o programa desenvolvido engloba as principais competências pragmáticas que se aprimoram e adquirem ao longo da idade escolar, tendo por base o desenvolvimento típico descrito por diferentes autores (Airenti, 2017; ASHA, n.d.; Dewart & Summers, 1995; Marasco et al., 2004; Puyuelo, 2007; Silva, 2010; Siqueira & Lamprecht, 2007), as competências avaliadas nos instrumentos de avaliação existentes para o português (Almeida & Rocha, 2009; Carvalho et al., 2015), bem como as competências incluídas em programas de intervenção internacionais amplamente utilizados (Adams et al., 2012; Parsons & Branagan, 2017; Rinaldi, 1995; Vernon et al., 1996; Winner & Crook, 2009), tal como se pode verificar na Tabela 4.

**Tabela 4.** Comparação entre as competências incluídas no PICP-E e as principais competências abordadas em programas de intervenção e em instrumentos de avaliação

<b>Principais competências abordadas em programas internacionais</b> (Adams et al., 2012; Parsons & Branagan, 2017; Rinaldi, 1995; Vernon et al., 1996; Winner & Crook, 2009)	<b>Competências Avaliadas</b> (Almeida & Rocha, 2009; Carvalho et al., 2015)	<b>Competências incluídas no PICP-E</b>
Aspetos não-verbais	✓	✓
Funções comunicativas	✓	✓
Competências de conversação	✓	✓
Capacidade de adaptação ao contexto e ao interlocutor	✓	✓
Capacidade de realizar inferências		✓
Compreensão de linguagem figurativa	✓	✓

Além disso, considera-se que o PICP-E dá continuidade ao PICP-PE (Pereira, 2019) aumentando a complexidade de competências adquiridas em idades precoces, mas que muitas vezes se encontram alteradas em idade escolar (por exemplo, aspetos não-verbais e competências de conversação), e integrando competências adquiridas

em etapas mais tardias do desenvolvimento linguístico (por exemplo, novas formas de linguagem figurativa).

Nos materiais utilizados, deu-se especial atenção à sua adequação à faixa etária para a qual se destina o PICP-E, nomeadamente ao nível das ilustrações. Também no que diz respeito à forma de apresentação das atividades, optou-se pela apresentação em cartões individuais (um item por cartão), para facilitar a sua seleção e aplicação por parte dos TF's.

Considera-se ainda que a inclusão da *checklist* orientadora para a intervenção e a folha de registo constituem uma mais valia para o programa desenvolvido, permitindo ao TF planear e monitorizar com maior facilidade a sua intervenção.

## **6.2 Fase2: Validação do Programa de Intervenção**

### **6.2.1 Fase 2.1: Validação de Conteúdo**

O programa de intervenção desenvolvido neste estudo foi devidamente avaliado por um PP com base em critérios objetivos, no que concerne à sua estrutura, conteúdo e materiais, respeitando, desta forma, as recomendações da literatura (Davis, 1992; Grant & Davis, 1997; Lynn, 1986). O PP foi composto por sete elementos, seguindo as orientações de Lynn (1986) que considera que, para garantir a confiança nos resultados obtidos ao nível da concordância entre os avaliadores, o PP deve ser constituído, no mínimo, por três peritos. Os elementos que constituíram o PP respeitaram maioria dos critérios de inclusão definidos de acordo com o preconizado por Davis (1992), já que nenhum participou em qualquer outra fase do projeto, todos apresentavam conhecimento na área em estudo e experiência profissional mínima de 4 anos. Não foi possível o cumprimento de um requisito mencionado na literatura relativo à realização de publicações científicas na área de estudo, contudo, o autor ressalva a dificuldade em encontrar avaliadores que cumpram todos os critérios referidos.

Quanto aos instrumentos de recolha de dados, foram utilizados questionários com as devidas instruções de preenchimento, de modo a reduzir o viés de resposta, tal como sugerido por Grant & Davis (1997). Estes instrumentos permitem a obtenção de informações de forma rigorosa e controlada junto dos avaliadores sendo, por isso, considerado um método de recolha que beneficia a validação de conteúdo (Fortin, 2000; Grant & Davis, 1997). Os elementos do PP avaliaram o programa desenvolvido de acordo com critérios que assentam na clareza e pertinência prática do mesmo, tal como executado noutros estudos (Alexandre & Coluci, 2011; Marques, 2015; Pereira, 2019),

sendo-lhes dada a oportunidade de fornecer sugestões adicionais relativas à adição, alteração ou eliminação de itens, tal como proposto por Lynn (1986).

Os resultados da validação de conteúdo foram apresentados com base no IVC que permite avaliar a concordância entre os avaliadores (Alexandre & Coluci, 2011), sendo um método amplamente utilizado, por exemplo nos estudos realizados por Marques (2015) e Pereira (2019). Foi considerado como referência para a existência de validade de conteúdo um valor de IVC não inferior a 0.78, uma vez que a avaliação foi realizada por um PP constituído por 7 elementos (Lynn, 1986; Polit & Beck, 2006). Neste estudo, todos os itens apresentaram, individualmente, um IVC superior a 0.78, culminando num IVC global de 0.99, o que indica elevada concordância entre os elementos do PP no que diz respeito à estrutura, conteúdo e materiais utilizados no PICP-E. Apesar de os resultados obtidos não determinarem a necessidade de reformular ou eliminar algum item, após a análise da informação qualitativa fornecida pelos peritos no Questionário B, verificou-se a concordância entre os avaliadores quanto às sugestões fornecidas relativamente a determinados itens. Dado o consenso existente, a autora procedeu a pequenas alterações no programa desenvolvido, tal como proposto por Polit & Beck (2006).

