

Desenvolvimento e validação de uma Escala de Avaliação de Competências Comunicativas em idade pré-escolar e escolar

RESUMO

Em Portugal, existem vários instrumentos de avaliação do desenvolvimento da linguagem nos seus vários domínios. No entanto, é notória a escassez de instrumentos validados para avaliar com pormenor o domínio pragmático. O objetivo principal deste estudo foi desenvolver e validar a Escala de Avaliação de Competências Comunicativas (EAC) focada na competência pragmática da linguagem em crianças dos 4 aos 8 anos. Este estudo transversal e descritivo-correlacional decorreu em três fases: (1) desenvolvimento da EAC; (2) validação de conteúdo da escala, através de um painel de peritos e cálculo do Índice de Validade de Conteúdo (IVC); (3) recolha de dados e análise da consistência interna, com base numa amostra de 143 crianças e análise da fiabilidade teste-reteste numa subamostra de 24 crianças sem alterações ao nível do desenvolvimento da pragmática. Verificou-se que a EAC tem validade de conteúdo, demonstrada pela concordância obtida pelo painel de peritos (IVC = 1,000). O valor de alfa de Cronbach ($\alpha = 0,929$) indica que o instrumento tem uma excelente consistência interna. A análise da fiabilidade teste-reteste mostrou excelente estabilidade nas respostas dos participantes nos dois momentos de avaliação (Coeficiente de Correlação Intraclassa (CCI) entre 0,943 e 1,000). Os resultados obtidos demonstram que a EAC apresenta boas características psicométricas de validade e fiabilidade para poder ser utilizada na prática clínica do terapeuta da fala, em crianças dos 4 aos 8 anos.

Palavras-chave: Avaliação; Competências comunicativas; Validação, Idade pré-escolar, Idade escolar.

Marisa Morais Seabra ⁱ
Universidade de Aveiro,
Portugal.

Daniela Figueiredo ⁱⁱ
Universidade de Aveiro,
Portugal.

Pedro Sá Couto ⁱⁱⁱ
Universidade de Aveiro,
Portugal.

Marisa Lobo Lousada ^{iv}
Universidade de Aveiro,
Portugal.

1. INTRODUÇÃO

Mundialmente, as perturbações do neurodesenvolvimento estão a aumentar a sua prevalência. Num estudo recente, verificou-se que a Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) afeta entre 3% e 7% de crianças (Norbury et al., 2016). Relativamente à Perturbação do Espectro do Autismo

(PEA), os dados de 2020 do Centro de Controlo e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos estimaram que 1 em cada 36 crianças de 8 anos apresentava um diagnóstico de PEA (Maenner et al., 2023), correspondendo a um aumento de aproximadamente 20% relativamente às estimativas de 2018, embora os autores assinalem que parte desta variação poderá refletir alterações nos métodos de vigilância e no acesso aos registos utilizados

Alterações de linguagem, mais especificamente no domínio da pragmática, são uma característica central de crianças com PEA (McGregor, 2020). Além disso, crianças com PDL também podem apresentar dificuldades neste domínio, manifestando-se durante todo o desenvolvimento da linguagem. Estas dificuldades têm um impacto negativo na aprendizagem, na socialização e na saúde mental e podem persistir até à idade adulta (Cummings, 2017; Norbury et al., 2016). Assim, é essencial que estas dificuldades sejam detetadas de forma precoce e eficaz, para que possa haver uma avaliação e intervenção atempada (Rinaldi et al., 2021).

No entanto, devido à sua natureza dinâmica e dependente do contexto, a avaliação do domínio da pragmática é desafiadora, sendo, muitas vezes, difícil de medir com instrumentos padronizados aplicados diretamente às crianças (Shipley & McAfee, 2016; Tager-Flusberg et al., 2009), embora este seja o método mais frequentemente utilizado para avaliar a linguagem nesta população (Binns & Cardy, 2019).

O terapeuta da fala tem um papel fundamental na prevenção, avaliação, diagnóstico e intervenção nas crianças com perturbações de linguagem. Através das informações obtidas no momento da avaliação, o terapeuta da fala pode fazer um diagnóstico clínico diferencial e adequar a sua intervenção às necessidades da criança (Shipley & McAfee, 2016).

Atualmente, em Portugal, a avaliação pormenorizada do domínio da pragmática a partir dos 4 anos é particularmente difícil pela falta de instrumentos de avaliação com propriedades psicométricas apropriadas (Pereira et al., 2024). Estas características são essenciais não só para detetar com precisão e validade as alterações neste domínio linguístico, como também para realizar estudos em diferentes populações-alvo. Por isso, o principal objetivo deste estudo consistiu na construção e validação de uma escala de avaliação de competências comunicativas para crianças dos 4 aos 8 anos, de forma a colmatar esta lacuna.

2. REVISÃO DA LITERATURA

A comunicação é um processo de troca de informação que envolve a codificação, transmissão e decodificação de uma mensagem, entre dois ou mais interlocutores (Sim-Sim, 1998). Por outras palavras, é a forma como um indivíduo troca sentimentos, experiências, conhecimentos e/ou ideias através de um código comum, que pode ser verbal (e.g., fala, escrita) ou não-verbal (e.g., gestos, contacto ocular, expressões faciais), cuja intenção é ter alguma influência no outro. Para que a comunicação seja eficaz, é necessário que os interlocutores dominem o mesmo código linguístico, partilhando os mesmos símbolos para comunicar (Sim-Sim, 1998).

Por natureza, a comunicação faz parte da nossa condição de seres sociais desde o nosso nascimento (Sim-Sim, 1998). Com a interação cuidador-bebé, surgem as primeiras formas de comunicação verbal e não-verbal (Sim-Sim, 1998). Ao longo do desenvolvimento, a comunicação começa a ter uma intenção e as crianças percebem que, ao transmitir sentimentos e necessidades, são compreendidas (Cummings, 2009).

Este sistema comunicativo é, no entanto, multimodal: a comunicação humana integra simultaneamente fala, gestos, expressões faciais, postura e olhar, funcionando como um conjunto coordenado que torna possível a construção de significado (Levinson & Holler, 2014).

Através da comunicação, a criança exprime os seus sentimentos e necessidades, relaciona-se, desenvolve-se e tem acesso ao conhecimento e informação que a rodeia (Cummings, 2009; Sim-Sim, 1998). A linguagem, por sua vez, é a capacidade humana que permite a comunicação.

A linguagem é uma capacidade específica da espécie humana que permite manifestar pensamentos e comunicar através de um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados (Sim-Sim, 2017). Este sistema é composto por um número determinado de “unidades discretas” (e.g., sons e palavras) e de regras que traduzem a sua combinação e ordenação e pode surgir nas modalidades oral e escrita (Sim-Sim, 1998).

2.1. PRAGMÁTICA

A pragmática é o domínio da linguagem que estuda o uso da linguagem em contextos específicos, analisando como o significado é construído numa interação. A definição de pragmática evoluiu ao longo do tempo. Levinson (1983) definiu a pragmática como o estudo dos princípios que regulam o uso da linguagem em interação social, incluindo conceitos como atos de fala, implicaturas conversacionais e pressuposições.

Mais tarde, passou a ser definida com base em três dimensões principais: verbal (atos de fala, escolha e manutenção de tópicos, troca de turnos), paralinguística (prosódia e fluência) e não verbal (gestos, expressões faciais, contacto visual) (Pruitting, 1982) e pressupõe uma constante negociação de significado entre interlocutores.

Por sua vez, Arundale (1999) propõe uma alternativa ao modelo clássico de comunicação, argumentando que o significado da mensagem não é simplesmente transmitido de um emissor para um recetor, mas construído na interação social, tendo por base ideologias culturais e relações interpessoais, descrevendo a pragmática como um processo dinâmico e relacional.

