

Susana Isabel Martins Inácio

**Comunicação, Linguagem e Fala: Realidades e Desafios de
Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo do Ensino
Básico em Contexto Educativo**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2019

Susana Isabel Martins Inácio

Comunicação, Linguagem e Fala: Realidades e Desafios de Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico em Contexto Educativo

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Prof. Doutora Ana Catarina Baptista

Prof. Doutora Maria Helena Martins da Cruz Horta



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2019

Título da Dissertação de Mestrado:

**Comunicação, Linguagem e Fala: Realidades e Desafios de Educadores de Infância
e Professores de 1.º Ciclo do Ensino
Básico em Contexto Educativo**

Declaração de autoria de trabalho:

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Assinatura:

Susana Isabel Martins Inácio

Copyright

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Agradecimentos

No decorrer deste estudo muitas pessoas estiveram ao meu lado, colaboraram e acreditaram. Como tal, gostaria de deixar o meu agradecimento a todas essas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

À professora Doutora Ana Catarina Baptista e à Professora Doutora Maria Helena Horta, por me orientarem e pela disponibilidade, atenção e conselhos que permitiram novos horizontes a este estudo. Grata por todos os comentários, por todas as sugestões, por todas as correções e por todo o material que disponibilizaram. Agradeço também pelo incansável reforço, sensibilidade e compreensão nos momentos difíceis pelos quais passei.

À Telma Filipa Lopes Torres, pelo persistente incentivo e apoio, pela sua disponibilidade e prontidão para partilhar conhecimentos, para refletir e para encontrar soluções. Por ter sido um porto de abrigo nos momentos mais difíceis. Pela generosidade de dar sem esperar receber nada em troca.

À Sandra Correia, pelo persistente incentivo, motivação e apoio. Por se ter disponibilizado antes da realização deste estudo para ler a versão final, por despertar em mim a vontade de aprender mais e assim incentivar-me a trilhar o caminho. Pela forma humana e profundamente inspiradora de ensinar e partilhar conhecimentos. Grata por tudo, de coração.

À professora Sandra Dias, por ser a “minha professora de inglês”. Pela prontidão, sinceridade e vontade de ajudar.

À minha colega de mestrado Ana Margarida Gorgulho, pelo apoio, motivação e amizade. Por ter despertado em mim a vontade de refletir sobre muitos e diversos temas relacionados com diferentes formas de ensino-aprendizagem. Grata por todas as partilhas e especialmente pela pedagogia Waldorf, a qual na minha mente estará sempre associada à “Margarette” como uma verdadeira inspiração.

Do fundo do meu coração agradeço a pessoas muito especiais para mim, a quem vou agradecer sempre por tudo o que fizeram e continuam a fazer, pais, avós, irmão, cunhada e sobrinhos. Aos meus pais, pelo seu amor incondicional, por todos os valores

que me transmitiram, por serem o meu porto de abrigo e o meu exemplo. Ao meu irmão e à minha cunhada pela força, coragem e determinação que me transmitem. Agradeço-vos também pelo apoio, incentivo, amizade e pela compreensão das minhas ausências. Aos meus sobrinhos, Diogo Inácio e Martim Inácio, por toda a força e inspiração que os vossos sorrisos, abraços e brincadeiras transmitem. Por todos os momentos em que a vossa alegria de viver e as vossas conquistas me enchem o coração de amor e me inspiram a acreditar e a sonhar mais além.....Agradeço aos restantes membros da minha família que perto ou longe sempre demonstraram o seu apoio e orgulho no meu percurso, um muito obrigado a todos vocês!

À avó Irminda pela amor infinito que sempre me deu e continua a dar. Por tudo o que fez por mim, a quem devo muito do que sou hoje.

A ti avô Barra, por tudo o que me ensinaste na vida e pelo amor infinito que sempre tiveste para me dar, onde quer que estejas agora, sei que estás comigo, feliz e orgulhoso por mim.

Na impossibilidade de nomear todos, agradeço aos meus amigos de sempre e de todos os dias, por estarem sempre presentes. Obrigado pelo carinho, pelo apoio e principalmente pelos momentos que partilhamos com alegria e amizade.

Dizem que a amizade cresce no tempo, vive na distância e permanece na eternidade, Susana Romão e Cátia Conceição, imensa gratidão pela vossa presença, pela distância que não nos separa e pela amizade que nos une.

Às direções dos agrupamentos e a todos os Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico que aceitaram o desafio de participar neste estudo. Sem vocês não teria sido possível a realização do mesmo.

A todas as crianças e famílias que fizeram e fazem parte do meu percurso profissional. Agradeço pelos desafios e pelas conquistas da prática profissional, foram a minha fonte de inspiração e motivação para a realização deste estudo.

Agradeço ao universo por tudo e por todos, pelo percurso e pelas aprendizagens!

*“Speech, language and communication is the most important thing in all our
children ...
It’s their key to life”*

Parent of a five year old child

(Bercow, 2018)

Resumo

As Dificuldades de Comunicação Linguagem e Fala têm impacto a nível pessoal, social e ao longo do percurso educativo de crianças/alunos. Estas dificuldades devem ser identificadas precocemente. Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico desempenham um papel importante na identificação e no acompanhamento ao nível da sala de atividades/sala de aula, sendo fundamental a adoção de práticas de trabalho colaborativo entre estes profissionais. Este estudo tem como objetivo conhecer a realidade e os desafios de Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente a crianças/alunos com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala em contexto educativo. Pretende-se conhecer a frequência com que Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico se deparam com crianças/alunos com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala, a importância que atribuem a fatores de risco, conhecer os sinais de alerta mais frequentes, averiguar se o nível de ensino influencia a frequência com que se deparam com crianças/alunos com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala, conhecer os principais intervenientes no encaminhamento de crianças com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala para terapia da fala e, por fim, conhecer a perceção dos Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente às práticas dos Terapeutas de Fala em contexto educativo.

Neste sentido, foi elaborado um questionário para divulgação online. Os resultados indicam que Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico se deparam frequentemente com crianças com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala. Os sinais de alerta mais referidos por Educadores de Infância estão relacionados com questões articulatórias e os sinais de alerta mais referidos por Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico relacionam-se com dificuldades nas áreas da leitura e escrita. Para a realização de encaminhamentos, recorrem ao conhecimento adquirido ao longo da prática profissional e a troca de informação com o Terapeuta da Fala e consideram importante a implementação de modelos colaborativos.

Palavras-chave: Educadores de Infância; Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico; Terapeutas da Fala; Detecção; Intervenção Precoce.

Abstract

The Difficulties of Communication, Language and Speech have impact on personal, social and along the educational path of children/students. These difficulties must be identified early. Kindergarten Teachers and Primary School Teachers play an important role in identifying and monitoring at a classroom level, thus collaborative working practices among these professionals are critical. This study aims to know the reality and challenges of Kindergarten Teachers and Primary School Teachers regarding children/students with Communication, Language and Speech Difficulties in an educational context.

It is intended to know the frequency with which Kindergarten Teachers and Primary School Teachers come across children/students with difficulties in Communication, Language and Speech; the importance they give to risk factors; to know the most frequent warning signs; to determine if the level of education influences the frequency with which these educators come across children/students with Communication, Language and Speech Difficulties; to know the main actors in the referral of children with Communication, Language and Speech Difficulties for speech therapy and, finally, to know the perception of the Kindergarten Teachers and Primary School Teachers regarding the practices of Speech Therapists in an educational context. In this regard, a questionnaire was prepared for online dissemination. Results indicate that Kindergarten Teachers and Primary School Teachers often encounter children with Communication, Language and Speech Difficulties. The warning signs most mentioned by Kindergarten Teachers are related to articulatory issues and the warning signs most mentioned by Primary School Teachers relate to reading and writing difficulties. For referrals, they use the knowledge acquired during their professional practice and exchange information with the Speech Therapist and regard as important the implementation of collaborative models.

Keywords: Primary School Teachers, Speech Therapists; Detection; Early Intervention.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice de tabelas	viii
Índice de figuras	x
Índice de apêndices.....	xii
Lista de siglas	xiii
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento teórico.....	3
1. A criança com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala.....	3
1.1 Impacto das Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala no Percorso Educativo	5
1.2 A criança com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala em Contexto de Educação Pré-Escolar.....	7
1.3 O aluno com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala em Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico	9
2. A importância da deteção precoce.....	12
3. O Terapeuta da Fala em Contextos Educativos Inclusivos	13
3.1. Modelos de Intervenção	16
Capítulo II – Metodologia	19
4. Metodologia	19
4.1 Questão de investigação:	19
4.2 Objetivo geral:	19
4.3 Objetivos específicos:	19
4.4 Natureza do estudo	20
4.5 Amostra	20
4.6 Instrumento de recolha de dados	21
4.7 Procedimentos metodológicos	22
4.8 Tratamento e análise da informação	22
Capítulo III – Apresentação dos resultados	24
5. Apresentação dos resultados.....	24
5.1 Caracterização Sociodemográfica.....	24
5.2 Realidades e Desafios de Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo	25

5.3 Encaminhamento e práticas de trabalho colaborativo com o Terapeuta da Fala	34
Capítulo IV – Discussão dos resultados	43
4. Conclusão	48
Referências	50
Apêndices	59

Índice de tabelas

Tabela (1).1 - Exemplos de vários meios de ação e de expressão.....	24
Tabela (1).2 - Modelos de prestação de serviços.....	29
Tabela (3). 1 - Teste <i>T de Student</i> para comparação entre Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico para resposta à questão: “Assinale com X a opção correspondente à frequência com que costuma ter crianças/alunos que:”.....	39
Tabela (3).2 - Resposta para a questão: “Assinale com X a opção correspondente à frequência com que costuma ter crianças/alunos que:”.....	39
Tabela (3).3 - Teste <i>T de Student</i> para comparação entre Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico para resposta à questão” Assinale com X a opção que melhor se adequa à sua percepção sobre a importância que atribui face a crianças/alunos que:”.....	40
Tabela (3).4 - Resposta à questão” Assinale com X a opção que melhor se adequa à sua percepção sobre a importância que atribui face a crianças/alunos que:”.....	41
Tabela (3).5 - Resposta para a questão: No seu entender, com que frequência uma criança com dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala pode apresentar.....	41
Tabela (3). 6 - Teste <i>T de Student</i> para comparação entre Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico para resposta à questão:” No seu entender, com que frequência uma criança com dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala pode apresentar: “.....	42
Tabela (3).7 - Resposta à questão: No seu entender, com que frequência uma criança com dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala pode apresentar:	42
Tabela 3. (8) - Resposta à questão: “De acordo com a sua prática profissional, com que frequência as Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala nas crianças/alunos estão relacionadas com:”.....	43
Tabela (3).9 - Resposta para a questão:” Pensando no papel dos Encarregados de Educação, e da realidade que tem conhecimento, assinale a opção que melhor traduz a frequência com que:”.....	44

Tabela (3). 10 - Teste <i>T de Student</i> para comparação entre Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico para resposta à questão: “Pensando no papel dos Encarregados de Educação, e da realidade que tem conhecimento, assinale a opção que melhor traduz a frequência com que:”.....	44
Tabela (3).11 - Resposta para à questão: “Pensando no papel dos Encarregados de Educação, e da realidade que tem conhecimento, assinale a opção que melhor traduz a frequência com que:”.....	44
Tabela (3).12 - Resultados à questão “De acordo com a sua prática profissional, com que frequência os encaminhamentos das/dos crianças/alunos para avaliação/acompanhamento em Terapia da Fala são feitos por.....	47
Tabela (3).13 - Resultados à questão “De acordo com a sua prática profissional, assinale com X com que frequência os encaminhamentos dos alunos para avaliação/acompanhamento em Terapia da Fala são feitos para:”.....	47
Tabela (3).14 - Resposta à questão: Com que frequência utiliza os seguintes recursos para fazer o encaminhamento:”.....	48
Tabela (3).15 - Resposta à questão:” Com que frequência utiliza os seguintes recursos para fazer o encaminhamento:”.....	49
Tabela (3).16 - Teste <i>T de Student</i> para comparação entre Educadores de Infância e Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico para respostas à questão:” De acordo com a sua prática profissional, com que frequência as crianças/alunos com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala necessitam de acompanhamento de:”.....	50
Tabela (3).17 - Resposta à questão:” De acordo com a sua prática profissional, com que frequência as crianças/alunos com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala necessitam de acompanhamento de:”.....	51

Índice de figuras

Figura (1).1- Áreas afetadas em crianças com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala	17
Figura (1).2 - Exemplos de experiências sentidas por crianças com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala	19
Figura (1).3 - Estratégia do desenho universal para a aprendizagem alinhada às redes de aprendizagem	23
Gráfico (3).1- Resposta para a questão: “Grau acadêmico”	37
Gráfico (3).2 - Resposta para a questão: “Caso tenha respondido afirmativamente, o que fez?”	38
Gráfico (3).3 - Resposta à questão: “Considera que o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, facilita a identificação precoce de crianças/alunos com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala?”	45
Gráfico (3).4 - Resultados da questão: “No seu entender, considera que o Decreto – Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, prevê os apoios necessários para crianças/adultos com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala?”	46
Gráfico (3).5 - Respostas à questão: “Com que frequência utiliza os seguintes recursos para fazer o encaminhamento”	48
Gráfico (3).6 - Resposta à questão: “No momento do encaminhamento para Terapia da Fala, com que frequência lidou com as seguintes dificuldades:”	50
Gráfico (3). 7 - Resposta à questão:” De acordo com a sua prática profissional, com que frequência as crianças/alunos com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala necessitam de acompanhamento de:”	51
Gráfico (3).8 - Resposta para a questão:” Qual pensa ser o modo mais adequado de Intervenção do Terapeuta da Fala?”	52
Gráfico (3).9 - Resposta à questão: “Se respondeu anteriormente "Intervir diretamente com a criança em contexto educativo/institucional", onde considera que deve ser feito o acompanhamento”	53
Gráfico (3). 10 - Resposta à questão:” Considero importante a implementação de um modelo colaborativo entre o Terapeuta da Fala e o Educador de Infância/Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico na instituição onde trabalha?”	54

Gráfico (3).11- Resposta à questão: “Considera que o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, permite melhorar as práticas de trabalho colaborativo entre os profissionais da escola?”55

Índice de apêndices

Apêndice I – Informação de confidencialidade no inquérito por questionário.....	72
Apêndice II - Protocolo Específico de Colaboração	73
Apêndice III – Correio eletrónico para divulgação do questionário	77
Apêndice IV – Questionário.....	78
Apêndice V – Resultados do questionário.....	89

Lista de siglas

DCLF – Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala

EI- Educador de Infância

TF – Terapeuta da Fala

Introdução

As Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala (DCLF) têm impacto na vida social, emocional e no percurso educativo de crianças/alunos em idade pré-escolar e em idade escolar (Bercow, 2018; Law et al., 2000; The Communication Trust, sem data-b).