### **6.2.2 Fase 2.2: Estudo Piloto de Aceitabilidade**

Após a análise dos resultados obtidos no Estudo Piloto de Aceitabilidade conclui-se que o programa apresenta boas características de aceitabilidade, tal como verificado noutros estudos nacionais que englobaram a realização de um estudo piloto de aceitabilidade de um programa (Marques, 2015; Pereira, 2019).

Apesar de todos os participantes (100%) referirem ter apreciado a totalidade das atividades, ao analisar as respostas obtidas durante a aplicação do programa, verificou-se que nenhum participante conseguiu responder corretamente à totalidade dos itens inerentes ao objetivo A2.1, referente às características prosódicas, tornando-se, por isso, necessário reformular esta atividade e os materiais dela integrantes.

### **6.3 Limitações do Estudo**

Este estudo apresentou algumas limitações, nomeadamente, o carácter subjetivo da avaliação realizada pelo PP, visto que as características individuais e experiências dos mesmos podem ter influenciado as suas respostas. Apesar disso, considerou-se a execução desta fase um elemento fundamental para a obtenção de pareceres de

profissionais com vasto conhecimento teórico e experiência clínica na área em estudo, contribuindo para a melhoria do programa.

Por fim, pode considerar-se como limitação, a reduzida dimensão da amostra incluída no Estudo Piloto de Aceitabilidade, fator que influencia os resultados obtidos. Contudo, tendo em consideração o âmbito do trabalho, não foi possível selecionar uma amostra de dimensão alargada.

#### **6.4 Trabalho Futuro**

Em trabalhos futuros, sugere-se a continuidade no desenvolvimento do PICP-E, com vista à inclusão de outras competências pragmáticas, tornando-o mais completo e abrangente. Considera-se igualmente importante, a análise de eficácia do programa desenvolvido, especificamente com crianças com alterações a nível pragmático.

## **CAPÍTULO 7: CONCLUSÕES**

A realização deste estudo veio preencher uma lacuna existente em Portugal, uma vez que não foram encontrados programas de intervenção focados no domínio pragmático e validados para crianças em idade escolar, falantes do PE.

O desenvolvimento e validação do PICP-E decorreu em várias fases, tendo todas elas contribuído para o aprimoramento do resultado final. O processo de validação de conteúdo realizado com a colaboração de TF's experientes e com largos conhecimentos na área em estudo permitiu aperfeiçoar o conteúdo do programa, alargar as suas formas de aplicabilidade e melhorar os materiais utilizados. A realização do Estudo Piloto de Aceitabilidade com crianças em idade escolar, mas com desenvolvimento linguístico típico, constituiu uma mais-valia, permitindo observar a forma como crianças da faixa etária alvo interpretam e reagem a cada atividade, ditando ou não a necessidade de realizar pequenas modificações.

Terminando todas as fases deste estudo, conclui-se que o PICP-E apresenta um bom IVC, assim como boas características de aceitabilidade.

Considera-se, assim, que o programa desenvolvido constitui uma mais-valia para a intervenção do TF, permitindo intervir ao nível das principais competências pragmáticas que se aprimoram e adquirem ao longo da idade escolar de forma prática e lúdica, podendo as atividades integrantes serem facilmente realizadas em pequenos grupos de crianças e junto de diferentes parceiros comunicativos.



## BIBLIOGRAFIA

Acosta, V., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A., & Espino, O. (2003). *Avaliação da Linguagem: Teoria e Prática do Processo de Avaliação do Comportamento Linguístico Infantil*. (L. Livraria Santos Editora, Ed.) (1ª Edição).

Adams, Lockton, Freed, Gaile, Earl, Mcbean, ... Law. (2012). The Social Communication Intervention Project: a randomized controlled trial of the effectiveness of speech and language therapy for school-age children who have pragmatic and social communication problems with or without autism spectrum disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(3), 233–244.

Airenti, G. (2017). Pragmatic Development. In L. Cummings (Ed.), *Research in Clinical Pragmatics* (pp. 3–28). Springer.

Alexandre, N., & Coluci, M. (2011). Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(7), 3061–3068.

Ali, S., & Frederickson, N. (2006). Investigating the Evidence Base of Social Stories. *Educational Psychology in Practice*, 22(4), 355–377. <https://doi.org/10.1080/02667360600999500>

Almeida, J., & Rocha, J. (2009). Caracterização do perfil pragmático de crianças em idade pré-escolar e escolar. *Cadernos de Comunicação e Linguagem*, 69–86.