Recentemente, Levinson e Holler (2014) referem que a comunicação humana é multimodal, envolvendo não só palavras mas também gestos, expressões faciais e entoação, elementos essenciais para compreender o funcionamento do uso da linguagem.

Com o tempo, esta definição foi ampliada de forma a incluir aspetos sociais, emocionais e comunicativos, reconhecendo que a pragmática está profundamente ligada à cognição social e às emoções (Parsons et al., 2017).

Além disso, estudos recentes sobre a aquisição da linguagem mostram que o domínio da pragmática começa a desenvolver-se logo no primeiro ano de vida e é fundamental para o desenvolvimento global da comu-

nicação (Cummings, 2017). É essencial para interagir com os outros e influenciá-los de diferentes maneiras. Por isso, é difícil definir um conjunto preciso de regras pragmáticas que ditem o que é possível fazer com a linguagem em qualquer situação real ou imaginada, por exemplo, para fazer solicitações ou promessas, dar ordens, convencer e reclamar (Cummings, 2017).

Dingemanse et al. (2015) destacam, ainda, a importância dos mecanismos universais para um ajuste comunicativo — estratégias usadas para lidar com falhas na compreensão ou na produção da fala. A sua investigação mostra que a capacidade de reparar mal-entendidos é um aspeto universal da pragmática, evidenciando a importância da cooperação e da adaptação contínua durante a interação comunicativa. Evidencia também que a pragmática não se limita à escolha das palavras certas no contexto certo, mas envolve igualmente a capacidade de reparar a comunicação em tempo real, algo essencial para uma interação bem-sucedida.

O crescimento qualitativo e quantitativo das competências pragmáticas nota-se à medida que há um desenvolvimento cognitivo, social e linguístico da criança (Almeida & Rocha, 2009). Para o presente estudo, é fundamental conhecer e compreender os marcos de desenvolvimento típico da pragmática em idade pré-escolar e escolar.

Assim que o bebé nasce, começa a interação com o cuidador através da troca de olhares e expressões. As reações reflexas, como o choro ou o riso do bebé e a tentativa de resposta do cuidador, fazem parte das interações que vão promover as suas competências comunicativas.

Ao longo dos primeiros meses do bebé, começam a surgir as primeiras vocalizações, turnos de comunicação, imitações e resposta à expressão das figuras parentais. Estes marcos dão início ao uso comunicativo da linguagem e confirmam que ela influencia o comportamento social (Cummings, 2017; Sim-Sim, 1998). Durante a interação e a conversação, as crianças respeitam o turn-taking, podem iniciar uma interação ao olhar para a face do cuidador e terminar ao olhar para outra direção (Cummings, 2009, 2017; Dewart & Summers, 1995; Shipley & McAfee, 2016). A partir dos 9 meses, as crianças começam a expressar intenção comunicativa através de gestos combinados com vocalizações (Dewart & Summers, 1995). Dos 18 meses aos 3 anos, aumenta o número de intenções comunicativas e usam uma ou mais palavras para fazer comentários e exprimir sentimentos (Dewart & Summers, 1995). Começam a conhecer diferentes intenções comunicativas que os adultos usam e respondem adequadamente ao discurso também através do discurso, isto é, conseguem produzir respostas verbais que complementam diretamente os enunciados anteriores dos interlocutores (Dewart & Summers, 1995).

Dos 3 aos 4 anos, as crianças são capazes de protestar, nomear e fazer perguntas sobre referentes ausentes (Almeida & Rocha, 2009). Começam a ter consciência dos aspetos sociais na conversação, narram experiências imediatas que ocorrem quando a questão é colocada. Contudo, ainda há dificuldade em manter a coerência e coesão (Almeida & Rocha, 2009). Nesta faixa etária, as crianças usam conetores como “sim” e “está bem” para confirmarem que entendem a mensagem, usam produções mais simples quando falam com os pares, fazem piadas, provocações, correções e reparos quando não compreendem, pedem autorização e usam a linguagem quando brincam

(Almeida & Rocha, 2009; American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], n.d.; Shipley & McAfee, 2016).

Dos 4 aos 5 anos, as funções comunicativas da criança incluem pedidos de informação através de perguntas, pedidos indiretos e expressão de sentimentos (Almeida & Rocha, 2009; ASHA, n.d.; Shipley & McAfee, 2016). Esta faixa etária caracteriza-se, também, pelo uso correto de dêiticos, pela capacidade de narrar histórias conhecidas e pelo uso de narrativas progressivamente mais desenvolvidas com uma sequência de eventos (Almeida & Rocha, 2009; ASHA, n.d.).

Aos 5 anos, as crianças começam a compreender implicaturas, metáforas e ironia, sem interpretar apenas o significado literal do que é dito (Cummings, 2017; Siqueira et al., 2017).

Aos 6 anos, as crianças narram histórias com pormenor, relatam factos pessoais e inventam histórias com coerência (Almeida & Rocha, 2009). Entre os 6 e os 7 anos, dão atenção às características prosódicas dos interlocutores para prever o comportamento a ter e às expressões faciais, assim como usam de forma adequada todas as funções comunicativas e compreendem pedidos indiretos e algumas expressões irónicas (Almeida & Rocha, 2009; ASHA, n.d.).

Com 7 anos, as crianças começam a expressar desejos através de pedidos indiretos, explicam histórias com determinados problemas e tentam encontrar soluções para os mesmos (Almeida & Rocha, 2009).

A partir dos 8 anos, as crianças encontram-se ainda mais aptas para participarem em diferentes conversas e manterem o seu tópico, ou seja, entendem melhor a intenção do ouvinte e são capazes de responder de forma adequada (Almeida & Rocha, 2009).

Em síntese, as competências pragmáticas a desenvolver entre os 4 e os 8 anos centram-se no uso de funções comunicativas mais diversificadas e complexas, no aumento dos turnos de conversação, na capacidade de adaptação ao ouvinte e ao contexto, no uso correto de dêiticos, no uso de narrativas mais longas e com mais pormenor. Numa fase mais tardia, estas competências focam-se no uso e compreensão da linguagem figurada e na atenção dada às expressões faciais e às características prosódicas do discurso (Almeida & Rocha, 2009; ASHA, n.d.; Cummings, 2009; Dewart & Summers, 1995).

Nos casos atípicos, em que se verificam alterações no domínio da pragmática, destacam-se os seguintes comportamentos: falta de capacidade de resposta aos ouvintes, dificuldade na manutenção e mudança de tópicos de conversação, uso apenas de algumas estratégias de comunicação, pouco uso de gestos para comunicar, falta de funções comunicativas, fraco contacto visual e uma preferência por estarem sozinhos (Alduais et al., 2025; Shipley & McAfee, 2016; Wong et al., 2022). Nestes casos, alguns dos marcos linguísticos vão verificar-se em idades mais tardias ou não se vão realizar por completo. Na literatura, é referido, ainda, que a presença deste tipo de comportamentos indica a necessidade de uma avaliação mais aprofundada: desinteresse pela interação social (como cumprimentar ou dar um abraço), dificuldade em compreender a comunicação não-verbal (como troca de sorrisos ou expressões faciais), dificuldade em compreender intenções comunicativas (como pedir, dar informações, chamar a atenção),

difficuldade em responder à conversa do outro, não adaptação da linguagem aos ouvintes nem aos contextos e dificuldade em compreender o significado não literal (Alduais et al., 2025; American Psychiatric Association, 2013; Norbury, 2014; Pereira et. al, 2022; Wong et al., 2022).

O diagnóstico precoce em crianças com alterações no domínio pragmático da linguagem é fundamental para que se possa iniciar uma intervenção terapêutica adequada (Rinaldi et al., 2021; Shipley & McAfee, 2016).