A detecção precoce ao nível destas dificuldades é fundamental pois permite uma intervenção atempada (Bercow, 2018). Os profissionais de educação, atualmente, estão muito tempo com crianças/alunos em contexto educativo, motivo pelo qual têm um papel fundamental na detecção de crianças/alunos com DCLF. No entanto, existem poucos os estudos que avaliam, a nível nacional, a realidade e os desafios de Educadores de Infância (EI) e Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) relativamente a estas crianças/alunos. Este estudo pretende conhecer a realidade e os desafios com que EI e Professores de 1.º CEB se deparam na sua prática profissional relativamente a crianças/alunos com DCLF. Uma vez que o público-alvo deste estudo é constituído por EI e Professores de 1.º CEB, serão analisadas as práticas de trabalho colaborativo destes docentes com os Terapeutas da Fala (TF). EI, Professores de 1.º CEB e TF têm capacidades e conhecimentos distintos, porém complementares, que estabelecem as bases para uma parceria importante. Deste modo, é imprescindível que se promova uma colaboração entre os profissionais supramencionados, sendo esta definida pelo trabalho efetuado em conjunto para alcançar objetivos comuns (Archibald, 2017). Por esse mesmo motivo, tem havido uma tentativa de abordar as necessidades dos profissionais da educação e divulgar o trabalho relacionado com a Terapia da Fala (Loureiro, 2014; Dockrell & Howell, 2015).

O impacto que as DCLF podem desencadear nas diversas áreas do desenvolvimento da criança/aluno, particularmente ao nível do seu percurso educativo, serviu de motivação para a realização deste estudo. A escolha do tema prendeu-se sobretudo com a vontade de conhecer melhor a realidade e os desafios de EI e Professores de 1.º CEB enquanto agentes de primeira linha em matérias de acompanhamento ao nível da sala de atividades/sala de aula, detecção e encaminhamento destas crianças/alunos.

O conteúdo da presente dissertação encontra-se dividido da seguinte forma: a introdução, o enquadramento teórico, a metodologia, a apresentação dos resultados, a discussão dos resultados, a conclusão e as referências bibliográficas. Na última parte da dissertação, são também apresentados os apêndices e os anexos.

Na introdução, foi apresentado o tema, o público-alvo do estudo, o objetivo do estudo e as motivações.

O enquadramento teórico apresenta informação teórica sobre DCLF, o seu impacto no percurso educativo, o funcionamento da criança/aluno com DCLF, bem como o papel dos docentes em contexto de sala de atividades/sala de aula. Neste capítulo, descrevem-se também práticas e modelos de trabalho colaborativo.

Na metodologia, estão redigidos os objetivos do estudo, a natureza do estudo, a amostra, os procedimentos metodológicos e o tratamento e a análise da informação.

Posteriormente, serão apresentados os resultados e a discussão dos mesmos, sendo na discussão também expostas as limitações do estudo, assim como as sugestões futuras. Por fim, são descritas as conclusões e apresentadas as referências.

Capítulo I – Enquadramento teórico

Neste capítulo, procurar-se-á fazer o enquadramento teórico do presente estudo. Neste sentido, será definido o conceito *Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala*; serão apresentadas investigações sobre o potencial impacto destas dificuldades no desenvolvimento da criança/aluno; seguidamente, será apresentada a importância da intervenção precoce e será feita a caracterização da criança em contexto de sala de atividades e do aluno em contexto de sala de aula. Por fim, será abordada a importância do trabalho colaborativo e os modelos de intervenção.

1. A criança com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala

O termo DCLF engloba uma grande diversidade de dificuldades relacionadas com as áreas da comunicação, linguagem e fala (Bercow, 2018). O perfil de cada criança com DCLF é único, pois podem apresentar dificuldades diferentes na sua gravidade e quantidade relativamente aos aspetos da fala, linguagem e/ou comunicação social em distintos momentos das suas vidas (The Communication Trust, sem data-c). De seguida, serão apresentados alguns exemplos de dificuldades de cada uma das áreas de forma mais pormenorizada.

As dificuldades de comunicação na criança podem manifestar-se através de contacto visual limitado, dificuldades em iniciar conversas e atividades, limitação para retomar um diálogo, por exemplo, pedir para repetir ou pedir para explicar melhor, dificuldades em compreender e reagir a respostas verbais ou não-verbais e não conseguir adequar a linguagem ou a comunicação ao contexto do diálogo (Bercow, 2008, 2018; Owens, 2012; The Communication Trust, sem data-c).

As crianças têm dificuldades de linguagem quando a sua capacidade de compreender (recetivo) ou usar (expressivo) é inferior ao esperado para a sua faixa etária (Reilly et al., 2015). Estas dificuldades podem estar relacionadas com dificuldades para organizar os constituintes morfosintáticos ao nível da frase (linguagem expressiva) e/ou compreender o que é transmitido verbalmente (linguagem recetiva), dificuldades em aprender palavras novas, vocabulário limitado e dificuldades em compreender expressões idiomáticas (Botting et al., 2016; The Communication Trust, sem data-b).

Por sua vez, ao nível da fala, as dificuldades podem manifestar-se através de vários aspetos, tais como: através da produção inadequada dos sons da sua língua, por alterações da fluência verbal, tais como disfluências, ou pela qualidade de voz alterada (persistentemente áspera, ofegante, rouca) (Kent, 2004; Iuzzini-Seigel, Hogan & Green, 2017; The Communication Trust, sem data-c).

De um modo geral, crianças com DCLF apresentam um quadro comunicativo deficitário, a nível expressivo e/ou compreensivo, e também na utilização de regras sociais da comunicação. O perfil de cada criança com DCLF é diferente e as suas necessidades podem mudar ao longo do seu desenvolvimento (The Communication Trust, sem data-c).

Desta forma, e de acordo com o documento da *The Communication Trust*, as crianças com DCLF podem ter manifestações inferiores ao esperado para a sua faixa etária em uma ou mais das seguintes áreas:

Ouvir e atenção	<ul style="list-style-type: none"> • Podem ter dificuldades para ouvir o que lhes foi dito. A criança esforça-se para estar concentrada na realização de uma atividade (de curto período de tempo) mas é incapaz de estar concentrada para terminar a atividade;
Compreensão da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • Podem ter dificuldades em compreender palavras ou frases utilizadas no discurso não conseguindo realizar as instruções que estão a ouvir;
Linguagem Expressiva	<ul style="list-style-type: none"> • Podem utilizar um número limitado de palavras não as conseguindo juntar para formar frases. Apresentam um discurso confuso e desorganizado, sendo difícil compreender o que produzem;
Sons da Fala	<ul style="list-style-type: none"> • A fala da criança pode apresentar baixa inteligibilidade. Não produzem os fonemas de acordo com o esperado para a sua faixa etária, existindo trocas ou omissões ao nível da palavra, apresentando assim um discurso pouco perceptível;
Fluência	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças podem ter hesitações no seu discurso, prolongar ou repetir sons e partes de palavras ou frases, evidenciando esforço para produzir palavras, este comportamento é por vezes referido como gaguez.
Uso Social da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças podem ter um bom vocabulário e formar frases de forma correta, mas podem ter dificuldades em saber como utilizar estas capacidades nas atividades diárias como, conversas, jogos e atividades que impliquem capacidades sociais.

Figura (1).1 – Áreas afetadas em crianças com Dificuldades de Comunicação Linguagem e Fala. Figura adaptada (The Communication Trust, 2015).

As DCLF podem ocorrer na infância como dificuldades primárias ou secundárias. As dificuldades primárias surgem quando existem DCLF sem causa conhecida (Frederico et al., 2014). Por sua vez, as dificuldades secundárias ocorrem devido a outras alterações do desenvolvimento, tais como paralisia cerebral, autismo, dificuldades auditivas e/ou de aprendizagem, gaguez (Law et al., 2000; Bishop, 2014).

Embora não existam evidências sobre a etiologia das DCLF, existem fatores de risco associados como, por exemplo, sexo masculino e fatores hereditários (Costa, 2012; The Communication Trust, sem data-c). Os fatores socioeconômicos podem também constituir um fator de risco, pois aproximadamente 50% das crianças provenientes de populações socioeconômicas desfavorecidas apresentam capacidades de linguagem e fala significativamente menores (Mander & Moore, 2015). Antecedentes familiares, respiração oral, alterações na língua, nos lábios e no palato podem ser também considerados fatores de risco (Costa, 2012).

1.1 Impacto das Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala no Percorso Educativo

As DCLF afetam a progressão da criança em diversas áreas do seu desenvolvimento, com particular relevância ao nível do percurso educativo (Bercow, 2008).

Em contexto escolar, independentemente do nível de ensino, as crianças utilizam a comunicação verbal e não-verbal para significar e comunicar, recorrendo a gestos, sons, palavras, números e imagens para construir conhecimento (Martins et al., 2017). A linguagem é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes como aprender a ler (Lopes da Silva et al., 2016; Haley et al., 2017;). As consequências mais visíveis para crianças com DCLF são as dificuldades de alfabetização, que têm implicações ao nível do percurso educativo (Morgan et al., 2017). Muitas destas crianças têm dificuldades no acesso ao currículo, motivo pelo qual a escola poderá representar uma experiência frustrante (Botting et al., 2016; Conti-Ramsden et al., 2016)

Um défice ao nível da linguagem cria desvantagens em contexto escolar e ao nível das relações sociais, podendo criar marginalizações. Um nível linguístico baixo impede a criança de captar elementos suficientes da linguagem verbal na escola, agravando as diferenças face às outras crianças (Lima, 2000; Dockrell & Howell, 2015; Eadie et al., 2015; Glover, McCormack, & Smith-Tamaray, 2015; Lewis et al., 2016).

Embora o sinal mais evidente nas crianças com DCLF seja o comprometimento ao nível da fala e da linguagem, podem existir ramificações mais amplas ao nível da aprendizagem e do comportamento (Dockrell & Howell, 2015; Pickles et al., 2016). Para estas crianças, criar ou manter amizades pode tornar-se um desafio à medida que aumenta a necessidade de compreenderem e de conhecerem os motivos, pensamentos e sentimentos uns dos outros. Estas dificuldades podem resultar em frustração, comportamento desadequado e falta de autoestima (Bercow, 2008), sendo comum estas crianças apresentarem alterações emocionais e comportamentais (Conti-Ramsden et al., 2016).

Existe uma forte associação entre DCLF, alterações comportamentais, emocionais e sociais com tendência para desenvolver futuramente problemas de saúde mental. A presença destes problemas pode ser debilitante para a criança e associar-se a problemas psicológicos e dificuldades de literacia restringindo o sucesso escolar (Morgan et al., 2017). No entanto, nem todas as consequências negativas se aplicam a todas as crianças (The Communication Trust, sem data-b).

Na figura seguinte (figura (1).2), serão apresentadas as principais experiências associadas a DCLF em contexto educativo.

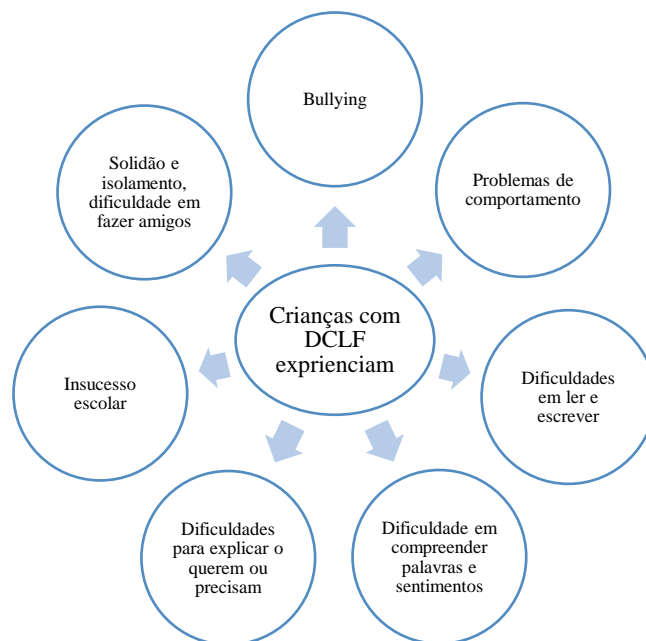


Figura (1).2: Exemplos de experiências sentidas por crianças com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala. Adaptado de (The Communication Trust, sem data-b).

1.2 A criança com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala em Contexto de Educação Pré-Escolar

Sabe-se atualmente que um olhar sério sobre a educação não despreza nenhum momento do desenvolvimento da criança e que olha, com particular atenção, para os momentos iniciais, a partir do nascimento (Lopes da Silva et al., 2016). As capacidades de linguagem na primeira infância são a chave para o desenvolvimento de vários domínios, devido ao seu papel direto na cognição e a sua relação com o comportamento (Bornstein, Hahn & Putnick, 2016). A família deverá ser o primeiro elemento estruturante da criança, enquanto pilar do desenvolvimento infantil, principalmente no que diz respeito às primeiras etapas do desenvolvimento da linguagem (Río & Bosch, 2002).

A educação pré-escolar, ainda que de frequência facultativa, é o primeiro degrau de um longo percurso educativo com extrema importância no sucesso escolar e social das crianças, posto que se revela um contexto em que as crianças aprendem a conviver em sociedade, entre várias outras situações e vantagens (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

O jardim de infância configura-se como um espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento infantil. Quando as crianças iniciam a educação pré-escolar, já têm adquiridas inúmeras competências linguísticas; no entanto, estas competências devem ser aprofundadas e alargadas até à entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Sim-Sim et al., 2008). Neste processo, é inquestionável o papel e a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social (Sim-Sim et al., 2008). Desta forma, relativamente às capacidades de comunicação, linguagem e fala, o comportamento da criança deve ser analisado de forma holística e integradora privilegiando situações tais como: brincar, interação social, resposta às tentativas de comunicação de adultos e crianças, compreensão de regras e rotinas diárias (The Communication Trust, sem data-a).

As crianças com DCLF em idade pré-escolar podem apresentar dificuldades ao nível da fluência, dificuldades para produzir sons e palavras, construir frases, compreender o que lhes é transmitido e dificuldades em utilizar a linguagem socialmente. Também podem apresentar problemas de comportamento e sentir dificuldades em socializar com os seus pares (Bercow, 2008). As dificuldades em socializar com os seus pares podem, em alguns casos, justificar os problemas emocionais e de comportamento presentes nestas crianças (Brownlie, Beitchman,

Escobar & Young, 2004). Face às características das crianças com DCLF, torna-se importante abordar o papel do EI.