American Speech-Language-Hearing Association. (n.d.). *Social Communication Disorder*. (Practice Portal). Retrieved june, 25, 2019, from <https://www.asha.org/Practice-Portal/Clinical-Topics/Social-Communication-Disorder/>.

American Speech-Language-Hearing Association. (1982). *Language [Relevant Paper]*. <https://doi.org/10.1044/policy.RP1982-00125>

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition* (5th Edit). Arlington, VA.

Bishop, D. V. M. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A Method for Assessing Qualitative Aspects of Communicative Impairment in Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(6), 879–891.

Bishop, D. V. M. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International Journal of Language &*

*Communication Disorders*, 52 (6), 671–680. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12335>

Bishop, & Rosenbloom. (1987). Classification of Childhood Language Disorders. *Language Development and Disorders*, 22(1), 61–81.

Borges, L. C., & Salomão, N. R. (2003). Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 327–336.

Carvalho, C., Lúcio, P., & Ávila, C. (2015). Equivalência psicométrica da versão brasileira do Test of Pragmatic Language 2 – TOPL-2. *CoDAS*, 27(4), 344–349.

Davis, L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194–197.

Dewart, H., & Summers, S. (1995). *The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children* (Revised Ed). London: Nfer Nelson.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa - Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Filho, D. (2006). A Teoria dos Atos de Fala como concepção pragmática de linguagem. *Filosofia Unisinos*, 7(3), 217–230.

Fortin, M.-F. (2000). *O Processo de Investigação. Da concepção à realização*. Lusodidacta.

Fortin, M.-F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusodidacta.

Friedmann, N., & Novogrodsky, R. (2008). Subtypes of SLI: SySLI, PhoSLI, LeSLI and PraSLI.

Grant, J. S., & Davis, L. L. (1997). Focus on Quantitative Methods. Selection and Use of Content Experts for Instrument Development. *Research in Nursing & Health*, 20, 269–274.

Gray, C., & Garand, J. (1993). Social Stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8(1), 1–10.

Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics* (pp. 41–58). New York: Academic Press.

Halliday, M. K. (1975). *Learning how to mean*. London: Edward Arnold.



Hyter, Y. vette D. (2017). Pragmatic Assessment and Intervention in Children. In L. Cummings (Ed.), *Research in Clinical Pragmatics* (pp. 493–527). Springer.

Ketelaars, M. P., & Embrechts, M. (2017). Pragmatic Language Impairment. In L. Cummings (Ed.), *Research in Clinical Pragmatics* (pp. 29–58). Springer.

Law, J., Lee, W., Roulstone, S., Wren, Y., Zeng, B., & Lindsay, G. (2012). “What Works”: *Interventions for children and young people with speech, language and communication needs: Technical Annex*.

Leal, A. F. A. (2014). *Avaliação do desenvolvimento da Teoria da Mente em crianças dos 3 aos 5 anos: adaptação portuguesa da Theory of Mind Task Battery*. Universidade de Coimbra.

Lima, R. (2009). *Fonologia Infantil: Aquisição, Avaliação e Intervenção*. Edições Almedina.

Loukusa, S. (2007). *The use of context in pragmatic language comprehension in normally developing children and children with Asperger syndrome/high-functioning autism. An application of relevance theory*. Oulu. Finland: ACTA Universitatis Ouluensis.

Lynn, M. (1986). Determination and Quatification of Content Validity. *Nursing Research*, 35, 382–385.

Marasco, K., Carol, O., Riddle, L., Sepka, L., & Weaver, V. (2004). Pragmatic Language Assessment Guidelines: A Best Practice Document. *Early Childhood Intervention Council of Monroe County (ECICMC)*, 2–8.

Marques, A. C. M. (2015). *Desenvolvimento e Validação de um Programa de Intervenção Terapêutica nos Domínios da Semântica e da Morfossintaxe*. Universidade de Aveiro.

Mercadante, M. T., Gaag, R. J. Van der, & Schwartzman, J. S. (2006). Transtornos invasivos do desenvolvimento não-autísticos: síndrome de Rett , transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 12–20.

Muszkat, M., & Mello, C. B. De. (2009). Neurodesenvolvimento e linguagem. In *Temas em Dislexia* (pp. 1–15). São Paulo: Artes Médicas.

Noé, P. A. (2011). *Teoria da Mente e Compreensão Leitora: Um estudo com alunos participantes de um programa de desenvolvimento sociocognitivo*. Universidade Federal

de Juiz de Fora.

Oliveira, M. V. (2013). *Desenvolvimento da Linguagem no Jardim de Infância em crianças com NEE: um estudo de caso*. Universidade Católica Portuguesa.

Owens, G., Granader, Y., Humphrey, A., & Baron-Cohen, S. (2008). LEGO Therapy and the Social Use of Language Programme: An Evaluation of Two Social Skills Interventions for Children with High Functioning Autism and Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1944–1957. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0590-6>

Parsons, S., & Branagan, A. (2017). *Language for Thinking. A structured approach for young children*. Speechmark.

Paul, R., & Norbury, C. (2012). *Language Disorders from Infancy through Adolescence: Listening, Speaking, Reading, Writing and Communicating* (4th Edition). Elsevier.