2.2. AVALIAÇÃO DA PRAGMÁTICA E A SUA IMPORTÂNCIA PARA A INTERVENÇÃO

Verifica-se um reduzido número de instrumentos que fazem uma avaliação exclusiva das competências pragmáticas, quando comparados com os instrumentos existentes para a avaliação dos restantes domínios da linguagem.

Na literatura, os instrumentos que mais se destacam na avaliação do domínio da pragmática em idade pré-escolar são: o *Language Use Inventory: An Assessment for Young Children's Pragmatic Language* (LUI) (O'Neill, 2007) e o *Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile* (CSBS-DP) (Wetherby & Prizant, 2001). Para a avaliação da pragmática em idade pré-escolar e escolar, são usualmente mencionados os instrumentos *Children's Communication Checklist* (CCC) (Bishop, 1998b) e *Children's Communication Checklist-2* (CCC-2) – que é a versão mais utilizada, uma vez que se trata de uma versão revista, completa e validada para crianças dos 4 aos 16 anos (Bishop, 2003) –, o *Supralinguistic and Pragmatic Judgment subtests of the Comprehensive Assessment of Spoken Language* (CASL) e a mais recente atualização do CASL para o CASL-2 – ambos apresentam estudos de fiabilidade, mas apenas o CASL-2 apresenta validade de critério e de conteúdo (Carrow-Woolfolk, 2017) –, o *The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children* (Dewart & Summers, 1995) e o *Test of Pragmatic Skill* – que, apesar de ser o mais antigo, apresenta estudos de validade de conteúdo, concentrado em observar intenções comunicativas em quatro contextos comunicativos diferentes (King, 1989). Para a avaliação de crianças em idade escolar, destacam-se, ainda, o subteste do *Clinical Evaluation of Language Fundamentals V* (CELF-5) (Wiig et al., 2013) e os instrumentos *Pragmatic Language Observation Scale* (PLOS) – um instrumento fiável e com dados normativos para crianças e jovens com idades compreendidas entre os 8 e os 17 anos (Newcomer & Hammill, 2009) –, o *Social Language Development Test-Elementary* (SLDT-E) – um instrumento fiável e com validade de conteúdo (Bowers et al., 2008) –, o *Test of Pragmatic Language-2* (TOPL-2) (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007), o *Pragmatic Language Skills Inventory* (PLSI) (Gilliam & Miller, 2006), o *Test of Problem Solving-3: Elementary* (TOPS-3:E) e a sua mais recente versão, o *Test of Problem Solving-3: Normative Update* (TOPS-3:NU), que inclui informações mais extensas e detalhadas sobre a administração, interpretação e características psicométricas do instrumento (Bowers et al., 2005, 2018).

É possível verificar que a maioria destes instrumentos avalia o desenvolvimento da linguagem no seu todo e a avaliação das competências pragmáticas surge apenas em subtestes ou em alguns itens. Todavia, os inventários parentais também oferecem dados com informações tão fiáveis como

os obtidos pelos profissionais, uma vez que os pais acompanham o desenvolvimento da criança nos seus diversos contextos (Bishop, 1998b; Bishop & McDonald, 2009).

2.2.1. INSTRUMENTOS QUE AVALIAM A PRAGMÁTICA EM PORTUGAL

Em Portugal, o número de instrumentos que avaliam de forma pormenorizada o domínio da pragmática é reduzido. Um estudo recente indica que a maioria dos terapeutas da fala em Portugal no contexto da PEA utiliza avaliação informal quando sente necessidade de avaliar este domínio (Pereira et. al, 2024).

Existe um subteste de um instrumento de avaliação da linguagem, o *Teste de Avaliação da Linguagem na Criança* (TALC) (Sua-Kay & Tavares, 2006) que avalia apenas intenções comunicativas, como o cumprimentar, pedir clarificações, pedir autorização, pedir informação, expressar sentimentos e chamar a atenção (Sua-Kay & Tavares, 2006), sendo de aplicação direta à criança e não de observação nos contextos em que deve realmente acontecer.

Relativamente aos instrumentos validados para o português europeu, atualmente encontra-se disponível o LUI-PT, destinado a crianças entre os 18 e os 47 meses, cujo estudo piloto sugeriu uma adequada validade interna da escala e os índices de validade e fiabilidade necessários para uma avaliação cuidada, permitindo identificar alterações da linguagem ao nível do domínio da pragmática (Guimarães et al., 2013).

O *Inventário de Competências de Comunicação Social* (ICCS) é, também, um instrumento destinado à resposta por parte dos educadores, uma vez que eles dão uma melhor resposta ao nível do contexto escolar da criança (Carvalho, 2021). Este inventário apresenta boas características de validade e fiabilidade para crianças dos 4 aos 6 anos (Carvalho, 2021).

Estudos mais recentes contribuíram para a construção e validação de mais um instrumento direcionado para crianças com alterações da pragmática: a *Escala de Comunicação para a Idade Pré-Escolar* (ECIPE) e a *Escala de Comunicação para a Idade Escolar* (ECIE) (Azevedo, 2021; Dias, 2021; Marinho, 2021). A ECIPE destina-se ao despiste de dificuldades comunicativas de crianças dos 5 aos 6 anos (Marinho, 2021). A ECIE, também um instrumento com boas características de fiabilidade, foi desenvolvida para ser aplicada a crianças do 1.º ao 4.º ano do ensino básico (Azevedo, 2021; Dias, 2021). Ambas as escalas são constituídas por três dimensões: Comunicação Funcional, Comunicação Social e Comunicação Académica e foram desenvolvidas para utilização dos educadores e professores com o intuito de disponibilizar instrumento de rastreio de âmbito nacional que contribua para o despiste, a identificação e o acompanhamento de alunos em contexto educativo (Azevedo, 2021; Dias, 2021; Marinho, 2021).

Em síntese, é notória a escassez de instrumentos validados de avaliação pormenorizada das competências pragmáticas em Portugal, essencialmente para crianças a partir dos 4 anos, que possam ser preenchidos por pais ou educadores/professores de forma a identificar atempadamente alterações significativas.

Assim, o principal objetivo deste estudo é construir um instrumento

de identificação de competências de comunicação destinado a crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 8 anos. Para a realização deste objetivo, pretende-se: (1) validar o conteúdo da escala através de um painel de peritos, selecionado de acordo com critérios objetivos; (2) analisar a fiabilidade da escala através da consistência interna e da fiabilidade teste-reteste.

3. METODOLOGIA

O presente estudo classifica-se como um estudo exploratório (Fortin, 2009), de natureza transversal e descritivo-correlacional.

3.1. FASES METODOLÓGICAS

3.1.1. FASE 1: CONSTRUÇÃO DA ESCALA DE AVALIAÇÃO

A EAC está dividida em oito dimensões que foram delineadas tendo em conta as principais etapas do desenvolvimento típico do domínio da pragmática dos 4 aos 8 anos.

Cada dimensão contém afirmações que descrevem o comportamento da criança no que respeita às suas competências de comunicação: I – Intenções Comunicativas (14 itens); II – Competências de Interação (9 itens); III – Resposta em Contextos Comunicativos (3 itens); IV – Compreensão em Contextos Comunicativos (4 itens); V – Coerência no Discurso (5 itens); VI – Coesão no Discurso (2 itens); VII – Compreensão e Uso de Linguagem Não Literal (6 itens); e, por fim, VIII – Aspectos Paralinguísticos (2 itens). Assim, a EAC contempla um total de 45 itens apresentados na Tabela 5.

A EAC foi concebida nos moldes de um inventário parental, com o intuito de obter informações detalhadas através dos pais/cuidadores e educadores/professores relativas aos comportamentos comunicativos das crianças, nos seus diversos contextos.