No que à educação pré-escolar diz respeito, é da responsabilidade do EI criar um ambiente ideal que inspire o desenvolvimento da linguagem e a vontade de aprender das crianças (Botting et al., 2016). Neste aspeto, o EI tem uma grande responsabilidade na criação de um ambiente estimulante para a aprendizagem, com o objetivo de inspirar a criança a expandir continuamente o seu vocabulário, desenvolvendo assim as suas capacidades comunicativas (Georgieva, 2017). As capacidades precoces ao nível da linguagem, em particular o vocabulário, são um indicador-chave do sucesso escolar (Treffers-Daller & Milton, 2013).

O ambiente estimulante também deve ser significativo para a organização de atividades relacionadas com o desenvolvimento da comunicação, linguagem e fala e da alfabetização. Este ambiente deve recorrer a várias ferramentas didáticas e materiais, tais como: brinquedos, fotos, livros ilustrados, enciclopédia para crianças, aplicações em dispositivos móveis, bonecas, áudio, filmes, texto, entre outros (Georgieva, 2017; Horta, 2015). Quanto maior for o envolvimento da criança com materiais de escrita, maior será a sua capacidade leitora (Gorp, Segers & Verhoeven, 2016). No que concerne ao contexto educativo, as investigações mostram-nos que os ambientes educativos ricos e estruturados influenciam fortemente as experiências de literacia das crianças em idade pré-escolar (Lowry, 2014, referido por Mendes & Velosa, 2016). A forma como é desenvolvida a abordagem à linguagem escrita na educação pré-escolar resulta de vários fatores de natureza diversa, tais como: a gestão curricular desenvolvida, a perspetiva de cada EI sobre a linguagem escrita e a atitude por parte do EI face às conceções precoces sobre a linguagem escrita das crianças (Horta, 2015).

De uma forma geral, a aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal (Lopes da Silva et al, 2016). A educação pré-escolar, enquanto primeira etapa e estrutura de suporte para uma aprendizagem que se desenvolve ao longo da vida, é o momento-chave para sensibilizar as crianças face à diversidade linguística, favorecendo, simultaneamente, o desenvolvimento de competências e capacidades que são chave nas aprendizagens futuras. A consciência fonológica é uma dessas capacidades, se considerarmos o seu contributo para a aprendizagem da língua materna, nomeadamente ao nível da leitura e da escrita. Por este motivo, é útil que os EI incluam nas suas práticas atividades de descoberta do princípio alfabético (Lourenço & Andrade, 2015).

1.3 O aluno com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala em Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

As crianças com DCLF, além dos défices ao nível das áreas da comunicação, linguagem e fala, podem revelar também comprometimentos na leitura, na escrita e no acesso ao currículo (Bercow, 2018). A linguagem é particularmente relevante em contexto escolar porque é o veículo através do qual todas as crianças, incluindo crianças com DCLF, aprendem (Lamb, Jackson, Walstab & Huo, 2015). As capacidades linguísticas são essenciais para que as crianças possam aceder ao currículo. Na sala de aula, a linguagem verbal-oral é o principal meio através do qual os professores ensinam e as crianças aprendem (Goswami & Bryant, 2007).

A presença de DCLF nesta faixa etária pode incluir, à semelhança do que já foi mencionado anteriormente, um discurso pouco perceptível, dificuldades em perceber e discriminar os sons da fala, produção incorreta dos sons da fala, utilização de frases inadequadas do ponto de vista gramatical face à idade, dificuldades na compreensão e utilização de conjunções (e, ou, mas), dificuldades ao nível da organização e sequenciação de ideias e frases, dificuldades em aprender e/ou memorizar palavras referentes a um léxico específico, vocabulário limitado e dificuldades na compreensão de frases complexas (The Communication Trust, sem data-c). Estas características verificam-se com frequência em crianças em idade escolar com DCLF (Glover, McCormack & Smith-Tamaray, 2015).

Estas crianças necessitam que a escola e os professores pensem nas necessidades individuais de cada aluno em termos de aprendizagem, comunicação e socialização (The Communication Trust, sem data-c). Nesta perspetiva, será apresentado o Desenho Universal para a Aprendizagem, enquanto opção metodológica subjacente ao Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Este Decreto-Lei estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, na qualidade de processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, 2018).

Um sistema educativo de sucesso tem de garantir aprendizagens de qualidade para todos os alunos (Pereira et al., 2018). As aprendizagens são essenciais no processo educativo, posto que a ação educativa deve promover intencionalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender, que se constitui como a base da educação e formação ao longo da vida (Martins et al., 2017).

Os conhecimentos das neurociências evidenciam que a aprendizagem é um processo multifacetado, que envolve o uso de três sistemas básicos, nomeadamente as redes afetivas, as

redes de reconhecimento e as redes estratégicas, correspondendo cada rede a uma área particular do cérebro com funções específicas (Meyer et al., 2014 referidos por Nunes & Madureira, 2015). Considerando que a motivação desempenha um papel crucial na aprendizagem, o primeiro princípio reconhece que os alunos diferem nos seus interesses e nas formas como podem ser motivados para aprender (Courey et al., 2012 referidos por Nunes & Madureira, 2015). Na realidade, não há um meio de envolvimento e de motivação ideal para todos os alunos em todos os contextos, por isso é essencial implementar múltiplas opções para envolver e motivá-los para a aprendizagem. No segundo princípio, considera-se que “os alunos diferem no modo como compreendem a informação que lhes é apresentada” (Cast, 2011, p.5, citados por Nunes & Madureira, 2015), como é o caso de alunos com défices sensoriais, com dificuldades de aprendizagem (e.g. dislexia) ou com DCLF. Para ensinar estes alunos é necessário recorrer a diferentes formas de abordar o conteúdo a ser trabalhado e as informações a transmitir, de modo a assegurar que a receção de informação se realiza através da visão e/ou através da audição e do tato. É essencial fornecer múltiplas opções relacionadas com a representação e apresentação da informação, nomeadamente disponibilizar a informação de diferentes formas (e.g. áudio, escrita impressa ou em braille, vídeos, exposição oral, imagens, etc.), no sentido de facilitar a sua compreensão. O terceiro princípio pressupõe que “os alunos diferem no modo como podem participar nas situações de aprendizagem e expressar o que sabem” (CAST, 2011, p. 5 citados por Nunes & Madureira, 2015). Por exemplo, alguns podem ser capazes de se expressar melhor através da fala, mas não através da escrita ou vice-versa. Cast (2011, 2014 referidos por Nunes e Madureira, 2015) assinalam que não há um meio de ação e de expressão único para todos os alunos e, nessa medida, o professor deverá possibilitar-lhes a utilização de processos e meios diversificados que permitam a sua participação nas situações de aprendizagem, bem como a manifestação das competências adquiridas (Nunes & Madureira, 2015). Os alunos com dificuldades linguísticas precisam que se considerem os seus pontos fortes e as suas limitações relacionadas com a linguagem recetiva e expressiva utilizada na sala de aula (Johnstone, 2014).

Na figura seguinte, apresenta-se o resumo do que foi transmitido anteriormente.

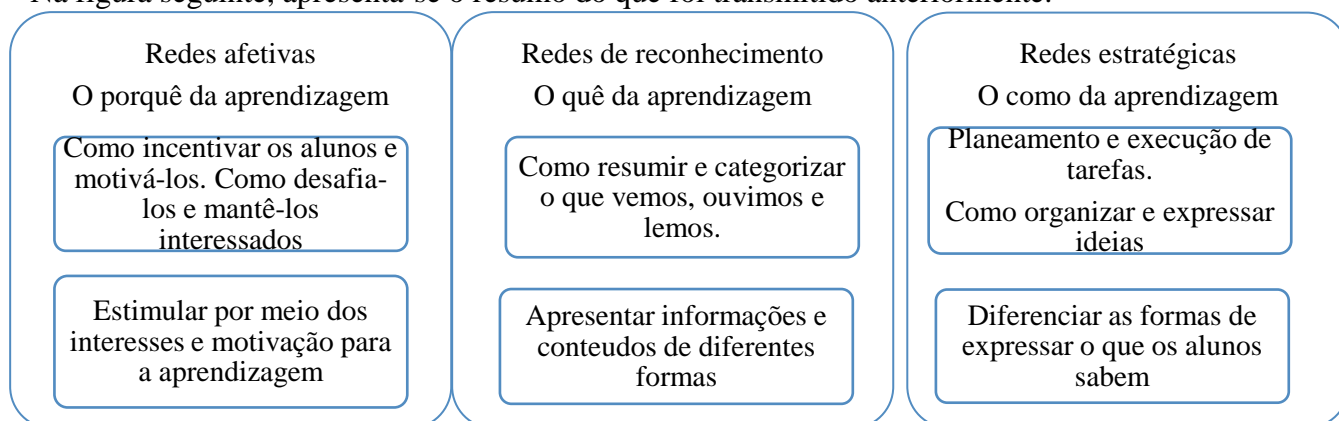


Figura (1).3: Estratégia do desenho universal para aprendizagem alinhadas às redes de aprendizagem (Nunes & Madureira, 2015).

Reconhecendo que a forma como cada aluno aprende é única e singular, uma abordagem curricular única e inflexível não permite a garantia de oportunidades de aprendizagem para todos (Pereira et al., 2018). No entanto, existem motivos pelos quais os professores não utilizam esta abordagem flexível. Primeiro, devido ao grande número de alunos a necessitar de diferenciação na mesma sala de aula, pois existem muitas crianças com dificuldades (e não apenas de Comunicação, Linguagem e Fala), o que não permite que um único professor consiga responder a todos os alunos de forma diferenciada e adequada. Por outro lado, o professor pode não ter um conhecimento suficiente para fornecer uma diferenciação eficaz para alunos com necessidades específicas, como é o caso das dificuldades de linguagem. Em ambos os casos, a presença de um TF na sala de aula pode fornecer estratégias e trabalhar de forma colaborativa com o professor (Archibald, 2017). Os TF podem ajudar a estabelecer um ponto de partida firme para a colaboração, alterando a mentalidade mais tradicional de "fornecer formações para professores" para "formar parcerias com professores" e adotar uma linguagem comum (Archibald, 2017).

De acordo com estes três princípios, destaca-se a necessidade de se pensar na “diversidade do processo de aprendizagem” quando se projeta um ensino para todos, numa perspectiva de diferenciação pedagógica. De forma a garantir a aprendizagem de todos os alunos, incluindo os alunos com DCLF e de acordo com as diferentes aprendizagens a promover, os professores podem utilizar as estratégias que se encontram na tabela seguinte (tabela (1).1) (Johnstone, 2014). Estas estratégias podem também ser utilizadas por EI, no entanto, neste ponto será apenas analisado na perspectiva dos Professores do 1.º CEB.

Tipo de Aprendizagem ou Desafio de Aprendizagem	Estratégia do Professor
Alunos que preferem expressar-se através de palavra escrita (incluindo alunos com dificuldades de fala)	Oportunidade para fazer o diário, preencher as atividades em branco e fazer redações, escrever, histórias ou poemas
Alunos que se expressam oralmente (incluindo alunos que têm dificuldades na escrita)	Oportunidades de discussão na aula ou responder oralmente a questões/perguntas
Alunos que comunicam melhor através do desenho, da escultura ou de diagramas (incluindo alunos com dificuldades na fala ou na escrita)	Oportunidades de demonstrar conhecimento em formato visual ou artístico.
Alunos cinestésicos ou crianças ativas	Oportunidades de usar o teatro, os movimentos do corpo ou a música para demonstrar conhecimento; criar modelos; concluir projetos
Alunos que necessitam de tempo para pensar antes de responder (incluindo alunos de segunda língua)	Disponibilizar tempo para os alunos elaborarem respostas antes de partilharem com o professor ou com os colegas.
Alunos com deficiência física complexa	Olhar para a informação correta, pessoa de apoio à escrita.
Alunos com dificuldades de aprendizagem ou de organização	Organizadores, apoio de colegas, ‘frases iniciais’ por escrito, bancas de trabalho, fotografias, listas de tarefas, listas de verificação de tarefas.

Tabela (1).1 - Exemplos de vários meios de ação e de expressão. Adaptado de (Johnstone 2014, p. 17).

2. A importância da detecção precoce

O termo DCLF engloba uma grande diversidade de dificuldades relacionadas com todos os aspectos da comunicação, linguagem e fala em crianças. Se estas dificuldades não forem identificadas, é provável que se agravem e tenham um impacto negativo no desenvolvimento global da criança e na sua trajetória de vida (Bercow, 2018; Frederico et al., 2018), tal como nos seus relacionamentos afetivo-sociais com os pares. Se forem desvalorizadas ou não diagnosticadas, podem-lhes ser atribuídos falsos rótulos, como, por exemplo, a criança pode ser considerada desafiadora, preguiçosa, desinteressada entre outros (Frederico et al., 2014).

A intervenção precoce para crianças com DCLF tem sido descrita na bibliografia como benéfica para a melhoria das capacidades de comunicação, linguagem e fala, contribuindo assim para uma melhor qualidade de vida, melhor desenvolvimento social, melhor desempenho a nível escolar, bem como melhores oportunidades de formação profissional ao longo da vida (Goldstein & Prelock, 2016). Uma avaliação da linguagem atempada e uma consequente intervenção em idade pré - escolar permitem ultrapassar/minimizar as consequências do insucesso académico e social (Mendes, Lousada & Andrade, 2009). Intervir cedo, logo ao nível da educação pré-escolar possibilita que as crianças desenvolvam uma boa base de linguagem e comunicação antes de iniciar a escolaridade obrigatória (Early Talk Boost, 2015).

A investigação tem demonstrado que algumas crianças iniciam o 1.º CEB sem as capacidades de comunicação, linguagem e fala essenciais para iniciarem a escolaridade obrigatória (Hartshorne, 2006; Bercow, 2008).

Os EI, em particular, devem estar sensíveis e atentos aos sinais frequentemente associados a estas dificuldades e encaminhar as crianças, assim que possível, para um TF, de modo a que as dificuldades possam ser trabalhadas atempadamente (Catts, Fey & Tomblin, 2001; Marshall & Lewis, 2014). Sendo os docentes (EI e Professor de 1.º CEB) elementos essenciais na identificação precoce de crianças, torna-se importante que estes tenham conhecimentos, não só sobre o desenvolvimento típico das crianças nestas três áreas, como sobre as dificuldades associadas que possam surgir (Lee, 2008; Marshall & Lewis, 2014). O conhecimento das variáveis que interferem no desenvolvimento das capacidades de Comunicação, Linguagem e Fala são de extrema importância. A partir desse conhecimento, é possível estar mais atento ao comportamento das crianças, possibilitando assim a sua inserção em programas terapêuticos, o mais precocemente possível, para minimizar o impacto das DCLF (Soares, Silva & Zuanetti, 2017). No processo de deteção o docente tem um papel de importância estratégica, conhece a criança/aluno no ambiente onde estas dificuldades mais se manifestam. Embora os docentes permaneçam muito tempo com

as crianças, outros grupos profissionais, tais como, psicólogos, pediatras e médicos de medicina geral e familiar também as podem identificar (Bishop et al., 2017).