Pedro, C. F. (2013). *A importância dos estímulos visuais em crianças com atraso fonológico*. Universidade de Aveiro.

Pereira, T. (2019). *Desenvolvimento e Validação de um Programa de Intervenção em Competências Pragmáticas para Crianças em Idade Pré-Escolar*. Universidade de Aveiro.

Phelps-Terasaki, D., & Phelps-Gunn, T. (2007). *(TOPL-2) Test of Pragmatic Language, Second Edition*.

Polit, D., & Beck, C. (2006). The Content Validity Index: Are You Sure You Know What's Being Reported? Critique and Recommendations. *Research in Nursing & Health*, 49, 489–497. <https://doi.org/10.1002/nur>

Puyuelo, M. (2007). Comunicação e Linguagem. Desenvolvimento normal e alterações no decorrer do ciclo vital. In Artmed S.A. (Ed.), *Manual de Desenvolvimento e Alterações da Linguagem na Criança e no Adulto* (p. 512).

Rapin, & Allen. (1983). Developmental Language Disorders: Nosologic Considerations. In *Neuropsychology of Language, Reading and Spelling*. San Diego: Academic Press.

Rinaldi, W. (1995). *The Social Use of Language Programme (Primary and Pre-School Teaching Pack)*. Windsor: NFER.

- Rocha, J. (2012). *Teoria da Mente, Linguagem e Competências Sociais em Crianças ao Nível Pré-Escolar*. Universidade de Aveiro.
- Segalowitz, M., & Rapin, I. (2003). *Handbook of Neuropsychology*. Amsterdam: Elsevier.
- Silva, A. C. V. (2010). *Estudo de Competências Pragmáticas no Autismo: Sarcasmo e Humor*. Universidade de Aveiro.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Siqueira, M., & Lamprecht, R. R. (2007). As Metáforas Primárias na Aquisição da Linguagem: Um Estudo Interlinguístico. *D.E.L.T.A*, 23:2, 245–272.
- Sperber, D., & Wilson, D. (2002). Pragmatics, Modularity and Mind-reading. *Mind & Language*, 17(April), 3–23.
- Sua-Kay, E. (n.d.). *Tradução Provisória do Perfil Pragmático das Capacidades Comunicativas Diárias na Criança Pré-Escolar*.
- Sua-Kay, E., & Santos, M. E. (2006). *Grelha de Observação da Linguagem - Nível Escolar*. (E. S. de Alcoitão, Ed.) (2nd ed.). Lisboa.
- Vernon, S., Shumaker, J., & Deshler, D. (1996). *The SCORE Skills: Social Skills for Cooperative Groups*. Edge Enterprises, Inc.
- Vieira, A. C. C. (2013). *Teoria da Mente e Competências Sociais em crianças em idade escolar*. Universidade Fernando Pessoa.
- Weismer, S. E. (2013). Developmental Language Disorders: Challenges and Implications of Cross-Group Comparisons. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 53705, 68–77.
- Whitehouse, A. J. O., Line, E. A., Watt, H. J., & Bishop, D. V. M. (2009). Qualitative aspects of developmental language impairment relate to language and literacy outcome in adulthood. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(4), 489–510.
- Wilkinson, K. (1998). Profiles of Language and Communication Skills in Autism. *Mental*

*Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 79, 73–79.

Winner, & Crook. (2009). Social Thinking: A Developmental Treatment Approach for Students with Social Learning/Social Pragmatic Challenges. *Perspectives on Language Learning and Education*, 16, 62–69.

Ximenes, M. J., & Martins, I. P. (2011). Perturbações do Desenvolvimento da Linguagem: bases biológicas e classificações. *Nascer e Crescer*, 20(3), 2011.

## APÊNDICES

### Apêndice I. Questionário (A) enviado aos membros do PP

#### QUESTIONÁRIO A

##### Caracterização do Painel de Peritos

Pretende-se, com este questionário, obter um conjunto de informações que nos permitam caracterizar, de forma pormenorizada, o perfil profissional de cada membro do Painel de Peritos que validará o conteúdo do *Programa de Intervenção em Competências Pragmáticas – Idade Escolar*.

Considere as questões seguidamente apresentadas, respondendo:

1. Género: ☐ Masculino ☐ Feminino

2. Data de Nascimento:

3. Grau Académico:

☐ Licenciatura

☐ Mestrado

☐ Doutoramento

☐ Outro. Qual?

3.1 Ano de Formação:

4. Há quantos anos exerce a profissão de Terapeuta da Fala?

☐ 5 a 10

☐ 10 a 15

☐ Mais de 15

5. Na sua prática, intervém junto de crianças, em idade escolar, com afeção no domínio pragmático?

☐ Sim

☐ Não

Se sim, há quantos anos?

6. Na sua prática, utiliza algum programa de intervenção dirigido a competências pragmáticas?

☐ Sim

☐ Não

Se sim, qual?

7. Já frequentou formação específica sobre programas de intervenção no âmbito da pragmática?

☐ Sim

☐ Não



## Apêndice II. Questionário (B) enviado aos membros do PP

### QUESTIONÁRIO B

#### Validação de Conteúdo

Pretende-se, com este questionário, resumir a informação relativa à estrutura, ao conteúdo e aos materiais (ilustrações e gravações) que constituem o *Programa de Intervenção em Competências Pragmáticas – Idade Escolar*.