3.1.2. FASE 2: VALIDAÇÃO DE CONTEÚDO

A validação de conteúdo tem como objetivo verificar se o instrumento é capaz de avaliar aquilo que se pretende, sem que haja itens que não possam ser atribuídos ao domínio a avaliar (Shipley & McAfee, 2016). Para isso, é escolhido um painel de peritos responsável pela determinação da representatividade dos itens em relação à área de avaliação e à relevância dos parâmetros a medir (Davis, 1992). O passo seguinte é proceder à determinação da validade do conteúdo. Esta análise pode ser realizada através do cálculo da concordância entre os peritos, pelo Índice de Validade de Conteúdo (IVC) ou pelo coeficiente kappa (Alexandre & Coluci, 2011; Fortin, 2009). Para o presente estudo, a validade de conteúdo foi determinada através do cálculo do IVC, realizado através do programa Microsoft Excel. Como referência para o IVC, foi adotado o valor de 0,9 sugerido por Polit & Beck (2006).

3.1.2.1. Caracterização do painel de peritos

Para este estudo, foi escolhido um painel de peritos considerando os seguintes critérios: certificação profissional em terapia da fala; experiência clínica com a população-alvo (no mínimo cinco anos de experiência com crianças com alterações ao nível da pragmática); ausência de qualquer participação prévia no estudo; e realização de publicações científicas na área científica em questão (Davis, 1992; Fortin, 2009).

Seguindo os critérios de inclusão, fizeram parte do painel de peritos cinco terapeutas da fala, do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 30 e os 42 anos, na condição de participação voluntária. A tabela 1 mostra a caracterização do painel de peritos.

Tabela 1

Caracterização do painel de peritos

Peritos	Género	Idade	Grau académico	Anos de profissão	Anos de prática clínica*
1	Feminino	36	Pós-graduação	10-15	14
2	Feminino	35	Doutoramento	10-15	10
3	Feminino	31	Doutoramento	10-15	9
4	Feminino	42	Doutoramento	> 15	18
5	Feminino	40	Doutoramento	> 15	19

Nota. *No domínio pragmático da linguagem.

3.1.2.2. Recolha e análise de dados

Foi elaborado um questionário para a caracterização sociodemográfica dos elementos que integraram o painel de peritos, de forma a verificar se todos preenchiam os critérios de inclusão.

Para obter a opinião do painel de peritos acerca do conteúdo do instrumento de avaliação e determinar o IVC do mesmo, foi elaborado um questionário em que cada elemento do painel classificou cada item através de uma escala do tipo Likert: 1 – Não concordo; 2 – Concordo parcialmente; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente. As questões realizadas incluíram a pertinência e clareza dos itens do instrumento de avaliação, a utilidade do instrumento na prática clínica do terapeuta da fala e a adequação do instrumento à faixa etária-alvo.

3.1.3. FASE 3: ANÁLISE DA FIABILIDADE

Para o presente estudo, foi analisada a consistência interna através do coeficiente alfa de Cronbach, de forma a verificar a homogeneidade entre os itens do instrumento (Fortin & Salgueiro, 1999; Kyriazos & Stalikas, 2018; Shipley & McAfee, 2016).

Os valores de referência para a consistência interna propostos pela literatura são os seguintes: muito boa ($\alpha > 0,900$), boa ($0,800 \leq \alpha \leq 0,900$),

razoável ($0,700 \leq \alpha \leq 0,800$) e fraca ($0,600 \leq \alpha \leq 0,700$) (George & Mallery, 2003; Tavakol & Dennick, 2011).

Foi ainda selecionada uma subamostra com o objetivo de verificar a estabilidade da EAC. Para isso, foi analisada a fiabilidade teste-reteste que é determinada “pela constância das respostas obtidas” em dois momentos de avaliação diferentes, com os mesmos avaliadores e nas mesmas condições (George & Mallery, 2003; Kimberlin & Winterstein, 2008). Esta análise traduz o grau de correlação dos resultados obtidos nesses dois momentos de avaliação (George & Mallery, 2003; Kimberlin & Winterstein, 2008; Shipley & McAfee, 2016).

Para o presente estudo, cada avaliador preencheu a EAC com um intervalo de duas semanas e a análise foi realizada através do cálculo do coeficiente de correlação intraclasse (CCI). O CCI pode variar entre 0 e 1, em que 0 indica que não há qualquer correlação entre os resultados obtidos e 1 indica que os resultados estão totalmente correlacionados entre si (Shrout & Fleiss, 1979; Weir, 2005).

Os dados foram analisados com recurso à estatística descritiva e inferencial com auxílio do programa Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS Statistics), versão 24.0 para Windows.

3.2. PARTICIPANTES

Os elementos que constituíram a amostra foram selecionados considerando os seguintes critérios de inclusão: desenvolvimento típico da linguagem; português europeu como língua materna; e idade compreendida entre os 4 e os 8 anos. Como critérios de exclusão, determinou-se: a existência de condições biomédicas associadas e pais com perturbações de linguagem conhecidas. A seleção da amostra foi realizada através do método de amostragem não probabilístico por conveniência, tendo em consideração os critérios previamente definidos (Fortin, 2009). Para o estudo, a amostra obtida foi de 143 participantes.

3.3. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Para a realização do estudo da fiabilidade, foi solicitado um parecer externo à Comissão de Ética da Unidade de Investigação em Ciências da Saúde da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (Parecer n.º 695/07-2020) e um pedido de autorização a três diferentes instituições.

Previamente à participação no estudo, foi solicitado aos representantes legais de cada criança a assinatura do termo de consentimento livre e informado, respeitando os princípios relativos à autodeterminação, ao anonimato, à confidencialidade e à proteção dos dados (Fortin, 2009).

4. RESULTADOS

4.1. FASE 1: CONSTRUÇÃO DA ESCALA DE AVALIAÇÃO

A EAC foi dividida em oito dimensões e cada dimensão é constituída por um número diferente de itens, em função da competência que está a ser avaliada: I – Intenções Comunicativas (14 itens); II – Competências de Interação (9 itens); III – Resposta em Contextos Comunicativos (3 itens); IV – Compreensão em Contextos Comunicativos (4 itens); V – Coerência no Discurso (5 itens); VI – Coesão no Discurso (2 itens); VII – Compreensão e Uso de Linguagem Não Literal (6 itens); e, por fim, VIII – Aspectos Paralinguísticos (2 itens).

4.2. FASE 2: VALIDADE DE CONTEÚDO

A validação do conteúdo da EAC foi calculada através do IVC. Inicialmente, determinou-se o IVC para cada item, individualmente. Posteriormente, procedeu-se ao cálculo do IVC global, através da média dos valores do IVC obtidos. A Tabela 2 mostra os resultados obtidos para cada item e para o total.

Tabela 2

Concordância obtida pelos elementos do painel de peritos

Itens a validar	IVC
1. Este instrumento de avaliação é útil para a prática clínica do terapeuta da fala.	1,0
2. As instruções de preenchimento são claras.	0,8
3. As competências comunicativas selecionadas são adequadas.	1,0
4. Organização dos itens por competências específicas.	1,0
5. Os itens da secção I – Intenções Comunicativas – são claros.	0,8
6. Os itens da secção I – Intenções Comunicativas – são pertinentes.	1,0
7. Os itens da secção II – Competências de Interação – são claros.	1,0
8. Os itens da secção II – Competências de Interação – são pertinentes.	1,0
9. Os itens da secção III – Resposta em Contextos Comunicativos – são claros.	0,8
10. Os itens da secção III – Resposta em Contextos Comunicativos – são pertinentes.	1,0
11. Os itens da secção IV – Compreensão em Contextos Comunicativos – são claros.	1,0
12. Os itens da secção IV – Compreensão em Contextos Comunicativos – são pertinentes.	1,0
13. Os itens da secção V – Coerência no Discurso – são claros.	1,0
14. Os itens da secção V – Coerência no Discurso – são pertinentes.	1,0
15. Os itens da secção VI – Coesão no Discurso – são claros.	1,0
16. Os itens da secção VI – Coesão no Discurso – são pertinentes.	1,0
17. Os itens da secção VII – Compreensão de Linguagem Não Literal – são claros.	1,0
18. Os itens da secção VII – Compreensão de Linguagem Não Literal – são pertinentes.	1,0
19. Os itens da secção VIII – Aspectos Paralinguísticos – são claros.	1,0
20. Os itens da secção VIII – Aspectos Paralinguísticos – são pertinentes.	1,0
21. Os exemplos fornecidos nos itens são relevantes?	1,0
22. Este instrumento é adequado para avaliar crianças em idade pré-escolar e escolar, com alterações do domínio pragmático?	1,0
Total	1,0

No final do questionário respondido pelo painel de peritos, foi disponibilizado um espaço para possíveis sugestões/melhorias do conteúdo dos itens da própria escala. Assim, considerando as sugestões do painel de peritos, procedeu-se à reformulação de alguns dos itens, com o intuito de tornar mais clara a sua interpretação. Na Tabela 3, estão representadas algumas das alterações realizadas.