É sugerida a necessidade de uma identificação atempada das crianças cujo nível linguístico as coloca em risco de virem a desenvolver e a vivenciar dificuldades de leitura e de escrita no seu percurso escolar (Catts et al., 2001; Heath & Hogben, 2004). Consideram-se sinais de alerta: atraso de linguagem, dificuldades de articulação dos sons da fala; vocabulário limitado e dificuldades de evocação; dificuldades nas rimas; dificuldades na aprendizagem de conceitos como números, alfabeto, dias da semana, cores e formas; falta de atenção; problemas de relacionamento com os colegas; dificuldades em seguir instruções ou rotinas; desenvolvimento lento das competências motoras finas (Lopes,2002;Gascoigne, 2015; Thompson et al., 2015;Hayiou-Thomas et al., 2017; Horowitz-kraus et al., 2017).

Sabendo que a aquisição das competências fonético-fonológicas é essencial para a posterior aprendizagem da leitura e da escrita e, conseqüentemente, para o sucesso escolar, torna-se fundamental identificar as crianças com desenvolvimento atípico e encaminhar para o TF de modo a ser realizada uma avaliação e uma intervenção terapêutica adequadas, minimizando o impacto destas alterações no desenvolvimento pessoal e sucesso escolar (Mendes, Lousada & Andrade, 2009).

Em contexto educativo, independentemente da sua idade, a identificação precoce de crianças com dificuldades de comunicação, linguagem e fala é essencial para que possam usufruir de apoio apropriado e possa ser desenvolvida a diferenciação pedagógica e curricular (Dockrell & Howell, 2015).

Os profissionais que trabalham em educação desempenham um papel fundamental ao nível da identificação de crianças (Marshall & Lewis, 2014). As conseqüências no contexto escolar são muitas, mas podem passar despercebidas, vindo a manifestar-se mais tarde em dificuldades de aprendizagem (Cano et al., 2007).

3. O Terapeuta da Fala em Contextos Educativos Inclusivos

Os TF são os técnicos que promovem o desenvolvimento de atividades no âmbito da prevenção, avaliação e intervenção das perturbações da comunicação humana, englobando não só todas as funções associadas à compreensão e expressão da linguagem oral e escrita, mas também de outras formas de comunicação não-verbal (Decreto-Lei n.º 564/99, de 21 de Dezembro; ASHA, 2010; CPLOL, 2013, 2016).

Estes profissionais também intervêm no âmbito da alimentação e deglutição (CPLOL, 2016). Estão frequentemente inseridos em equipas e exercem a sua função em conjunto com outros elementos, nomeadamente pais, enfermeiros, fisioterapeutas, professores, entre outros (Malson et al., 2011)

Para que uma criança possa usufruir de acompanhamento deve ser identificada e encaminhada para avaliação e, posteriormente, ser considerada elegível para receber intervenção em Terapia da Fala (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho; Wittke & Spaulding, 2018). A intervenção deve variar consideravelmente dependendo do grau de dificuldade que a criança apresente (Law, Dennis, & Charlton, 2017).

A avaliação e intervenção dos TF em contexto escolar engloba um dos contextos de vida da criança, assegurando assim uma melhor compreensão das suas potencialidades, a generalização das aprendizagens, a eliminação de barreiras bem como a universalidade de estratégias facilitadoras ao nível da comunicação, linguagem e fala. O TF, neste contexto de intervenção, contribui para a definição e implementação de programas educativos, tendo em conta as potencialidades, expectativas e necessidades da criança, bem como as características dos ambientes, que facilitam ou comprometem o seu desempenho ao nível da comunicação, linguagem, entre outros (Archibald, 2017; Centro de Reabilitação Profissional de Gaia, 2015; Glover et al., 2015; Lopes, 2017; McKean, Law, et al., 2017).

Em contexto educativo inclusivo, a intervenção do TF decorre não só da intervenção direta com a criança, mas, sobretudo, da habilitação do ambiente, isto é, da criação de suporte e oportunidades de participação (ex.: estratégias de ensino, atitudes, interação e relacionamentos, produtos e tecnologias de apoio) (Centro de Reabilitação Profissional de Gaia, 2015). Em contexto educativo inclusivo, a participação compreende estar ativamente envolvido em tarefas, atividades e rotinas. A participação inclui atividades, tais como, a colaboração com colegas, a participação e o envolvimento numa discussão na sala de atividades/aula, brincar com os colegas no recreio ou, por exemplo, a participação numa visita de estudo. As limitações no processamento, subjacentes às dificuldades da linguagem recetiva e expressiva, não são visíveis e manifestam-se no uso da fonologia, da morfologia, da semântica, da pragmática e no discurso durante a realização de diversas atividades. Assim, as deficiências nas funções do corpo, especificamente ao nível das funções mentais para a linguagem, levam a limitações em atividades que exigem compreender ou produzir linguagem. Estas limitações podem resultar em restrições na capacidade de participar nas atividades realizadas em contexto educativo. Uma criança com dificuldade em compreender e produzir linguagem pode hesitar na participação em discussões na sala de atividades/sala de aula ou em grupos sociais (Westby & Washington, 2017).

A intervenção do TF poderá ser desenvolvida em três modalidades distintas: apoio de consultoria, apoio em grupo e apoio individual, atuando nos seguintes modelos:

- Apoio de Consultoria: análise conjunta, com os docentes, acerca do desempenho da/o criança/aluno nas diversas áreas curriculares (ex.: domínio da abordagem oral e abordagem à escrita/português, domínio da matemática/matemática, domínio da educação artística/expressões); definição de estratégias a adotar com vista ao sucesso pessoal, educativo e académico (ex.: antecipação e reforço dos conteúdos através de pistas visuais, uso de símbolos para facilitar a compreensão da linguagem) e identificação de facilitadores e barreiras em cada contexto (ex.: atitudes de pares e profissionais);

- Apoio em Grupo: sugestão e criação de dinâmicas de grupo, em contexto de sala de atividades/sala de aula, sobre temas variados com vista ao enriquecimento linguístico e facilitação da comunicação entre os pares e docentes, indo ao encontro da idade cronológica e dos interesses e necessidades das crianças/alunos;

- Apoio Individual: levantamento de necessidades, identificação de estratégias e criação de materiais com a criança, que suportem a sua participação em contexto de sala de atividades/sala de aula (Centro de Reabilitação Profissional de Gaia, 2015).

As intervenções diretas centram-se no tratamento da criança individualmente ou dentro de um grupo, dependendo da idade e das necessidades das crianças que necessitam de terapia e dos espaços disponíveis. Nas intervenções em grupo, acredita-se que as crianças beneficiam de mais oportunidades para interagir e aprender umas com as outras (Law et al., 2017).

Nas últimas décadas, tem havido um interesse crescente na colaboração em sala de atividades/aula do TF, por muitas razões, incluindo teorias da aprendizagem, estabelecimento de metas funcionais, filosofias educacionais inclusivas, flexibilidade curricular e resposta à intervenção (McKean et al., 2017). Esta possibilidade pode fornecer uma oportunidade única para que as crianças com dificuldades de linguagem aumentem as suas capacidades nesta área (Schmitt, Logan, Tambyraja, Farquharson & Justice, 2017).

Os diretores dos agrupamentos diferem na sua atuação relativamente à implementação de recursos escolares para satisfazer as necessidades das crianças com DCLF. Em alguns agrupamentos, o apoio prestado ao nível da TF faz parte do corpo docente, outras escolas recorrem a apoio externo (McKean, Reilly, et al., 2017). Alguns agrupamentos podem contratar um TF para intervir, mas a maioria das escolas não tem orçamento para cobrir esse serviço (Mirawdeli, 2015).

Relativamente à realidade em Portugal, a atuação do terapeuta da fala em contexto educativo está condicionada por vários fatores, necessitando urgentemente que algo seja

modificado a este nível, mas, ainda assim, é possível realizar um trabalho satisfatório e que alcança resultados positivos nas crianças que frequentam os estabelecimentos educativos em Portugal (Lopes, 2017).

3.1. Modelos de Intervenção

Uma escola inclusiva requer, entre vários aspetos, a construção de uma cultura colaborativa que vise a parceria com docentes de ensino regular, docentes de educação especial e técnicos especializados, a fim de elaborar e implementar práticas pedagógicas inclusivas (Zerbato & Mendes, 2018).

A colaboração é um conceito central, desde a identificação, até à avaliação e intervenção. Os membros da equipa e a família devem trabalhar em conjunto. Os docentes podem contribuir, expondo as suas opiniões sobre as/os crianças/alunos dentro da sala de atividades/aula e referindo a sua evolução nas diferentes áreas curriculares. Por sua vez, os TF e outros técnicos devem explicar as características das dificuldades de cada criança/aluno, as implicações que estas têm na aprendizagem e as adaptações necessárias. Os pais devem colaborar com informações sobre o comportamento dos seus filhos fora do ambiente escolar (Whitmire, 2002).

O desenvolvimento de serviços eficazes para crianças com DCLF depende da organização e da análise e compreensão dos profissionais, por forma a desenvolver uma colaboração eficaz (Dockrell, Howell & Leung, 2017), posto que a colaboração entre TF e os docentes é benéfica para apoiar as capacidades de comunicação das crianças (Glover et al., 2015).

Em ambiente escolar, os TF empregam uma ampla gama de modelos de prestação de serviços, dependendo de uma variedade de fatores (Archibald, 2017). Na tabela seguinte, serão apresentados alguns modelos.

Pullout therapy	Os serviços de intervenção são fornecidos à/ao criança/ aluno fora da sala de atividades/aula.
Classroom-based therapy	Intervenção em que os TF fornecem intervenção direta ou para pequenos grupos de crianças/alunos na sala de atividades/aula (Cirrin et al., 2010).
Modelos Colaborativos	Modelos baseados na sala de aula que pretendem incluir também uma abordagem de equipa em que os TF possam trabalhar em parceria com educadores e professores de sala de atividades/sala de aula (Cirrin et al., 2010).

Tabela (1).2: Modelos de prestação de serviços (Meaux & Norris, 2018).

Embora os TF e os docentes sejam incentivados a colaborar, os TF trabalham a maior parte do tempo isoladamente, utilizando o modelo de *Pullout Therapy* (Suleman et al., 2014).

No panorama nacional, os TF trabalham, na maioria das vezes, isoladamente, devido a uma participação pouco ativa, no processo interventivo, dos elementos intervenientes no desenvolvimento da/o criança/ aluno, nomeadamente professores e pais/encarregados de educação (Lopes, 2017).

Os serviços encarregados de apoiar o desenvolvimento da linguagem e melhorar os problemas de crianças/alunos com dificuldades de fala, linguagem e comunicação necessitam de ter acesso aos fatores contextuais (McKean et al., 2017). A sala de atividades/sala de aula é vista como o contexto natural para abordar objetivos de comunicação relacionados com a educação (Archibald, 2017).

A sala de atividades/sala de aula oferece um contexto ecologicamente válido para receber serviços de TF em comparação com as sessões de Pullout(terapia da fala num ambiente exterior à sala de atividades/aula) tradicionais, embora possam existir crianças que necessitam de terapia mais diretas, individuais ou em pequenos grupos (por exemplo, crianças com problemas articulatorios e fonológicos, distúrbios de voz ou fluência, necessidades de comunicação aumentativa e alternativa). Um crescente corpo de trabalho afirma que os modelos de prestação de serviços baseados em sala de atividades/sala de aula podem ser benéficos para algumas crianças com dificuldades de linguagem (Paradis, 2015).

Conhecendo diferentes modelos de intervenção para crianças/alunos, é importante que os profissionais usem o modelo estrategicamente, de modo a abordar as necessidades das crianças/alunos ao longo do período de intervenção. Cada modelo de prestação de serviços tem pontos fortes e fracos e, portanto, é da responsabilidade dos profissionais determinar quando usar cada modelo (Suleman et al., 2014). Por exemplo, uma criança que apresente um atraso ao nível da produção dos sons da fala pode inicialmente beneficiar de uma abordagem multidisciplinar, onde o TF trabalha com a criança em sessões de modelo Pullout para trabalhar a articulação do som. Assim que a criança/aluno tenha capacidade de produzir o som consistentemente, talvez numa abordagem interdisciplinar, a prestação de serviços apropriada seria o TF a prestar apoio na sala de atividades/sala de aula, enquanto as crianças estão envolvidas num trabalho com os seus pares, ocasionalmente auxiliando a criança com dificuldades de articulação em produzir corretamente o som alvo.

O docente será responsável por projetar a atividade na sala de atividades/sala de aula e pela educação de todas as crianças/alunos e o TF será responsável por garantir que a criança com dificuldades de articulação está a transferir o som recém-adquirido do contexto de terapia

individual para o contexto de sala de atividades/sala de aula. O TF e o docente iriam comunicar sobre as tarefas propostas para as crianças, estando o TF presente para fornecer o apoio necessário. O docente deve observar o trabalho realizado pelo TF de forma a conseguir ajudar. Posteriormente, o TF pode trabalhar com o docente para fornecer estratégias para auxiliar a criança/aluno na produção do som. O docente deve observar os modelos e as técnicas utilizadas pelo TF de forma a conseguir ajudar a criança/ aluno quando o TF não está presente.

Tendo em conta o que foi anteriormente descrito, os modelos de intervenção em terapia da fala devem ser usados, considerando os objetivos do programa de intervenção e necessidades da criança num determinado tempo (Suleman et al., 2014;Haley et al., 2017).

Cada vez mais, os TF estão envolvidos em modelos colaborativos em sala de atividades/sala de aula com docentes para apoiar crianças/alunos com dificuldades de linguagem e outras dificuldades ao nível de comunicação (Lindsay & Dockrell, 2002;Archibald, 2017). Trabalhando em conjunto, uma colaboração eficaz de docentes e TF tem o potencial de apoiar mais crianças/alunos de forma mais eficaz na sala de atividades/sala de aula (Archibald, 2017).

Os profissionais de educação que trabalham com crianças com dificuldades ao nível da comunicação devem estimular estas crianças, criando oportunidades para que elas utilizem a expressão verbal-oral sempre que isso for possível como forma de comunicação nas atividades da vida diária que fazem parte da sua rotina (McCormack, Baker & Crowe, 2018).

Capítulo II – Metodologia

4. Metodologia

Neste capítulo, será apresentada a questão de investigação orientadora deste estudo, o objetivo geral, os objetivos específicos, a natureza do estudo, a amostra selecionada, o instrumento de recolha de dados, bem como os procedimentos metodológicos e a análise dos resultados.

4.1 Questão de investigação:

Para este estudo, foi definida a seguinte questão de investigação:

“Qual a realidade de educadores de infância e professores de 1.º CEB relativamente a crianças/alunos com DCLF em contexto educativo?”