Considere os tópicos apresentados, classificando-os numa escala de 1 a 4<sup>1</sup>:

1 – Discordo; 2 – Discordo em Parte; 3 – Concordo em Parte; 4 – Concordo

#### Parte I – Estrutura e Conteúdo

	1 Discordo	2 Discordo em Parte	3 Concordo em Parte	4 Concordo
1. Concorda que este programa de intervenção é útil para a prática clínica do Terapeuta da Fala?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Sugestões:</b>				
2. Concorda com as competências pragmáticas selecionadas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Sugestões:</b>				
3. Concorda com os objetivos de intervenção definidos para cada competência?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Sugestões:</b>				
4. Concorda com a hierarquização dos objetivos de intervenção, dentro de cada competência?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Sugestões:</b>				
5. Concorda com as atividades propostas para cada objetivo de intervenção?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Sugestões:</b>				

<sup>1</sup> Deverá selecionar apenas uma opção.

6. Concorda que as instruções são claras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Sugestões:</b>				
7. Concorda que as instruções são pertinentes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Sugestões:</b>				
8. Concorda que este programa é adequado para crianças de idade escolar, com afeção do domínio pragmático da linguagem?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Sugestões:</b>				

## Parte II – Materiais (ilustrações e gravações)

	1 Discordo	2 Discordo em Parte	3 Concordo em Parte	4 Concordo
1. Concorda com os exemplos de ilustrações apresentados e considera-os adequados às atividades propostas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Sugestões:</b>				
2. Concorda com as gravações sugeridas e considera-as adequadas às atividades propostas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Sugestões:</b>				

### Sugestões/Comentários:



### **Apêndice III. Declaração de Consentimento Livre e Informado entregue aos representantes legais dos participantes no Estudo Piloto de Aceitabilidade**

#### **CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO**

Considerando a “Declaração de Helsínquia” da Associação Médica Mundial

(Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996; Edimburgo 2000; Washington 2002; Tóquio 2004; Seul 2008 e Fortaleza 2013)

**Por favor, leia e assinale com uma cruz (x) os seguintes quadrados:**

Compreendi a explicação que me foi fornecida acerca do projeto de investigação que se pretende realizar. Foi-me dada a oportunidade para elaborar as questões que julguei necessárias, tendo obtido uma resposta satisfatória a todas.

☐

Compreendi, enquanto representante legal da criança sobre a qual incide a recolha de dados, que tenho o direito de recusar/renunciar, a qualquer momento, a participação voluntária do meu educando, sem qualquer prejuízo para ambos.

☐

Compreendi que os dados recolhidos durante a investigação serão confidenciais e que só os investigadores do projeto da Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro a eles terão acesso. Autorizo o acesso aos dados a todos os investigadores.

☐

Compreendi que os resultados do estudo podem ser publicados em revistas científicas e/ou empregues noutros projetos de investigação, tais como dissertações de mestrado ou programas doutorais, sem que haja qualquer quebra de confidencialidade. Autorizo a utilização dos dados para esses fins.

☐

Consinto a participação voluntária do meu educando neste projeto de investigação.

**Representante Legal da Criança** (nome completo): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Assinatura do Representante Legal da Criança:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de setembro de 2019

**A(s) Investigadora(s):**

\_\_\_\_\_

(Ana Maria Estêvão da Silva)

\_\_\_\_\_

(Marisa Lobo Lousada)



## **Apêndice IV. Documento Informativo entregue aos representantes legais dos participantes no Estudo Piloto de Aceitabilidade**

### **DOCUMENTO INFORMATIVO**

#### **Designação do Estudo**

##### **Aceitabilidade do Programa de Intervenção em Competências Pragmáticas**

Pretende-se, com o presente estudo, testar a aceitabilidade do Programa de Intervenção em Competências Pragmáticas. Trata-se de um programa de intervenção desenvolvido no âmbito do Mestrado em Terapia da Fala da Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro, pela Mestranda Ana Silva sob a orientação da Professora Doutora Marisa Lousada.

O objetivo reside em aplicar o programa a um conjunto de crianças em idade escolar, com desenvolvimento linguístico típico e cuja língua materna seja o Português Europeu, a fim de determinar se o programa se revela aceitável. O programa, que contempla atividades de caráter lúdico será aplicado, individualmente, por uma das investigadoras, na Associação de Solidariedade Social de Carapelhos e Corticeiro de Baixo. Prevê-se que a aplicação individual do programa tenha uma duração aproximada de uma hora. A metodologia utilizada será não invasiva, indolor e inofensiva, não constituindo qualquer incómodo, desvantagem ou risco para as crianças. Embora apresentem desenvolvimento linguístico típico e, portanto, ausência de dificuldades pragmáticas, as atividades que serão empregues poderão aprimorar as competências linguísticas das crianças a este nível.