Tabela 3*Exemplos de alterações feitas após a validação do conteúdo*

Item inicial	Item alterado
3. Usa expressões faciais de forma adequada para comunicar o que sente ou como se sente.	3. Usa expressões faciais para exprimir o que está a sentir.
7. Chama a atenção do outro quando quer comunicar (e.g., coloca o dedo no ar para indicar ao educador/professor que pretende fazer uma questão).	7. Chama a atenção do outro quando quer comunicar (e.g., chama o educador/professor quando pretende dizer algo).
34. Por norma, não tem tendência para repetir o(s) mesmo(s) assunto(s).	34. Durante uma conversa, relata acontecimentos sem repetir o(s) mesmo(s) assunto(s).
44. Sabe interpretar o tom de voz do outro (e.g., quando está zangado ou a brincar).	44. Interpreta o "tom de voz" (e.g., quando o outro está zangado ou a brincar).

4.3. FASE 3: ANÁLISE DA FIABILIDADE

A análise da fiabilidade foi dividida em duas fases diferentes: uma fase inicial em que se analisou a amostra total ($n = 143$) em termos de consistência interna, e uma segunda fase em que se analisou uma subamostra ($n = 24$) em termos de fiabilidade teste-reteste.

4.3.1. ANÁLISE DA CONSISTÊNCIA INTERNA

A Tabela 4 mostra a caracterização da amostra total utilizada para a análise da consistência interna, considerando variáveis como a idade em meses, a faixa etária, escolaridade da criança e ainda o respondente.

Tabela 4*Distribuição das respostas da amostra total da EAC*

Variáveis	n = 143
Idade (meses), M (DP):	70,20 (15,33)
Faixa etária (n, %)	
4A0M–5A11M	78 (55%)
6A0M–8A0M	65 (45%)
Escolaridade (n, %)	
Pré-escolar	87 (61%)
1.º ano	20 (14%)
2.º ano	35 (25%)
3.º ano	1 (1%)
Respondente (n, %)	
Mãe	121 (85%)
Pai	16 (11%)
Avó	1 (1%)
Educador	1 (1%)
Professor	4 (3%)

Através do cálculo do teste t de amostras independentes, foi possível verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias das pontuações da EAC das duas faixas etárias ($p = 0,016$): $158,05 \pm 13,1$ (4A0M–5A11M) e $163,51 \pm 13,5$ (6A0M–8A0M).

Nesta primeira fase, foi analisada a consistência interna da amostra total. Para isso, foi calculado o alfa de Cronbach para cada item, dimensão e para o total obtido na EAC. Todos os itens da EAC apresentaram um valor de $\alpha > 0,900$ quando o item era eliminado. Foi calculado, ainda, o valor de α para cada dimensão e para o total da EAC, assim como a sua média e desvio-padrão. Os resultados obtidos encontram-se descritos na Tabela 5.

Tabela 5*Consistência interna para cada dimensão e para o total da EAC (n = 143)*

Item	M $\pm$ DP	ITC	α	Item	M $\pm$ DP	ITC	α
1. Contacto ocular	3,85 $\pm$ 0,39	0,277	0,928	24. Responde quando solicitado	3,78 $\pm$ 0,44	0,439	0,927
2. Interpreta expressões faciais	3,94 $\pm$ 0,26	0,303	0,928	25. Responde a um cumprimento	3,83 $\pm$ 0,43	0,214	0,929
3. Usa expressões faciais	3,94 $\pm$ 0,23	0,248	0,929	26. Negoceia com o outro	3,80 $\pm$ 0,43	0,303	0,928
4. Usa gestos	3,77 $\pm$ 0,53	0,258	0,929	27. Compreende a intenção do outro	3,52 $\pm$ 0,54	0,471	0,927
5. Interpreta gestos	3,66 $\pm$ 0,55	0,335	0,928	28. Compreende estados emocionais	3,76 $\pm$ 0,46	0,367	0,928
6. Faz pedidos	3,94 $\pm$ 0,24	0,338	0,928	29. Compreende pedidos diretos	3,85 $\pm$ 0,38	0,343	0,928
7. Chama atenção do outro	3,82 $\pm$ 0,42	0,405	0,928	30. Compreende pedidos indiretos	3,48 $\pm$ 0,64	0,442	0,927
8. Toma iniciativa	3,64 $\pm$ 0,55	0,347	0,928	31. Escolhe um tema apropriado	3,48 $\pm$ 0,58	0,518	0,927
9. Exprime o que sente	3,64 $\pm$ 0,51	0,329	0,928	32. Relata eventos com sequência	3,65 $\pm$ 0,55	0,437	0,927
10. Pede esclarecimentos	3,60 $\pm$ 0,57	0,557	0,926	33. Atenta se o outro já possui a informação que quer transmitir	2,93 $\pm$ 0,65	0,578	0,926
11. Narra o que vivenciou	3,75 $\pm$ 0,48	0,440	0,927	34. Não repete os mesmos assuntos	3,26 $\pm$ 0,67	0,589	0,926

12. Narra o que quer vivenciar	3,69 ± 0,53	0,530	0,927	35. Adequa a informação ao momento	3,35 ± 0,57	0,509	0,927
13. Dá instruções	3,58 ± 0,61	0,573	0,926	36. Compreende dêiticos	3,69 ± 0,48	0,420	0,928
14. Elogia o outro	3,63 ± 0,59	0,465	0,927	37. Usa dêiticos	3,59 ± 0,51	0,426	0,927
15. Atenta a uma conversa	3,55 ± 0,51	0,453	0,927	38. Usa expressões idiomáticas	2,69 ± 0,85	0,577	0,926
16. Inicia uma conversa	3,79 ± 0,44	0,504	0,927	39. Compreende expressões idiomáticas	2,91 ± 0,84	0,498	0,927
17. Participa numa conversa	3,74 ± 0,49	0,508	0,927	40. Compreende ironia	2,85 ± 0,83	0,649	0,925
18. Muda o tema de conversa	3,25 ± 0,61	0,584	0,926	41. Usa ironia	2,42 ± 0,92	0,523	0,927
19. Termina uma conversa	3,48 ± 0,62	0,599	0,926	42. Conta anedotas	2,84 ± 0,97	0,546	0,927
20. Adequa o vocabulário ao interlocutor	3,27 ± 0,75	0,588	0,926	43. Compreende anedotas	2,80 ± 0,83	0,587	0,926
21. Adequa o vocabulário ao contexto	3,25 ± 0,75	0,535	0,926	44. Interpreta o tom de voz	3,97 ± 2,57	0,236	0,929
22. Adequa a quantidade de informação	3,10 ± 0,71	0,554	0,926	45. Modula o tom de voz	3,80 ± 0,43	0,354	0,928
23. Contextualiza o interlocutor	3,09 ± 0,72	0,627	0,925				

Através da Tabela 5, é possível verificar que a consistência interna da EAC total foi de 0,929. Contudo, observaram-se três dimensões com valores de $\alpha < 0,700$: as dimensões III, IV e VIII. As restantes dimensões apresentaram valores de $\alpha > 0,700$.