4.2 Objetivo geral:

Conhecer a realidade e os desafios de EI e Professores de 1.º CEB relativamente a crianças/alunos com DCLF em contexto educativo.

4.3 Objetivos específicos:

- (1) Saber com que frequência EI e Professores de 1.º CEB se deparam com crianças/alunos com DCLF;
- (2) Caracterizar o conhecimento que os EI e Professores de 1.º CEB têm sobre os fatores de risco de DCLF;
- (3) Averiguar quais os sinais de alerta mais frequentes de acordo com o nível de ensino dos docentes;
- (4) Averiguar se o nível de ensino influencia a frequência com que se deparam com crianças/alunos com DCLF;
- (5) Conhecer os principais intervenientes no encaminhamento de crianças com DCLF para Terapia da Fala;

- (6) Conhecer a percepção dos EI e Professores de 1.º CEB relativamente às práticas dos terapeutas de fala em contexto educativo.

4.4 Natureza do estudo

A realização de uma pesquisa científica divide-se em várias etapas, desde a elaboração da questão de pesquisa inicial até à análise dos dados e posterior formulação de conclusões sobre a informação obtida no estudo. Entre elas, está a escolha do tipo de estudo a ser realizado. Mais do que um fim em si, a escolha do tipo de estudo é uma ferramenta destinada a uma finalidade específica, em consonância com os objetivos traçados para o estudo (Aragão, 2011). Este estudo caracteriza-se como sendo exploratório e descritivo, pois procura conhecer as características de uma determinada população e analisar as relações entre si (Vilelas, 2009), enquadrado numa estratégia de investigação quantitativa. A análise das realidades e desafios de educadores de infância e professores de 1.º CEB foi suportada por um inquérito por questionário, divulgado por correio eletrónico.

4.5 Amostra

A população deste estudo é composta por Educadores de Infância e Professores de 1.º CEB da rede pública do Ministério da Educação do concelho de Loulé. A amostra é não probabilística obtida por conveniência. A amostra por conveniência é constituída por indivíduos que estejam facilmente acessíveis e que correspondam aos critérios de inclusão (Fortin, 2009).

Foi realizado um protocolo específico de colaboração entre a Universidade do Algarve e os diferentes Agrupamentos de escolas envolvidos no estudo. Desta forma, foi solicitada autorização às direções de todos os Agrupamentos de escolas pertencentes ao concelho de Loulé, mas dos cinco Agrupamentos existentes, apenas foi obtida autorização por parte de quatro deles. Concomitantemente, foram selecionados EI e Professores de 1.º CEB da rede pública do Ministério da Educação do concelho de Loulé, por ser o contexto em que a investigadora desenvolve a sua atividade profissional e por corresponder à questão de investigação.

4.6 Instrumento de recolha de dados

Um instrumento de recolha de dados trata-se de qualquer meio que o investigador utiliza para compreender os fenómenos e retirar dos mesmos a informação e os dados que procura (Vilelas, 2009). A escolha do instrumento de recolha de dados tem de ter em consideração a sua pertinência em relação ao objetivo da investigação (Quivy & Campenhoudt, 2003). O método de recolha de dados utilizado foi o inquérito por questionário, acedido de forma eletrónica pelos participantes do estudo. Após pesquisa bibliográfica nacional e internacional, verificou-se a necessidade de construir de raiz um questionário que abrangesse todas as áreas temáticas relacionadas com os objetivos propostos nesta investigação. O formato eletrónico de recolha de dados foi eleito em detrimento ao formato em suporte de papel, uma vez que é mais económico, mais rápido e pode atingir uma amostra maior. A vantagem da utilização do inquérito por questionário para a recolha de dados remete para elevadas taxas de resposta, permitindo, desta forma, a obtenção rápida de uma amostra representativa e de uma análise com um maior poder estatístico (Dodd, Bosell & Litwin, 1988). No entanto, apesar da facilidade de divulgação e facilidade de receção por correio eletrónico, existem, ainda, potenciais participantes que não utilizam este tipo de tecnologia, o que pode levar a uma taxa reduzida de participantes (Ghiglione & Matalon, 2005).

O questionário (apêndice IV) foi elaborado de modo a contemplar três componentes, designadamente:

- Parte I: caracterização sociodemográfica;
- Parte II: realidade e os desafios de Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Parte III: trabalho colaborativo entre Educadores de Infância/ Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico e Terapeutas da Fala.

O questionário é composto por algumas questões de resposta aberta e, maioritariamente, por questões de resposta fechada, sendo a escala de resposta da maioria das perguntas do tipo Likert. Foram consideradas as respostas abertas, mas, devido ao número reduzido de respostas, não foi feita a respetiva análise de conteúdo.

4.7 Procedimentos metodológicos

As direções dos agrupamentos foram contactadas pessoalmente pela investigadora, tendo-lhes sido explicados os objetivos e os procedimentos metodológicos do estudo e feito o convite para a participação. Neste contacto, foi assegurado que a participação seria absolutamente voluntária e anónima, podendo, a qualquer momento, e sem prejuízo de ambas as partes, interromper a sua participação. Informou-se ainda que os dados recolhidos seriam unicamente utilizados no âmbito deste estudo e poderiam ser consultados pelos docentes, após o seu tratamento, caso se manifestasse essa vontade. Posteriormente, foram estabelecidos Protocolos Específicos de Colaboração entre a Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve e os Agrupamentos de Escolas.

A versão final do questionário foi disponibilizada aos docentes via correio eletrónico, o qual continha um *link* para uma página *Web* criada a partir do programa *Google Docs*. A mensagem de correio eletrónico explicava os objetivos do estudo e solicitava o preenchimento do questionário (Apêndice III). A divulgação da mensagem por correio eletrónico junto dos EI e dos Professores de 1.º CEB foi feita pelos próprios diretores de agrupamento. O questionário esteve disponível para ser preenchido durante os meses de fevereiro e março de 2019. As respostas aos questionários foram automaticamente registadas e guardadas anonimamente pelo *Google docs*.

4.8 Tratamento e análise da informação

A análise estatística foi realizada com recurso à aplicação informática IBM - SPSS Statistics, versão 25.0, e englobou estatística descritiva e estatística inferencial. A amostra foi caracterizada com recurso a estatística descritiva, que possibilita a análise dos dados através de indicadores denominados estatísticos, medidas de tendência central (média, mediana, moda), medidas de tendência não central (percentis, valores máximo e mínimo) e medidas de dispersão (desvio padrão) (Marôco, 2011). O recurso à estatística descritiva tem em vista a sistematização das características mais importantes da amostra, permitindo a descrição de como os resultados das variáveis em análise estão distribuídos. Estes resultados descrevem as características mais importantes da amostra. No entanto, além desta descrição, torna-se importante apresentar uma distribuição dos resultados nas variáveis consideradas (Almeida & Freire, 2008).

No que concerne à estatística inferencial, esta permite realizar comparações entre dados através da associação de diversas variáveis (Marôco, 2011). No presente estudo, recorreu-se a

testes paramétricos para dois grupos, Teste *T de Student* (para amostras não emparelhadas), ou seja, para as variáveis independentes Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo. O Teste T permite testar hipóteses sobre médias de variáveis quantitativas. Este subdivide-se em três tipos: para amostras independentes (Teste T, e Testes T simultâneos); para amostras emparelhadas e para uma amostra (Pestana & Gageiro, 2008). Neste estudo, recorreu-se ao Teste T para duas amostras independentes, em que a comparação das médias é feita entre grupos de sujeitos na mesma variável. A distribuição T pode ter duas expressões diferentes consoante as variâncias possam ou não ser assumidas como iguais. Este primeiro pressuposto é analisado diretamente ao nível da significância do teste de Levene (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto à distribuição, os autores referem que, quando o $N > 30$ para as duas amostras, estas aproximam-se da distribuição normal, levando ambas às mesmas conclusões.

Foi tido em consideração um valor de significância de 0,05, sendo que o intervalo de confiança considerado é de 95%.

Capítulo III – Apresentação dos resultados

5. Apresentação dos resultados

Neste capítulo, apresentam-se os resultados mais relevantes do estudo. A informação detalhada relativa a cada uma das perguntas do questionário encontra-se distribuída em gráficos e/ou tabelas no Apêndice V.

5.1 Caracterização Sociodemográfica

Dos 117 participantes (EI e Professores de 1.º CEB) que preencheram o questionário, a maioria era do sexo feminino (111). Os participantes tinham idades compreendidas entre os 29 e os 64 anos. Relativamente ao nível educativo, responderam 65 Professores de 1.º CEB e 51 EI. Os participantes referiram ter entre 2 e 42 anos de serviço efetivo.

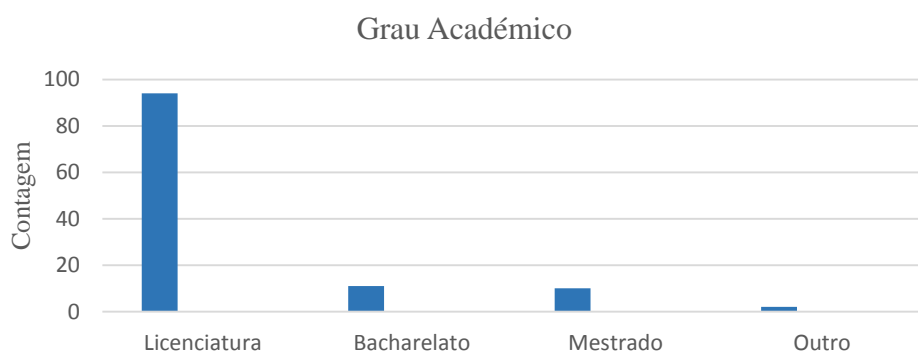


Gráfico (3).1 – Resposta para a questão: Grau académico.

No que diz respeito ao grau académico (gráfico (3).1), 94 dos participantes referiram como grau académico mais elevado a licenciatura, seguindo-se o Bacharelato (11) e o Mestrado (10). Apenas 2 participantes assinalaram outra opção, referindo Pós-Graduação e Pós-Graduação em Educação Especial - Domínios Cognitivo e Motor.

Relativamente ao acesso a conteúdos programáticos sobre Comunicação, Linguagem e Fala durante a formação inicial, 65 referiram ter tido e 52 referiram que não tiveram. Para os participantes que responderam afirmativamente à questão anterior, foi questionado se consideram que estes conhecimentos são suficientes para a prática profissional, 70 responderam que não são

suficientes para a prática profissional e 10 responderam que são suficientes para a prática profissional.

No que diz respeito, à questão “no último ano sentiu necessidade de atualizar os seus conhecimentos?”, 113 participantes responderam que sentiram necessidade de atualizar conhecimentos. No gráfico seguinte apresentam-se os recursos aos quais os docentes recorreram para atualizar os seus conhecimentos.

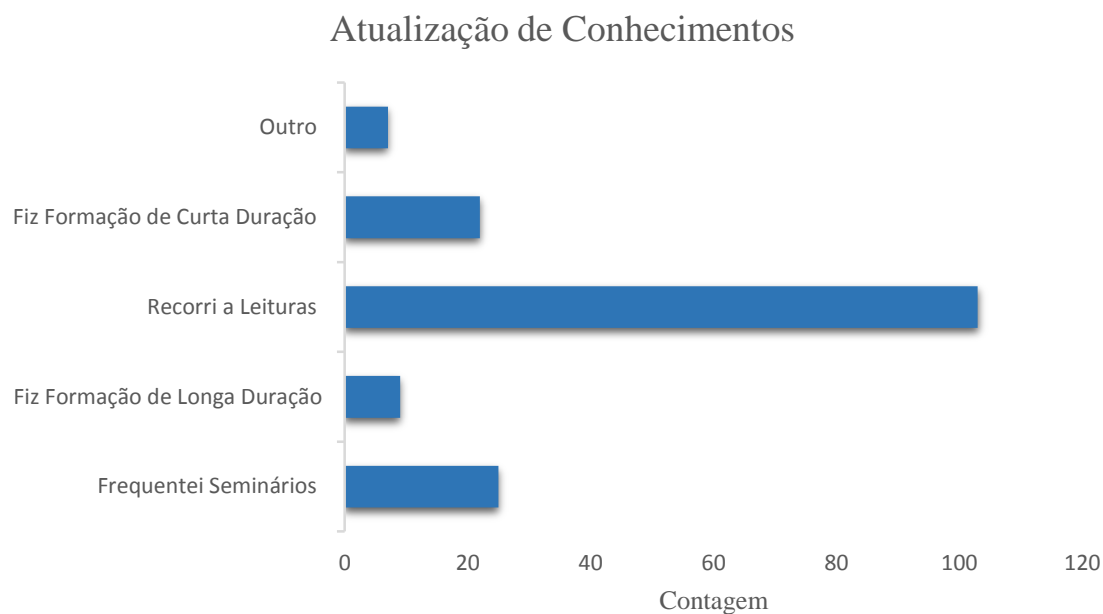


Gráfico (3).2 - Resposta para a questão: Caso tenha respondido afirmativamente, o que fez?

Tal como se verifica no gráfico (3).2, os recursos mais utilizados pelos participantes para atualizar conhecimentos relativamente às áreas da CLF, são recorrer a leituras e frequentar seminários. Na opção “outros”, os participantes redigiram: “Trabalho cooperativo com terapeuta da fala”, “Fala com profissionais da área de Terapia da Fala”, Recorri às TF existentes nos diferentes agrupamentos”, “Falei com a terapeuta”, “Contactos com TF e outras docentes”, “Contactei com especialistas da área”.

5.2 Realidades e Desafios de Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo

Os docentes, além de serem um modelo de referência para a criança no processo de aquisição e desenvolvimento de competências ao nível da comunicação, linguagem e fala, também desempenham um papel crucial na deteção precoce de qualquer problema. Por este motivo, foi

necessário conhecer aqueles que consideram ser os sinais de alerta mais frequentes na sua prática profissional.

De seguida, será apresentada a análise inferencial, realizada com recurso ao Teste *T de Student* (para amostras não emparelhadas). Com recurso a este teste estatístico, pretende-se verificar se existem diferenças estatisticamente significativas (valores de $p < 0,05$) relativamente à frequência com que EI e Professores de 1.º CEB se deparam com os sinais de alerta mais frequentes. A informação detalhada sobre a aplicação deste teste encontra-se na tabela 1 do apêndice V.

Sinais de Alerta	Sig. (2-tailed)
Não conseguem articular corretamente os sons do Português Europeu	,033
Dificuldades em aprender a ler e a escrever	,000
Dificuldades em brincar com os sons, rimas e palavras	,048
Não conseguem compreender o que leram	,000
Não conseguem identificar e corrigir os erros na escrita	,000
Não apresentam jogo simbólico/vontade de brincar com os colegas	,040
Não conseguem estar atentos a ouvir uma história	,042

Tabela (3). 1 - Teste *T de Student* para comparação entre Educadores de Infância e Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico (Significativo para o nível 0,05). Resposta para a questão: “Assinale com X a opção correspondente à frequência com que costuma ter crianças/alunos que:”.