Será solicitado o preenchimento de um Questionário Demográfico aos representantes legais das crianças que aceitem a sua participação voluntária neste projeto. Após a aplicação do programa, cada participante voluntário será, posteriormente, convidado a preencher um Questionário de Aceitabilidade, devidamente adaptado ao nível de escolaridade, que permitirá retirar ilações acerca da aceitabilidade do programa. Ressalva-se, ao representante legal de cada criança, o direito de recusar, a qualquer momento, a participação voluntária do seu educando no projeto de investigação, sem qualquer prejuízo. Salvaguardar-se, ainda, o direito da própria criança renunciar a sua participação voluntária no projeto, sem que isso acarrete, uma vez mais, qualquer prejuízo. Os dados recolhidos, através do preenchimento de ambos os questionários, serão tratados de forma confidencial, codificados e armazenados à responsabilidade das investigadoras. Os resultados poderão ser publicados em revistas científicas e/ou empregues noutros projetos de investigação, sem que haja qualquer quebra de confidencialidade.



## **Apêndice V. Questionário Demográfico dirigido aos representantes legais dos participantes no Estudo Piloto de Aceitabilidade**

### **QUESTIONÁRIO DEMOGRÁFICO**

Pretende-se, com o presente questionário, obter um conjunto de informações com o propósito de caracterizar, de forma pormenorizada, o perfil demográfico de cada criança que participará, voluntariamente, no projeto de investigação.

Considere as questões seguidamente apresentadas, respondendo com informações referentes ao seu educando:

1. Género: ☐ Masculino    ☐ Feminino

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Ano de Escolaridade em que se matriculou: \_\_\_\_\_

4. A língua materna (primeira língua) da criança é o Português Europeu?

☐ Sim

☐ Não    Se não, indique qual: \_\_\_\_\_

5. A criança frequenta ou já frequentou Terapia da Fala?

☐ Sim

☐ Não

6. A criança evidencia alterações permanentes de natureza sensorial, motora ou mental?

☐ Sim

☐ Não



## Apêndice VI. Questionário de Aceitabilidade dirigido aos participantes no Estudo Piloto de Aceitabilidade

### QUESTIONÁRIO DE ACEITABILIDADE

Pretende-se, com o presente questionário, obter um conjunto de informações com o propósito de determinar a aceitabilidade do *Programa de Intervenção em Competências Pragmáticas*.

Considerando os itens a seguir apresentados, a criança deverá responder assinalando a resposta que mais se adequa à sua opinião (sim/não):

**1. Gostaste de participar?**

☐ Sim 

☐ Não 

**2. Compreendeste tudo?**

☐ Sim 

☐ Não 

**3. Qual foi a tua atividade preferida?** \_\_\_\_\_

**4. Fizeste alguma atividade que não gostaste?**

☐ Sim 

☐ Não 

Se sim, qual/quais: \_\_\_\_\_

**5. Gostavas de continuar?**

☐ Sim 

☐ Não 

**6. Gostavas de repetir novamente?**

☐ Sim 

☐ Não 

**7. Mudavas alguma coisa nas atividades?**

☐ Sim 

☐ Não 

Se sim, o que: \_\_\_\_\_

Observações: \_\_\_\_\_





**Apêndice VII. Exemplos de atividades, objetivos, procedimentos, materiais e sugestões referentes aos objetivos B1 - Funções Comunicativas e B8 - Inferências**

• **FUNÇÕES COMUNICATIVAS**

<b>Objetivo</b>	B1. A criança deverá ser capaz de, perante a situação apresentada, elogiar o interlocutor.
<b>Materiais</b>	Cartões de atividades
<b>Procedimentos</b>	<p>Para concretizar esta atividade, o TF deverá começar por explicar à criança que o objetivo da tarefa é elogiar o outro, podendo fornecer exemplos. De seguida, deverão ser apresentados à criança cartões com diversas situações. A criança (ou o TF, dependendo das capacidades de leitura da criança), deverá ler o enunciado assim como as várias opções de resposta para, de seguida, selecionar o item que melhor cumpre o objetivo.</p> <p><b>Sugestão:</b> caso o TF pretenda aumentar a dificuldade da tarefa, a mesma pode ser realizada sem a apresentação das opções de resposta.</p>

**Item 1. A Marta vem mostrar-te o seu casaco novo. O que lhe deves dizer?**

- a) Que feio!
- b) O meu é mais bonito!
- c) Vai ficar-te bem!

• **INFERÊNCIAS**

<b>Objetivo</b>	B8. A criança deverá ser capaz de compreender o objetivo comunicativo associado às perguntas retóricas.
<b>Materiais</b>	Cartões de atividades
<b>Procedimentos</b>	<p>Para concretizar esta atividade, deverão ser apresentados à criança vários enunciados em que foram utilizadas perguntas retóricas, contendo uma imagem ilustrativa como forma de apoio visual. A criança (ou o TF, dependendo das capacidades de leitura da criança), deverá ler o enunciado, assim como as várias opções de resposta. De seguida, a criança deverá escolher a melhor forma de resposta, tendo em conta que não deve ser realizada uma interpretação literal do enunciado.</p> <p><b>Sugestão:</b> caso o TF pretenda aumentar a dificuldade da tarefa, a mesma pode ser realizada sem a apresentação das imagens ilustrativas.</p>

**Item 1. A tua mãe diz: “alguém me quer ajudar com as compras?”. O que deves fazer a seguir?**

- a) Ir ajudá-la;
- b) Não fazer nada;
- c) Responder “eu não quero!”.