4.3.2. ANÁLISE DA FIABILIDADE TESTE-RETESTE

O estudo da fiabilidade teste-reteste foi realizado com o objetivo de verificar o grau de estabilidade das respostas dos respondentes em dois momentos distintos. Para isso, foi selecionada uma subamostra de 24 participantes.

A Tabela 6 mostra a caracterização da amostra, tendo em conta a idade, a faixa etária, o género, a escolaridade da criança e ainda o respondente.

Tabela 6

Distribuição das respostas para o estudo da fiabilidade teste-reteste

Variáveis	n = 24
Idade (M+DP)	67,25 ± 13,52
Faixa etária (n, %)	
4A0M–5A11M	17 (71%)
6A0M–8A0M	7 (29%)
Género	12 (50%)
Feminino	12 (50%)
Masculino	
Escolaridade (n, %)	
Pré-escolar	17 (71%)
1.º ano	3 (13%)
2.º ano	4 (17%)
Respondente (n, %)	
Mãe	21 (88%)
Pai	3 (13%)
Distrito (n, %)	
Lisboa	24 (100%)

4.3.2.1. Resultados da fiabilidade teste-reteste

A Tabela 7 apresenta os valores de α , do CCI e do Intervalo de Confiança (IC) para cada dimensão da EAC e para o seu total, como também os valores estatísticos (Média (M) e Desvio-Padrão (DP)), para a subamostra.

Tabela 7

Valores estatísticos e de alfa de Cronbach para cada dimensão da EAC (n = 24)

Dimensões da EAC	Teste		Reteste		CCI	95% IC	
	M $\pm$ DP	α	M $\pm$ DP	α		Lower	Upper
Dimensão I	51,50 $\pm$ 4,23	0,893	51,42 $\pm$ 4,47	0,895	0,973	0,938	0,988
Dimensão II	29,96 $\pm$ 4,54	0,889	29,67 $\pm$ 5,58	0,895	0,951	0,887	0,979
Dimensão III	11,42 $\pm$ 1,32	0,908	11,42 $\pm$ 1,32	0,908	1,000	1,000	1,000
Dimensão IV	14,29 $\pm$ 1,57	0,900	14,38 $\pm$ 1,58	0,901	0,974	0,940	0,989
Dimensão V	16,04 $\pm$ 2,44	0,901	16,21 $\pm$ 2,62	0,901	0,962	0,913	0,984
Dimensão VI	7,00 $\pm$ 0,98	0,907	7,00 $\pm$ 0,93	0,908	0,976	0,944	0,989
Dimensão VII	15,92 $\pm$ 5,56	0,903	15,92 $\pm$ 4,69	0,899	0,943	0,868	0,975
Dimensão VIII	7,33 $\pm$ 0,82	0,913	7,33 $\pm$ 0,82	0,913	1,000	1,000	1,000

Pela observação da Tabela 7, verificou-se uma grande estabilidade nos resultados obtidos em ambos os momentos de avaliação, uma vez que as correlações entre as pontuações obtidas nos dois momentos são elevadas (entre 0,943 e 1,000).

5. DISCUSSÃO

O objetivo deste estudo foi desenvolver a EAC e analisá-la quanto à sua validade e fiabilidade. Para isso, contou-se com a colaboração de 143 participantes. Os principais resultados evidenciaram que a EAC apresenta boas características psicométricas ao nível da validade de conteúdo, consistência interna e fiabilidade teste-reteste.

Os valores de IVC obtidos para cada item apresentaram o valor 1,0, superior ao sugerido por Polit e Beck (2006). No entanto, os itens 2, 5 e 9 apresentaram um valor inferior a 0,9, influenciando o IVC global, que foi de 1,0. Com os resultados obtidos, conclui-se que o painel de peritos validou o conteúdo da EAC, assim como toda a sua estrutura. O painel considerou que o instrumento inclui itens claros e relevantes e que as competências avaliadas são essenciais para a identificação de alterações ao nível do domínio da pragmática na faixa etária dos 4 aos 8 anos, podendo constituir futuramente um instrumento útil na prática clínica dos terapeutas da fala. Tal como a EAC, outros instrumentos internacionais que avaliam no geral as mesmas competências pragmáticas também apresentam estudos que confirmam a validade de conteúdo, como é o caso do SLDT-E, do CASL e do Test of Pragmatic Skill (Bowers et al., 2008; Carrow-Woolfolk, 1999; Shulman, 1986).

Para a análise da consistência interna, foi calculado o alfa de

Cronbach para cada item, dimensão e total obtido na EAC. De uma forma geral, foi possível verificar que todos os itens da EAC, bem como o total, apresentaram um valor de $\alpha > 0,90$, mostrando uma correlação muito boa entre os itens (George & Mallery, 2003; Tavakol & Dennick, 2011), sugerindo elevada consistência interna. Relativamente às dimensões da EAC, apenas três revelaram valores de $\alpha < 0,70$: as dimensões III, IV e VIII, uma vez que se verificou alguma discrepância nas respostas. Estes valores são comparáveis com outros instrumentos que avaliam o mesmo domínio da linguagem, nas mesmas faixas etárias, como é o caso do TOPS-3:NU ($\alpha = 0,83$), do CASL-2 ($0,85 \leq \alpha \leq 0,99$), do SLDT-E ($0,77 \leq \alpha \leq 0,92$), do CCC-2 ($\alpha = 0,65$) e do CCC ($\alpha = 0,80$) (Bishop, 1998a, 2003; Bowers et al., 2018; Carrow-Woolfolk, 2017). Todos eles apresentam valores de α acima de 0,70 (considerados razoáveis a muito bons), apenas o CCC-2 apresentou um valor de consistência interna fraco.

Relativamente à fiabilidade teste-reteste, os resultados foram bastante positivos, uma vez que os valores obtidos indicaram uma grande estabilidade em ambos os momentos da avaliação (entre 0,94 e 1,00) (Shrout & Fleiss, 1979; Weir, 2005). Os intervalos de confiança obtidos a 95% para a fiabilidade também mostraram bons resultados, uma vez que os valores entre as avaliações dos participantes variaram muito pouco. É ainda importante referir que, para cada dimensão e em ambos os momentos, o valor é estatisticamente significativo ($\alpha < 0,001$), logo existe fiabilidade na aplicação da EAC.

A literatura internacional mostra que outros instrumentos que avaliam as mesmas competências também analisaram a fiabilidade teste-reteste, como é o caso da PLOS, que apresenta um valor de 0,99, e do CASL, cujos valores variam entre 0,65 e 0,95 (Carrow-Woolfolk, 1999; Newcomer & Hammill, 2009). Nos diferentes instrumentos, os resultados apresentam todos uma boa estabilidade.

Foram encontradas limitações no estudo, como o tamanho da amostra, o facto de ser preenchido pelos pais/cuidadores, podendo gerar constrangimentos de desejabilidade social, uma vez que podem responder aquilo que esperavam que acontecesse e não o que realmente acontece, enviando os resultados obtidos.

Como trabalho futuro, sugere-se o estudo da validade concorrente, que não foi realizado por não existir, ainda, um instrumento validado que avalie estas competências para a faixa etária-alvo da EAC. É sugerida a utilização da EAC para estudos com crianças com alterações ao nível das competências pragmáticas.

6. CONCLUSÃO

Este trabalho contribuiu para o desenvolvimento e validação da EAC, que será um instrumento útil de rastreio de competências comunicativas para os terapeutas da fala em Portugal poderem utilizar na sua prática clínica, colmatando a lacuna existente anteriormente.