Uma vez que se verifica que existem diferenças significativamente estatísticas para estes sinais de alerta, considerou-se importante perceber qual o nível educativo (EI ou Professores de 1.º CEB) que se depara com maior frequência com estes sinais de alerta. Na tabela seguinte (3).2, serão apresentadas as médias obtidas para cada sinal de alerta anteriormente referido, de acordo com o nível educativo correspondente. A informação pormenorizada encontra-se na tabela 2 do apêndice V.

Sinais de Alerta	Atividade Profissional	Média
Não conseguem articular corretamente os sons do Português Europeu	Educador de Infância	3,90
	Professor de 1.º Ciclo	3,58
Dificuldades em aprender a ler e a escrever	Educador de Infância	3,71
	Professor de 1.º Ciclo	5,51
Dificuldades em brincar com os sons, rimas e palavras	Educador de Infância	3,75
	Professor de 1.º Ciclo	3,40
Não conseguem compreender o que leram	Educador de Infância	3,68
	Professor de 1.º Ciclo	5,39
	Educador de Infância	3,69

Não conseguem identificar e corrigir os erros na escrita	Professor de 1.º Ciclo	5,49
	Educador de Infância	2,41
Não apresentam jogo simbólico/vontade de brincar com os colegas	Professor de 1º Ciclo	2,75
	Educador de Infância	3,75
Não conseguem estar atentos a ouvir uma história	Professor de 1º Ciclo	3,42

Tabela (3).2 – Resposta para a questão: “Assinale com X a opção correspondente à frequência com que costuma ter crianças/alunos que:”.

Pela análise da tabela (3).2, verifica-se o seguinte:

Os sinais de alerta mais frequentes na prática profissional dos EI são:

- Não conseguem articular corretamente os sons do Português Europeu.
- Dificuldades em brincar com os sons, rimas e palavras.
- Não conseguem estar atentos a ouvir uma história.

Os sinais de alerta mais frequentes na prática profissional dos Professores de 1.º CEB são:

- Dificuldades em aprender a ler e a escrever.
- Não conseguem compreender o que leram.
- Não conseguem identificar e corrigir os erros na escrita.
- Não apresentam jogo simbólico/vontade de brincar com os colegas
- Tem dificuldade em estabelecer e manter contacto ocular.

Uma vez que os EI e Professores de 1.º CEB são muitas vezes os principais responsáveis intervenientes no processo de encaminhamento de crianças/alunos para consultas de Terapia da Fala, considerou-se necessário conhecer a importância atribuída por estes profissionais aos sinais de alerta anteriormente referidos. Recorreu-se à aplicação do Teste *T de Student* (para amostras não emparelhadas). Na tabela (3).3, serão apresentados os resultados mais relevantes da aplicação deste teste. Como tal, serão apresentados os sinais de alerta em que foram observadas diferenças significativamente estatísticas. A informação detalhada encontra-se na tabela 3 do apêndice V.

Sinais de Alerta	Sig. (2-tailed)
Dificuldades em aprender a ler e a escrever	,000
Não conseguem compreender o que leram	,000
Não conseguem identificar e corrigir os erros na escrita	,000
Utilizam chupeta e/ou biberão	,019

Tabela (3).3 - Teste *T de Student* para comparação entre Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico (Significativo para o nível 0,05) para resposta à questão: “Assinale com X a opção que melhor se adequa à sua perceção sobre a importância que atribui face a crianças/alunos que:”.

Uma vez que se verifica que existem diferenças significativamente estatísticas relativamente à gravidade atribuída por EI e Professores de 1.º CEB, considerou-se importante perceber qual o nível educativo (EI ou Professores de 1.ºCEB) que atribui maior gravidade a determinados sinais de alerta. Na seguinte tabela, serão apresentadas as médias obtidas consoante o nível educativo. A informação detalhada encontra-se na tabela 4 do apêndice 5.

Sinais de Alerta	Atividade Profissional	Média
Dificuldades em aprender a ler e a escrever	Educador de Infância	3,66
	Professor de 1º Ciclo	4,71
Não conseguem compreender o que leram	Educador de Infância	3,57
	Professor de 1º Ciclo	4,61
Não conseguem identificar e corrigir os erros na escrita	Educador de Infância	3,32
	Professor de 1º Ciclo	4,73
Utilizam chupeta e/ou biberão	Educador de Infância	3,52
	Professor de 1º Ciclo	3,04

Tabela (3).4 –“ Resposta à questão” Assinale com X a opção que melhor se adequa à sua perceção sobre a importância que atribui face a crianças/alunos que:”.

Pela análise da tabela (3).4, verifica-se que existem diferenças significativamente estatísticas relativamente à gravidade atribuída aos sinais de alerta pelos EI e Prof 1.º CEB. Desta forma, verifica-se que o sinal de alerta “Utilizam chupeta e/ou biberão” foi o sinal de alerta mais referido pelos EI. Relativamente aos Prof do 1.º CEB, o sinal “Não conseguem identificar e corrigir os erros na escrita” obteve a média de respostas mais elevada, seguindo-se o sinal de alerta “Dificuldades em aprender a ler e a escrever” e, por fim, o sinal de alerta “Não conseguem compreender o que leram”.

Atendendo ao impacto que as DCLF podem ter em outras esferas do desenvolvimento infantil, já referidas no enquadramento teórico, pretendeu-se compreender quais as áreas que, segundo estes profissionais, se encontram mais frequentemente alteradas. Na tabela (3).5, apresentam-se as informações mais relevantes com base nas informações da estatística descritiva, concretamente através de percentagens de frequência. A informação detalhada sobre esta questão encontra-se na tabela 5 do apêndice V.

Áreas de desenvolvimento comprometidas	Frequência	Porcentagem
Dificuldades de Caráter Emocional	Muitas vezes	64,1
	Sempre	11,1
Alterações de Comportamento	Muitas vezes	67,5
	Sempre	11,1
Dificuldades de Socialização	Muitas vezes	67,5
	Sempre	14,5
Dificuldades de Aprendizagem	Muitas vezes	63,2
	Sempre	12,8
Dificuldades de Atenção/Concentração	Muitas vezes	63,2
	Sempre	12,8
Falta de motivação e desinteresse na escola	Muitas vezes	65,0
	Sempre	13,7

Tabela (3).5: Resposta para a questão: No seu entender, com que frequência uma criança com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala pode apresentar.

De acordo com os resultados apresentados na tabela (3).5, verifica-se que EI e Professores de 1.º CEB consideram que crianças/alunos com DCLF apresentam muitas vezes outras áreas do desenvolvimento comprometidas, tais como, dificuldades de caráter emocional, alterações de comportamento, dificuldades de socialização, dificuldades de aprendizagem, dificuldades de atenção/concentração e falta de motivação e desinteresse na escola. A opção de resposta “muitas vezes” obteve uma percentagem superior a 50% para todos os itens de resposta.

Uma vez que as áreas de desenvolvimento afetadas podem permanecer ou sofrer alterações ao longo do desenvolvimento infantil, consideramos importante verificar se existem diferenças significativamente estatísticas entre EI e Professores de 1.º CEB concretamente sobre este tema. Na tabela seguinte, encontram-se os resultados mais relevantes obtidos através da aplicação do Teste *T de Student*. A informação detalhada encontra-se na tabela 6 do apêndice V.

Dificuldades associadas a DCLF	Sig. (2-tailed)
Dificuldades de Socialização	,053

Tabela (3). 6 - Teste *T de Student* para comparação entre EI e Professores de 1º para resposta à questão: “No seu entender, com que frequência uma criança com dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala pode apresentar:”.

Dificuldades associadas a DCLF	Atividade Profissional	Média
Dificuldades de Socialização	Educador de Infância	3,82
	Professor de 1º Ciclo	4,05

Tabela (3).7 – “Resposta à questão: No seu entender, com que frequência uma criança com dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala pode apresentar: “.

Com recurso à estatística inferencial, concretamente ao Teste *T de Student* (para amostras não emparelhadas), verificou-se um valor de *p* muito próximo do valor limite; no entanto, considerou-se que existem diferenças significativamente estatísticas (valores de $p < 0,05$) no item “Dificuldades de Socialização”, sendo que são os Professores de 1.º CEB os que mais manifestaram sentir essa dificuldade nos alunos com DCLF. A informação detalhada encontra-se na tabela 7 do apêndice V.

Atendendo a que as crianças com DCLF podem ter ou não alguns fatores etiológicos que justifiquem as suas dificuldades nestes domínios, e considerando a importância da prevenção, considerou-se pertinente conhecer, segundo a perspectiva dos EI e Professores de 1.º CEB e de acordo com a sua realidade profissional, com que frequência as DCLF estão relacionadas com problemas auditivos, problemas visuais, síndromes genéticas, falta de estímulo familiar e/ou problemas respiratórios. A informação detalhada encontra-se na tabela 8 do apêndice V. Na tabela seguinte, encontram-se os resultados mais relevantes.

Fatores Etiológicos	Frequência	Percentagem
Problemas Auditivos	Muitas vezes	54,2
	Sempre	5,1
Falta Estímulo Familiar	Muitas vezes	60,2
	Sempre	4,2

Tabela 3. (8) – Resposta à questão: “De acordo com a sua prática profissional, com que frequência as Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala nas crianças/alunos estão relacionadas com:”.

Através da tabela 3. (8) é possível verificar que os fatores etiológicos “Problemas Auditivos” e “Falta de Estímulo Familiar” são os fatores referidos como mais impactantes na origem das DCLF. Com recurso ao Teste *T de Student* verificou-se que não existem diferenças significativamente estatísticas entre as respostas dados pelos EI e pelos Professores de 1.º Ciclo. A informação detalhada sobre a aplicação do Teste *T de Student* encontra-se na tabela 9 Apêndice V.

Uma vez que a participação e a colaboração dos Encarregados de Educação é essencial e determinante em todas as esferas do desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, escolar da criança, considerou-se importante conhecer a perceção que EI e Professores de 1.º CEB têm sobre a importância que os Encarregados de Educação atribuem a questões relacionadas com comunicação, linguagem e fala.

Importância atribuída pelos Encarregados de Educação		Contagem	Percentagem
Preocupados com o desenvolvimento linguístico	Muitas vezes	20	17,1%
	Sempre	0	0,0%
Preocupados com questões de fala (articulação)	Muitas vezes	20	17,1%

dos sons)	Sempre	0	0,0%
Estimulam a criança a desenvolver o seu vocabulário	Muitas vezes	12	10,3%
	Sempre	0	0,0%
Apercebem-se de dificuldades específicas (articular de forma correta determinado som)	Muitas vezes	8	6,8%
	Sempre	1	0,9%
Pedem estratégias aos Educadores de Infância/Professores de 1.º ciclo	Muitas vezes	11	9,4%
	Sempre	0	0,0%
Procuram ajuda especializada por sua iniciativa	Muitas vezes	4	3,4%
	Sempre	1	0,9%
Têm dificuldade em aceitar que os filhos possam ter alguma alteração no seu desenvolvimento	Muitas vezes	47	40,2%
	Sempre	3	2,6%
Frequentam consultas de rotina no médico de família/pediatra	Muitas vezes	22	18,8%
	Sempre	2	1,7%
Estimulam os seus filhos a ler/ouvir histórias	Muitas vezes	10	8,5%
	Sempre	0	0,0%
Procuram ajuda especializada após os Educadores de Infância/ Professores informarem sobre as dificuldades das crianças/alunos em contexto educativo	Muitas vezes	13	11,1%
	Sempre	2	1,7%
Procuram o educador de infância/ professor de 1.º. Ciclo nos seus horários de atendimento	Muitas vezes	12	10,3%
	Sempre	1	0,9%
São dinâmicos e ativos nas atividades do Jardim de Infância/Escola	Muitas vezes	6	5,1%
	Sempre	5	4,3%

Tabela (3).9 – Resposta para a questão: “Pensando no papel dos Encarregados de Educação, e da realidade que tem conhecimento, assinale a opção que melhor traduz a frequência com que:”.

Como se pode verificar pela análise da tabela (3).9, segundo EI e Professores de 1.º Ciclo, os Encarregados de Educação não se preocupam muitas vezes/sempre com questões relacionadas com comunicação, linguagem e fala. Todos os itens de resposta obtiveram uma percentagem inferior a 50%, sendo que o item que obteve a percentagem mais elevada (40%) foi o item “Têm dificuldade em aceitar que os filhos possam ter alguma alteração no seu desenvolvimento”. A informação detalhada encontra-se na tabela 10 do apêndice V.

Com o intuito de perceber se existem diferenças significativamente estatísticas nas respostas de EI e Professores de 1.º CEB à questão “Pensando no papel dos Encarregados de Educação, e da realidade que tem conhecimento, assinale a opção que melhor traduz a frequência com que:”, foi aplicado o Teste *T de Student*. Os resultados mais relevantes serão apresentados na tabela (3). 10. A informação detalhada encontra-se na tabela 11 do Apêndice V.

Importância atribuída pelos Encarregados de Educação**Sig. (2-tailed)**

Procuram ajuda especializada por sua iniciativa

,044

Tabela (3). 10- Teste *T de Student* para comparação entre EI e Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico para resposta à questão: “Pensando no papel dos Encarregados de Educação, e da realidade que tem conhecimento, assinale a opção que melhor traduz a frequência com que:” *Significativo para o nível 0,05.

Importância atribuída pelos Encarregados de Educação	Atividade Profissional	Média
Procuram ajuda especializada por sua iniciativa	Educador de Infância	2,55
	Professor de 1º Ciclo	2,78

Tabela (3).11 – Resposta para à questão: “Pensando no papel dos Encarregados de Educação, e da realidade que tem conhecimento, assinale a opção que melhor traduz a frequência com que:”.

Como se pode verificar pela aplicação do *Teste T de Student* (tabela (3).10 e tabela (3).11, existe diferença significativamente estatística para o item” Procuram ajuda especializada por sua iniciativa”, sendo que são os Professores de 1.º CEB são os que se deparam mais com esta situação por parte dos Encarregados de Educação. A informação detalhada encontra-se na tabela 12 do apêndice V.

Atendendo a que se está a assistir ao primeiro ano de implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder às diferentes necessidades de todos e de cada um dos alunos, considerou-se pertinente conhecer a perceção dos EI e Professores de 1.º CEB sobre a aplicação deste Decreto a crianças com DCLF.

RESPOSTA PARA A QUESTÃO: CONSIDERA QUE O DECRETO-LEI N.º 54/2018 FACILITA A IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DE CRIANÇAS/ALUNOS COM DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E FALA?