## Apêndice VIII. Exemplos de ilustrações que integram o PICP-E



Imagem ilustrativa correspondente às atividades A1 e A2 (Expressões Faciais e Características Prosódicas) - Expressão facial "feliz"

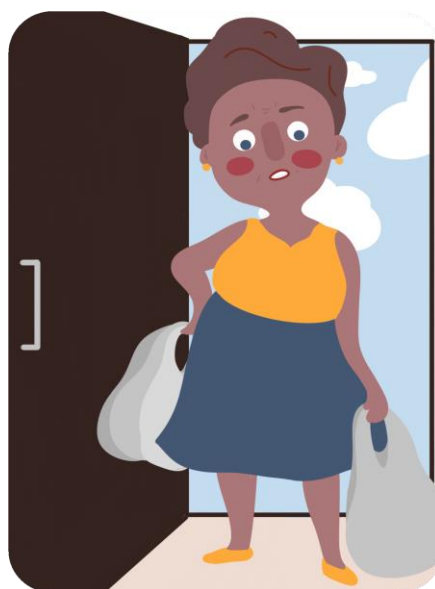


Imagem ilustrativa correspondente à atividade B8 (Perguntas Retóricas) – Item 1



## ANEXOS

### Anexo I. Desenvolvimento pragmático típico em idade escolar

Faixa Etária	Competências Pragmáticas*
6A – 7A	Dá atenção às expressões faciais e às características prosódicas dos interlocutores para prever o seu comportamento; Usa adequadamente todas as funções comunicativas; Aperfeiçoa as competências de conversação; Compreende pedidos indiretos e expressões irónicas;
7A – 8A	Manifesta os seus desejos com recurso a pedidos indiretos; Conta histórias com características de um problema que quer ver solucionado; Utiliza algumas formas de linguagem figurada: expressões idiomáticas e metáforas simples;
8A – 9A	Compreende e tem em conta as intenções do outro; Fala sobre temas reais; Interpreta os provérbios de forma literal e tem dificuldade em compreender metáforas mais complexas; Fala sobre o conhecimento da linguagem (metalinguagem);
9A – 10A	Consegue manter até 12 turnos de conversação; Quando não é compreendida, é capaz de reformular o seu discurso e fornecer informações necessárias para esclarecer o interlocutor;
> 10A	Fala de temas abstratos ou sobre factos que não aconteceram; Compreende metáforas mais complexas e provérbios.

Legenda: A - Anos

\* Adaptado de: Airenti (2017); ASHA (n.d.); Dewart & Summers (1995); Marasco et al. (2004); Puyuelo (2007); Silva (2010); Siqueira & Lamprecht (2007).



## Anexo II. Instrumentos de Avaliação com foco em competências pragmáticas em idade escolar

Instrumentos de Avaliação	Versão Original	Versão Traduzida	Principais Competências Avaliadas
<i>The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children</i>	Dewart & Summers (1995)	PE: Almeida & Rocha (2009) PE: Sua-Kay (n.d.)	Funções comunicativas; Resposta à comunicação; Interação e conversação; Variação contextual.
<i>TOPL-2 – Test of Pragmatic Language: Second Edition</i>	Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn (2007)	PB: Carvalho, Lúcio, & Ávila (2015)	Adaptação ao contexto e ao interlocutor; Respeito pelas regras conversacionais; Atenção aos aspetos não-verbais; Compreensão de linguagem abstrata.





### Anexo III. Programas de Intervenção destinados à promoção de competências pragmáticas

<b>Programa de Intervenção</b>	<b>Autor(es) e Ano</b>	<b>População Alvo</b>	<b>Principais Competências Abordadas</b>
<i>Social Stories</i>	Gray & Garand (1993)	Crianças, jovens e adultos com PEA ou perturbação da pragmática;	Compreensão sobre diferentes situações, Compreensão de diferentes perspetivas; Resposta à comunicação.
<i>Social Use Of Language Programme</i>	Rinaldi (1995)	Crianças (6-11 anos) com dificuldades específicas de linguagem, dificuldades de aprendizagem, PEA, entre outros;	Competências básicas de comunicação e desenvolvimento do autoconhecimento; Aplicação de competências de comunicação não-verbais e verbais em situações potencialmente difíceis; Apoio em situações reais.
<i>The SCORE Skills Strategy</i>	Vernon, Shumaker, & Deshler (1996)	Crianças em idade escolar com alterações no domínio pragmático;	Partilhar ideias; Elogiar os outros; Oferecer ajuda ou incentivar; Recomendar mudanças; Autocontrolo.
<i>Social Thinking</i>	Winner & Crook (2009)	Crianças e jovens (4 anos até à idade adulta) com PEA;	Iniciação da linguagem; Ouvir com os olhos e com o cérebro; Linguagem/comunicação abstrata e inferencial; Compreensão da perspetiva; Estimulação da perceção; Humor e relação humana.