Concluiu-se que a EAC é uma escala com boas características de validade e fiabilidade para crianças dos 4 aos 8 anos e que estudos futuros devem ser realizados de forma a validar este instrumento junto de populações com

alterações no domínio da pragmática.

Desta forma, consideramos que os objetivos do estudo foram alcançados e que os terapeutas da fala poderão utilizar a EAC para realizar o despiste precoce de crianças com alterações ao nível das competências pragmáticas da linguagem.

AUTORIA DO ARTIGO

Contribuições dos autores: Conceptualização, MS, ML, DF; Metodologia, MS, ML, DF; Validação, MS; Análise formal, MS, ML, DF; Investigação, MS, ML, DF, PSC; Curadoria dos dados, MS, ML, DF, PSC; Escrita do rascunho original, MS; Escrita das revisões e correções, ML, DF; Supervisão, ML, DF, PSC; Aquisição de financiamento, ML, DF, PSC. Todos os autores leram e concordam com a publicação da versão deste manuscrito.

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declaram não existirem conflitos de interesses externos, diretos ou indiretos, pessoais ou financeiros relacionados com o presente artigo.

FINANCIAMENTO

Este estudo teve o apoio de fundos nacionais da FCT—Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do RISE-Health (UID/06397/2025) e do RISE (LA/P/0053/2020) e do CIDMA – Center for Research and Development in Mathematics and Applications, under the projects UID/04106/2025, UID/PRR/04106/2025.

REFERÊNCIAS

- Alduais, A., Majorano, M., & Bastianello, T. (2025). Examining pragmatic language development in preschoolers with and without neurodevelopmental disorders: A cross-sectional study. *Applied Neuropsychology: Child*, 14(1), 29–45. <https://doi.org/10.1080/21622965.2023.2224483>
- Alexandre, N. M. C., & Coluci, M. Z. O. (2011). Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(7), 3061–3068. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000800006>
- Almeida, J., & Rocha, J. (2009). Caracterização do Perfil Pragmático de Crianças em Idade Pré- Escolar e Escolar. In Universidade Fernando Pessoa (Ed.), *Cadernos de Comunicação e Linguagem* (Vol. 1, pp. 69–86).
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
- American Speech-Language-Hearing Association. (n.d.). *Social communication benchmarks*. <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/social-communication-disorder/social-communication-benchmarks/>

Arundale, R. B. (1999). An alternative model and ideology of communication for an alternative to politeness theory. *Pragmatics*, 9(1), 119–153. <https://doi.org/10.1075/PRAG.9.1.07ARU>

Azevedo, C. L. M. (2021). *Escala de comunicação para idade escolar (ECIE) – Versão para professores: Um estudo exploratório com alunos com e sem necessidades educativas do 3.º e 4.º anos do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/75451>

Binns, A. V., & Cardy, J. O. (2019). Developmental social pragmatic interventions for preschoolers with autism spectrum disorder: A systematic review. *Autism and Developmental Language Impairments* (vol.4, pp. 1-18). <https://doi.org/10.1177/2396941518824497>

Bishop, D. (1998a). *Clinical supervision in practice*. Macmillan Education UK.

Bishop, D. V. M. (1998b). 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. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00388>

Bishop, D. V. M. (2003). *The Children's Communication Checklist–2* [Measurement instrument]. The Psychological Corporation.

Bishop, D. V. M., & McDonald, D. (2009). Identifying language impairment in children: Combining language test scores with parental report. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(5), 600–615. <https://doi.org/10.1080/13682820802259662>

Bowers, L., Huisingh, R., & LoGiudice, C. (2005). *Test of Problem Solving–3: Elementary: A test of reasoning in context* [Measurement instrument]. LinguSystems.

Bowers, L., Huisingh, R., & LoGiudice, C. (2008). *Social Language Development Test–Elementary* [Measurement instrument]. LinguSystems.

Bowers, L., Huisingh, R., & LoGiudice, C. (2018). *Test of Problem Solving–Elementary, Third Edition: Normative Update* [Measurement instrument]. LinguSystems.

Carrow-Woolfolk, E. (1999). *Comprehensive Assessment of Spoken Language (CASL)* [Measurement instrument]. American Guidance Service.

Carrow-Woolfolk, E. (2017). *Comprehensive Assessment of Spoken Language–Second Edition (CASL-2)* [Measurement instrument]. Western Psychological Services.

Carvalho, M. R. M. (2021). *Comunicação social e competência social: Um estudo de crianças portuguesas entre os 4 e os 6 anos com e sem perturbação do desenvolvimento da linguagem* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/77323>

Cummings, L. (2009). *Clinical pragmatics*. Cambridge University Press.

Cummings, L. (Ed.). (2017). *Research in clinical pragmatics*. Springer.

Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194–197. [https://doi.org/10.1016/S0897-1897\(05\)80008-4](https://doi.org/10.1016/S0897-1897(05)80008-4)

Dewart, H., & Summers, S. (1995). *The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children* [Measurement instrument]. NFER-Nelson.

Dias, C. A. (2021). *Escala de comunicação para idade escolar (ECIE) – Versão para professores: Um estudo exploratório com alunos com e sem necessidades educativas do 1.º ano do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/74120>

Dingemanse, M., Roberts, S. G., Baranova, J., Blythe, J., Drew, P., Floyd, S., Gísladóttir, R. S., Kendrick, K. H., Levinson, S. C., Manrique, E., Rossi, G., & Enfield, N. J. (2015). Universal principles in the repair of communication problems. *PLOS ONE*, 10(9), Article e0136100. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0136100>

Fortin, M.-F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação* (N. Salgueiro, Trad.). Lusodidacta.

Fortin, M.-F., & Salgueiro, N. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização* (1st ed.). Lusodidacta.

George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows, step by step: A simple guide and reference: 11.0 update* (4th ed.). Allyn & Bacon.

Gilliam, J. E., & Miller, L. (2006). *Pragmatic Language Skills Inventory (PLSI)* [Measurement instrument]. PRO-ED.

Guimarães, C., Cruz-Santos, A., & Almeida, L. (2013). Adaptação do inventário parental “Language Use Inventory (LUI)” para crianças entre 18 e 47 meses para o Português Europeu: Estudo Piloto. *Audiology – Communication Research*, 18(4), 332–338. <https://doi.org/10.1590/S2317-64312013000400015>

Kimberlin, C. L., & Winterstein, A. G. (2008). Validity and reliability of measurement instruments used in research. *American Journal of Health-System Pharmacy*, 65(23), 2276–2284. <https://doi.org/10.2146/ajhp070364>

King, F. (1989). Assessment of pragmatic skills. *Child Language Teaching and Therapy*, 5(2), 191–201. <https://doi.org/10.1177/026565908900500206>

Kyriazos, T. A., & Stalikas, A. (2018). Applied psychometrics: The steps of scale development and standardization process. *Psychology*, 9(11), 2531–2560. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.911145>

Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University press.

Levinson, S. C., & Holler, J. (2014). The origin of human multi-modal communication. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1651), Article 20130302. <https://doi.org/10.1098/rstb.2013.0302>

Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T., Furnier, S. M., Hughes, M. M., Ladd-Acosta, C. M., McArthur, D., Pas, E. T., Salinas, A., Vehorn, A., Williams, S., Esler, A., Grzybowski, A., Hall-Lande, J., ... Shaw, K. A. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. *MMWR Surveillance Summaries*, 72(2), 1–14. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>

Marinho, L. S. T. (2021). *Escala de comunicação para a idade pré-escolar (ECIPE) – Versão para educadores: Um estudo exploratório em contextos inclusivos na Região Norte* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/74048>

McGregor, K. K. (2020). How we fail children with developmental language disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), 981–992. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00003

Newcomer, P. L., & Hammill, D. D. (2009). *The Pragmatic Language Observation Scale* [Measurement instrument]. Hammill Institute.