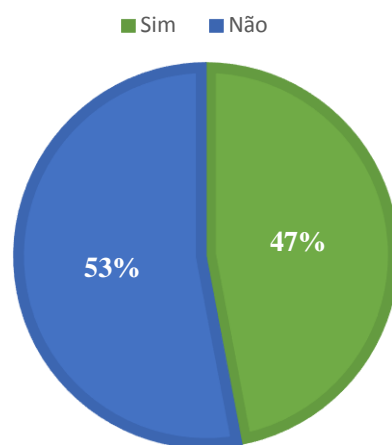


Gráfico (3).3: Resposta à questão: Considera que o Decreto-Lei n.º 54/2018 facilita a identificação precoce de crianças/alunos com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala?

Através do gráfico (3).3, é possível perceber que não existe consenso face ao potencial efeito preventivo do Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na identificação precoce das DCLF, verificando-se que pouco mais de metade dos participantes (53%) considera que este Decreto-Lei não permite a identificação precoce de crianças/alunos com DCLF e que pouco menos do que a metade considera o oposto (47%). Com recurso à aplicação do Teste *T de Student* (para amostras não emparelhadas) verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas nas respostas dadas pelos EI e Professores de 1.º CEB. A informação detalhada encontra-se na tabela 13 do Apêndice V.

Considerando que o Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, prevê a aplicação de recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, consideramos pertinente saber se os EI e Professores de 1.º CEB consideram que este Decreto-Lei prevê os apoios necessários para crianças/alunos com DCLF.

**NO SEU ENTENDER, CONSIDERA QUE O
DECRETO-LEI N.º 54/2018 PREVÊ OS APOIOS
NECESSÁRIOS PARA CRIANÇAS/ALUNOS COM
DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM
E FALA?**

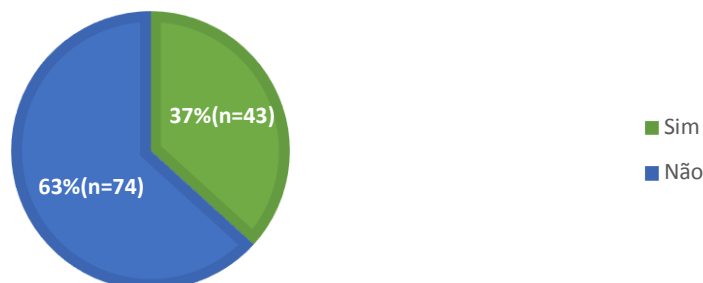


Gráfico (3).4: Resultados da questão: No seu entender, considera que o Decreto – Lei n.º 54/2018 prevê os apoios necessários para crianças/adultos com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala?

Através do gráfico (3).4 verifica-se que existe maior consenso relativamente à opinião dos EI e Professores de 1.º CEB, no que diz respeito à atribuição dos apoios necessários para crianças com DCLF pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Mais de 50% dos participantes consideraram que este Decreto-Lei não prevê os apoios necessários, 37% considerou que prevê os apoios necessários.

Com recurso à aplicação do Teste *T de Student* (para amostras não emparelhadas), verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre a perceção de EI e Professores de 1.º CEB relativamente a este tema. A informação detalhada encontra-se na tabela 14 do Apêndice V.

5.3 Encaminhamento e práticas de trabalho colaborativo com o Terapeuta da Fala

Para que se inicie qualquer tipo de avaliação a crianças/alunos com DCLF, é necessário que seja feito primeiro o encaminhamento. Desta forma, considerou-se pertinente conhecer a perceção dos EI e Professores de 1.º CEB sobre o processo de encaminhamento destas crianças.

Responsáveis pelo processo de encaminhamento	Frequência	Porcentagem
Educador de Infância	Muitas vezes	61,5
	Sempre	13,7
Professor de 1º Ciclo	Muitas vezes	65,8
	Sempre	15,4
Médico de Família	Muitas vezes	6,0
	Sempre	0,0
Encarregados de Educação/Cuidadores	Muitas vezes	8,5
	Sempre	0,0
Consulta médica de especialidade (otorrinolaringologista, Alergologista, Pediatra, Consulta de Desenvolvimento)	Muitas vezes	17,9
	Sempre	0,9

Tabela (3).12 - Resultados à questão “De acordo com a sua prática profissional, com que frequência os encaminhamentos das/dos crianças/alunos para avaliação/acompanhamento em Terapia da Fala são feitos por:”.

Os resultados demonstraram que, na perspetiva dos EI e Professores de 1.º CEB, os próprios constituem o grupo profissional que mais realiza encaminhamentos de crianças/alunos para Terapia da Fala. O médico de medicina geral e familiar, por sua vez, representa o grupo profissional que menos realiza encaminhamentos para Terapia da Fala. A informação detalhada encontra-se na tabela 15 do apêndice V.

Importou também saber para que serviços/instituições é que EI e Professores de 1.º CEB realizam os encaminhamentos. Com esta questão pretende-se conhecer quais as principais instituições/serviço a que este grupo de profissionais recorre quando verifica alterações no desenvolvimento das capacidades de Comunicação, Linguagem e Fala das crianças/alunos.

Instituições/Serviços	Frequência	Porcentagem
Centro de Saúde	Muitas vezes	22,2
	Sempre	2,6
Consultório privado	Muitas vezes	13,7
	Sempre	0,9
Hospital Central	Muitas vezes	9,4
	Sempre	0,0
Autarquia	Muitas vezes	16,2
	Sempre	17,9
Terapeuta da Fala do Agrupamento de Escolas/instituição	Muitas vezes	35,9
	Sempre	18,8

Tabela (3).13 - Resultados à questão “De acordo com a sua prática profissional, assinale com X com que frequência os encaminhamentos dos alunos para avaliação/acompanhamento em Terapia da Fala são feitos para:”.

Os resultados demonstraram que os EI/Professores de 1.º CEB encaminham as crianças com maior frequência para o Centro de Saúde, seguindo-se para a Autarquia e para o TF do

Agrupamento de Escolas/Instituição. A informação pormenorizada encontra-se na tabela 16 do apêndice V.

Foi aplicado o Teste *T de Student* (para amostras não emparelhadas) para verificar se existiam diferenças significativamente estatísticas no padrão de respostas, tendo-se verificado que não existem (valores de $p > 0,05$). A informação detalhada sobre a aplicação do Teste *T de Student* encontra-se na tabela 17 do Apêndice V.

Considerou-se pertinente conhecer quais os recursos utilizados pelos docentes para a realização dos encaminhamentos.

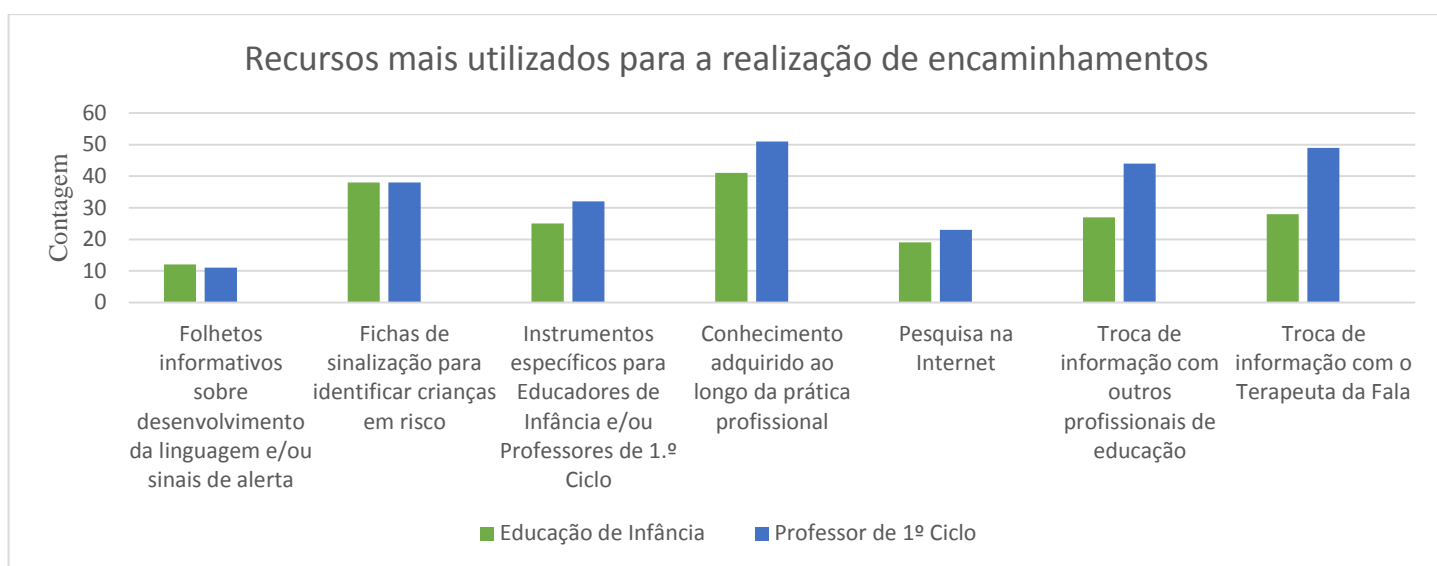


Gráfico (3).5 – Respostas à questão: Com que frequência utiliza os seguintes recursos para fazer o encaminhamento.

De acordo com o gráfico (3).5., verifica-se que os recursos mais utilizados por EI e Professores de 1.º Ciclo para a realização do encaminhamento dizem respeito ao próprio conhecimento adquirido ao longo da prática profissional e à troca de informação com o Terapeuta da Fala. A informação detalhada encontra-se na tabela 18 do apêndice V.

Foi aplicado o Teste *T de Student* (para amostras não emparelhadas) para verificar se existiam diferenças significativamente estatísticas no padrão de respostas de EI e Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico. De seguida, serão apresentados os principais resultados, a informação detalhada encontra-se na tabela 19 do apêndice V.

Recursos utilizados para a realização de encaminhamentos	Sig. (2-tailed)
Troca de Informação com o Terapeuta da Fala	0,015

Tabela (3).14 – Teste T de Student para Resposta à questão: “Com que frequência utiliza os seguintes recursos para fazer o encaminhamento?”.

Recursos utilizados para a realização de encaminhamentos	Atividade Profissional	Média
Troca de Informação com o Terapeuta da Fala	Educador de Infância	3.53
	Professor de 1º Ciclo	3.98

Tabela (3).15– Resposta à questão:” Com que frequência utiliza os seguintes recursos para fazer o encaminhamento:”.

Como se pode verificar pela aplicação do *Teste T de Student* (tabela (3).14 e pela tabela (3).15, existe diferença significativamente estatística para o item ”Troca de Informação com o Terapeuta da Fala”, sendo que são os Professores de 1.º Ciclo os que mais recorrem a este recurso.

Tornou-se também necessário conhecer as principais dificuldades com que EI e Professores de 1.º Ciclo se deparam quando realizam encaminhamentos.

Dificuldades mais frequentes no momento do encaminhamento

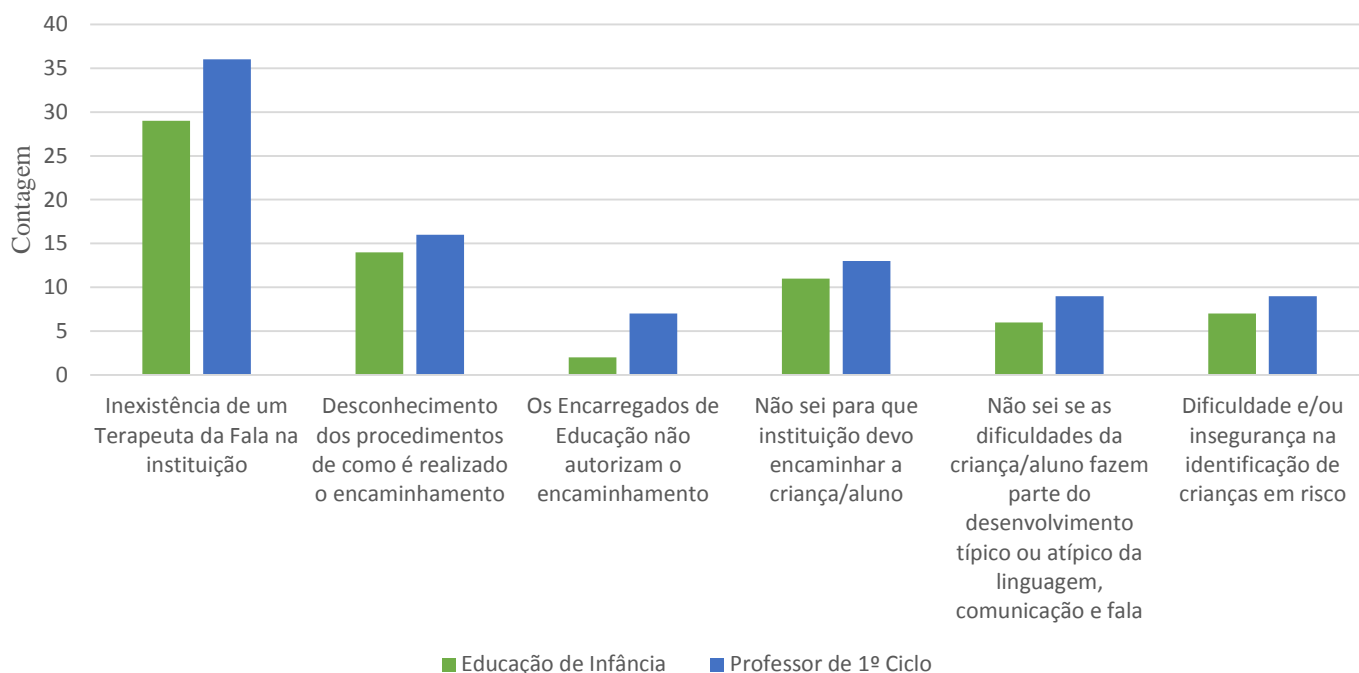


Gráfico (3).6 - Resposta à questão: “No momento do encaminhamento para Terapia da Fala, com que frequência lidou com as seguintes dificuldades:”.

Os resultados acima apresentados demonstraram que a maior dificuldade com que os EI/Professores de 1.º CEB se deparam é com a inexistência de um Terapeuta da Fala na instituição, seguindo-se de “Não sei para que instituição devo encaminhar a criança/aluno”. A informação detalhada encontra-se na tabela 20 do apêndice V.

Com o intuito de perceber se existem diferenças significativamente estatísticas no padrão de respostas de EI e Professores de 1.º CEB, foi aplicado o *Teste T de Student* (para amostras não

emparelhadas); verificou-se que não existem diferenças significativamente estatísticas (valores de $p > 0,05$). A informação detalhada encontra-se na tabela 21 Apêndice V.

Sendo que as DCLF podem estar associadas também a outras problemáticas, quis-se perceber quais os apoios necessários para crianças com esta problemática.