<i>The Social Communication Intervention Programme</i>	Adams, Lockton, Freed, Gaile, Earl, Mcbean, Nash, Green, Vail & Law (2012)	Crianças (6-11 anos) com dificuldades significativas na pragmática e na comunicação social;	Compreensão e interpretação social; Competências pragmáticas; Processamento da linguagem.
<i>Language for Thinking</i>	Parsons & Branagan (2017)	Crianças (4-11 anos) com PEA, PCS ou dificuldades de aprendizagem;	Realizar inferências; Raciocínio verbal; Capacidade de pensamento.
Programa de Intervenção em Competências Pragmáticas – Pré-Escolar (PICP-PE)	Pereira (2019)	Crianças em idade pré-escolar com alterações no domínio pragmático.	Contacto ocular; Atenção conjunta; Troca de turnos (lúdica e comunicativa); Resposta comunicativa (a comandos verbais e não-verbais, a cumprimentos, a interrogativas e a comentários); Iniciativa comunicativa; Funções comunicativas (instrumental, reguladora, interativa, heurística, pessoal, imaginativa e informativa); Compreensão e expressão em contextos comunicativos verbais e não-verbais (expressão facial, tom de voz e linguagem corporal); Compreensão inferencial; Coesão (pressuposição, elipse, dêixis); Conversação (manutenção, iniciação e mudança de tópico); Linguagem figurativa (humor e ironia).

#### Anexo IV. Autorização da Entidade Educativa para realização do Estudo Piloto de Aceitabilidade



Associação de Solidariedade Social de Carapinhos e Corticeiro de Baixo

#### DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Declara-se, para os devidos efeitos, que a Associação de Solidariedade Social de Carapinhos e Corticeiro de Baixo, sediada na Rua 31 de Dezembro, Carapinhos, concelho de Mira, autoriza a realização do estudo de investigação intitulado "Aceitabilidade do Programa de Intervenção em Competências Pragmáticas", mediante o parecer positivo do representante legal de cada criança. Este estudo será conduzido pela Terapeuta da Fala Ana Silva, no âmbito do Mestrado em Terapia da Fala da Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro.

Carapinhos, 23/05/2019

A Direção Técnica

  
ASSOCIAÇÃO DE SOLIDARIEDADE SOCIAL DE  
CARAPINHOS E CORTICEIRO DE BAIXO  
(Vânia Henriques)



**Anexo V. Parecer emitido pela Comissão de Ética da Unidade de Investigação em Ciências da Saúde da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra**

**COMISSÃO DE ÉTICA**

da **Unidade Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem (UICISA: E)**  
da **Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESENfC)**

**Parecer N° 593/ 05-2019**

**Título do Projecto: Aceitabilidade do programa de intervenção em Competências Pragmáticas**

**Identificação das Proponentes**

Nome(s): Ana Maria Estêvão da Silva e Marisa Lobo Lousada

Filiação Institucional: Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro

Investigador Responsável/Orientador: Profª. Doutora Marisa Lobo Lousada

**Relator:** Sofia Raquel Teixeira Nunes

**Parecer**

Segundo a bibliografia apresentada bem como a opinião das investigadoras, em Portugal existe uma lacuna quanto a programas de intervenção para desenvolvimento de uma comunicação mais eficiente.

Este será um estudo de carácter transversal e descritivo. Com este estudo pretende-se testar a aceitabilidade do programa de Intervenção em Competências Pragmáticas pelo que o objetivo consiste em "aplicar o programa desenvolvido a um conjunto de crianças em idade escolar, com desenvolvimento linguístico típico, e cuja língua materna seja o Português Europeu, a fim de se determinar se o programa é adequado".

A amostra será constituída por 10 crianças, entre os 6 e os 10 anos de idade, com desenvolvimento linguístico típico, com o Português Europeu como língua materna, utilizando-se o método de amostragem por conveniência. Os critérios de inclusão estão bem definidos e os de exclusão incluem a ausência de consentimento.

O início da colheita de dados está marcado para setembro de 2019 e o término para Outubro do mesmo ano. Foram anexados os instrumentos de colheita de dados com o espaço destinado a código da criança, fazendo-se apenas uma ressalva quanto à colocação da data de nascimento que poderá levar a identificação da criança e que deverá ser retirada (uma vez que consta um campo adicional de colocação da idade).

Existe garantia de confidencialidade com atribuição de um código a cada participante, garantindo-se cumulativamente a voluntariedade e autonomia dos participantes, considerando adicionalmente o consentimento dos representantes legais das crianças.

Não estão previstos danos decorrentes da investigação e os benefícios estão relacionados com o objetivo do presente estudo.

Foi anexada uma declaração de autorização para o desenvolvimento da investigação nas condições referidas supra na Associação de Solidariedade Social de Carapinhos e Corticeiro de Baixo.

Sendo assim, somos do parecer que o projeto pode ser aprovado sem restrições de natureza ética, após a retirada da data de nascimento.

O relator:



Data: 12/06/2019 O Presidente da Comissão de Ética: Maria Filomena Botelho