Norbury, C. F. (2014). Practitioner review: Social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(3), 204–216. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12154>

Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247–1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>

O'Neill, D. K. (2007). The Language Use Inventory for Young Children: A parent-report measure of pragmatic language development for 18- to 47-month-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(1), 214–228. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/017\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/017))

Parsons, L., Cordier, R., Munro, N., Joosten, A., & Speyer, R. (2017). A systematic review of pragmatic language interventions for children with autism spectrum disorder. *PLoS One*, 12(4), Article e0172242. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0172242>

Pereira, T., Ramalho, A. M., Valente, A. R. S., Couto, P. S., & Lousada, M. (2022). The effects of the pragmatic intervention programme in children with autism spectrum disorder and developmental language disorder. *Brain Sciences*, 12(12), 1640.

Pereira, T., Ramalho, A. M., & Lousada, M. (2024). Current practices of Portuguese speech-language pathologists with preschool-age children with pragmatic impairment: A cross-sectional survey. *Journal of Child Language*, 52(2), 294–311. <https://doi.org/10.1017/S0305000923000764>

Phelps-Terasaki, D., & Phelps-Gunn, T. (2007). *Test of Pragmatic Language—Second Edition (TOPL-2)* [Measurement instrument]. PRO-ED.

Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 29(5), 489–497. <https://doi.org/10.1002/nur.20147>

Prutting, C. A. (1982). Pragmatics as social competence. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 47(2), 123–134. <https://doi.org/10.1044/jshd.4702.123>

Rinaldi, S., Caselli, M. C., Cofelice, V., D'Amico, S., De Cagno, A. G., Della Corte, G., Di Martino, M. V., Di Costanzo, B., Levorato, M. C., Penge, R., Rossetto, T., Sansavini, A., Vecchi, S., & Zoccolotti, P. (2021). Efficacy of the treatment of developmental language disorder: A systematic review. *Brain Sciences*, 11(3), Article 407. <https://doi.org/10.3390/brainsci11030407>

Shipley, K. G., & McAfee, J. G. (2016). *Assessment in speech-language pathology: A resource manual* (5th ed.). Plural Publishing.

Shrout, P. E., & Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86(2), 420–428. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.2.420>

Shulman, B. B. (1986). *Test of Pragmatic Skills—Revised* [Measurement instrument]. Communication Skill Builders.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2017). Aquisição da linguagem: Um olhar retrospectivo sobre o percurso do conhecimento. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 3–31). Language Science Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.889417>

Siqueira, M., Duarte Junior, S., Pereira, L. B., Ferrari, C. G., & Lopes, N. (2017). Compreensão de expressões idiomáticas em período de aquisição da linguagem. *Letras de Hoje*, 52(3), 391–400. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2017.3.29371>

Sua-Kay, E., & Tavares, M. (2006). *TALC: Teste de Avaliação da Linguagem na Criança* [Instrumento de avaliação]. Oficina Didáctica.

Tager-Flusberg, H., Rogers, S., Cooper, J., Landa, R., Lord, C., Paul, R., Rice, M., Stoel-Gammon, C., Wetherby, A., & Yoder, P. (2009). Defining Spoken Language Benchmarks and Selecting Measures of Expressive Language Development for Young Children With Autism Spectrum Disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(3), 643–652. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0136\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0136))

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>

Weir, J. P. (2005). Quantifying test-retest reliability using the intraclass correlation coefficient and the SEM. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 19(1), 231–240. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15705040/>

Wetherby, A., & Prizant, B. (2001). *Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile: Infant/Toddler Checklist* [Measurement instrument]. Brookes Publishing.

Wiig, E. H., Semel, E., & Secord, W. A. (2013). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals—Fifth Edition (CELF-5)* [Measurement instrument]. Pearson.

Wong, K. H. Y., Lee, K. Y. S., Tsze, S. C. Y., Yu, W. S., Ng, I. H.-Y., Tong, M. C. F., & Law, T. (2022). Comparing early pragmatics in typically developing children and children with neurodevelopmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(9), 3825–3839. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05261-9>

i Escola Superior de Saúde, Universidade de Aveiro, Portugal
<https://orcid.org/0009-0008-7052-2935>
tfmarisaseabra@gmail.com

ii Centro de Investigação em Tecnologias e Serviços de Saúde - RISE-HEALTH, Escola Superior de Saúde, Universidade de Aveiro, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-3160-7871>
filomena@esec.pt

iii Centro de Investigação e Desenvolvimento em Matemática e Aplicações, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-5673-8683>
p.sa.couto@ua.pt

iv Centro de Investigação em Tecnologias e Serviços de Saúde - RISE-HEALTH, Escola Superior de Saúde, Universidade de Aveiro, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0003-0326-0257>
marisalousada@ua.pt

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Marisa Morais Seabra
E-mail: tfmarisaseabra@gmail.com

Recebido em 23 de setembro de 2024
Aceite para publicação em 08 de julho de 2025
Publicado em 21 de outubro de 2026

Development and validation of a Communicative Skills Assessment Scale in preschool- and school-age children

ABSTRACT

In Portugal, there are several instruments to assess different language domains. Nonetheless, there are few validated instruments specifically to assess the pragmatic domain. The main aim of this study was to develop and validate the Communicative Skills Assessment Scale (EAC) focused on pragmatic skills in children from 4 to 8 years old. This cross-sectional, descriptive-correlational study was divided into three phases: (1) development of the Communicative Skills Assessment Scale; (2) validation of the scale content through a panel of experts and calculation of the Content Validity Index (CVI); (3) data collection from 143 children with typical language development and analysis of internal consistency and test-retest reliability in a subsample of 24 children. The EAC has content validity, demonstrated by the consensus obtained by a panel of experts (CVI = 1.000). The value of internal consistency calculated using Cronbach's alpha was 0.929, indicating high internal consistency. The test-retest reliability analysis showed excellent stability (ICC between 0.943 and 1.000). The main findings show that the EAC has good psychometric characteristics of validity and reliability to be used in the clinical practice of speech and language therapists with children from 4 to 8 years old.

Keywords: Assessment, Communication skills, Validation, Preschool age, School age.

Elaboración y validación de una Escala de Evaluación de Competencias Comunicativas en la edad preescolar y escolar

RESUMEN

En Portugal, existen varios instrumentos de evaluación del desarrollo del lenguaje en sus diferentes dominios. Sin embargo, es notoria la escasez de instrumentos validados para evaluar en detalle el dominio pragmático. El objetivo principal de este estudio fue desarrollar y validar la Escala de Evaluación de Competencias Comunicativas (EAC) centrada en las competencias pragmáticas en niños de 4 a 8 años. Este estudio transversal y descriptivo-correlacional se desarrolló en tres fases: (1) desarrollo de la Escala de Evaluación de Competencias Comunicativas (EAC); (2) validación de contenido de la escala, a través de un panel de expertos y cálculo del índice de validez de contenido (IVC); (3) recopilación de datos y análisis de la consistencia interna, con base en una muestra de 143 niños y análisis de la fiabilidad test-retest en una submuestra de 24 niños sin alteraciones en el desarrollo pragmático. Se verificó que la EAC tiene validez de contenido, demostrada por la concordancia obtenida por el panel de expertos (IVC = 1,000). El valor alfa de Cronbach ($\alpha = 0,929$) indica que el instrumento tiene una excelente consistencia interna. El análisis de fiabilidad test-retest mostró una excelente estabilidad en las respuestas de los participantes en los dos momentos de evaluación (Coeficiente de Correlación Intraclass (CCI) entre 0,943 y 1,000). Los resultados obtenidos demuestran que la EAC presenta buenas características psicométricas de validez y fiabilidad para poder ser utilizada en la práctica clínica del terapeuta del habla, en niños de 4 a 8 años.

Palabras clave: Evaluación, Competencias comunicativas, Validación, Edad preescolar, Edad escolar.