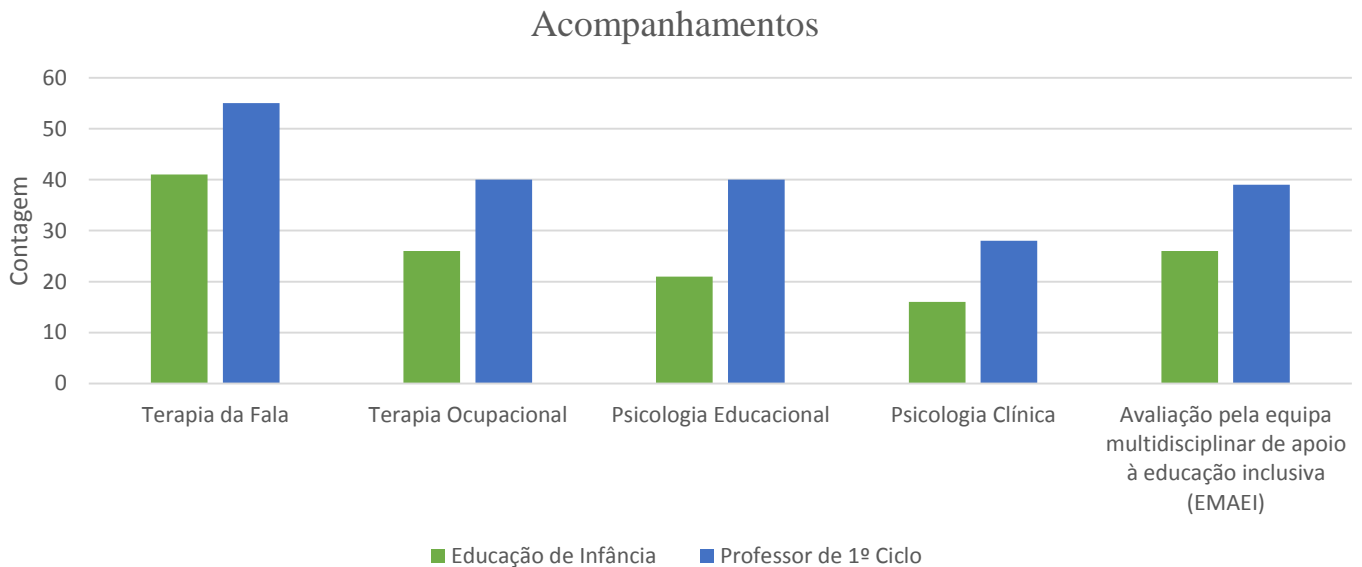


Gráfico (3). 7 - Resposta à questão: De acordo com a sua prática profissional, com que frequência as crianças/alunos com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala necessitam de acompanhamento de:

Os resultados demonstram que os educadores de infância/professores de 1.º CEB reconhecem a importância da intervenção multidisciplinar para crianças/alunos com DCLF. Verifica-se que, de acordo com EI/Professores de 1.º CEB, o apoio que estas crianças mais precisam é Terapia da Fala. A informação detalhada encontra-se na tabela 22 do apêndice V.

De forma a verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre EI e Professores de 1.º CEB, foi aplicado o Teste *T de Student*. De seguida, será apresentada a informação relevante. A informação detalhada encontra-se na tabela 23 apêndice V.

Apoios para Crianças/alunos com DCLF

Sig. (2-tailed)

Psicologia Educacional

0,037

Tabela (3).16 - Teste *T de Student* para comparação entre EI e Professores de 1.º Ciclo para respostas à questão:” De acordo com a sua prática profissional, com que frequência as crianças/alunos com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala necessitam de acompanhamento de:”, *Significativo para o nível 0,05.

Apoios para Crianças/alunos com DCLF	Atividade Profissional	Média
Psicologia Educacional	Educador de Infância	3,37
	Professor de 1º Ciclo	3,65

Tabela (3).17 – Resposta à questão:” De acordo com a sua prática profissional, com que frequência as crianças/alunos com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala necessitam de acompanhamento de:”.

Como se pode verificar pela aplicação do Teste *T de Student* (tabela (3).16 e tabela (3).17), existe diferença significativamente estatística para o item” Psicologia Educacional”, sendo que são os Professores de 1.º CEB os que mais sentem necessidade de apoios para crianças com DCLF ao nível da Psicologia Educacional.

Uma vez que este estudo se centra no contexto educativo, os participantes foram questionados sobre qual consideram ser o modo mais adequado de intervenção do terapeuta da fala.

QUAL PENSA SER O MODO MAIS ADEQUADO DE INTERVENÇÃO DO TERAPEUTA DA FALA?

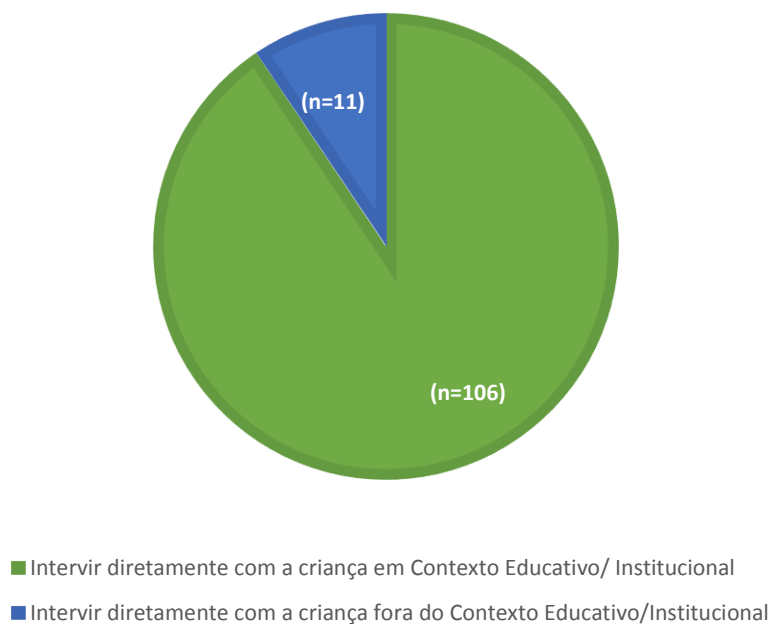


Gráfico (3).8 - Resposta para a questão: Qual pensa ser o modo mais adequado de Intervenção do Terapeuta da Fala?

Como se pode verificar pela análise do gráfico (3).8, 106 dos participantes considera que o terapeuta da fala deve intervir em contexto educativo/educacional, verificando-se que apenas 11 considera que o Terapeuta da Fala deve intervir fora do Contexto Educativo/Institucional.

No seguimento da questão anterior, foi colocada a seguinte pergunta “Se respondeu anteriormente "Intervir diretamente com a criança em contexto educativo/institucional", onde considera que deve ser feito o acompanhamento?”.

ONDE CONSIDERA QUE DEVE SER FEITO O ACOMPANHAMENTO?

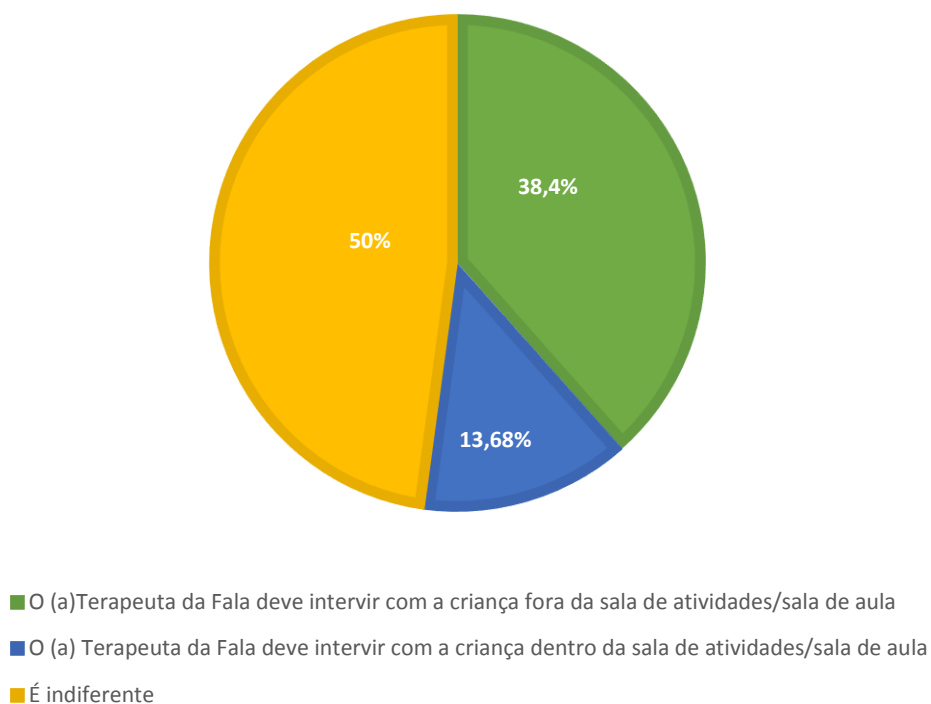


Gráfico (3).9. Resposta à questão: Se respondeu anteriormente "Intervir diretamente com a criança em contexto educativo/institucional", onde considera que deve ser feito o acompanhamento.

Através da análise do gráfico 5, verifica-se que mais de 50% dos EI e Professores de 1.º CEB consideram que é indiferente o local onde deve ser prestado o apoio ao nível da terapia da fala. Neste sentido, importa referir que 13,68% considera que a intervenção deve ser realizada dentro da sala de atividades/sala de aula e 38,4% considera que deve ser realizada fora da sala de atividades/sala de aula.

Foi aplicado o Teste *T de Student* (para amostras não emparelhadas) para verificar se existiam diferenças significativamente estatísticas no padrão de respostas; verificou-se que não existem (valores de $p > 0,05$). A informação detalhada sobre a aplicação do Teste *T de Student* encontra-se na tabela 24 do Apêndice V.

A última pergunta deste questionário pretendeu saber se os EI e professores de 1.º CEB consideram importante a implementação de um modelo colaborativo entre o Terapeuta da Fala e o EI/Professor de 1.º CEB na instituição onde trabalha.

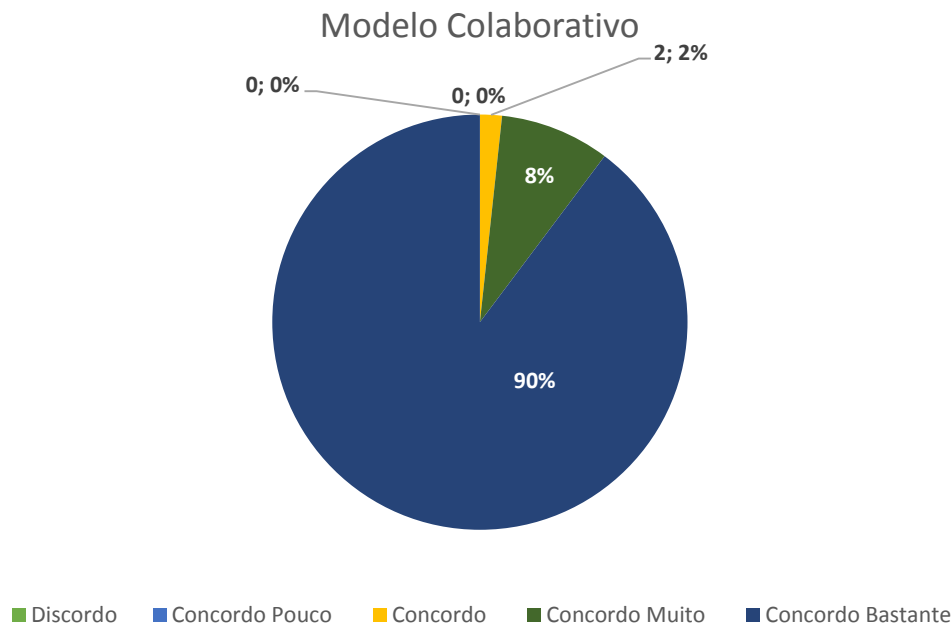


Gráfico (3). 10 – Resposta à questão: Considero importante a implementação de um modelo colaborativo entre o Terapeuta da Fala e o Educador de Infância/Professor de 1.º ciclo na instituição onde trabalha?

Através da análise do gráfico (3).10, verifica-se que mais de 50% dos EI e Professores de 1.º CEB, concordam bastante com a implementação de um modelo colaborativo entre EI/Professor de 1.º CEB na sua escola.

Ainda relativamente à importância do trabalho colaborativo e ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, considerou-se também importante saber se, segundo os EI e Professores de 1.º CEB, este Decreto-Lei permite melhorar as práticas de trabalho colaborativo.

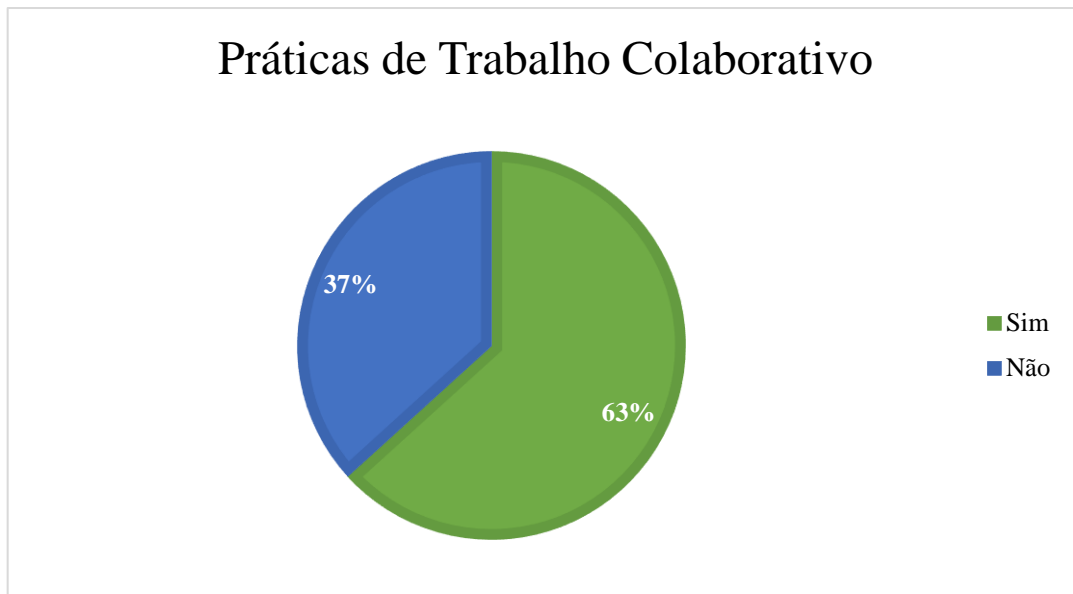


Gráfico (3).11: Resposta à questão: Considera que o Decreto-Lei n.º 54/2018 permite melhorar as práticas de trabalho colaborativo entre os profissionais da escola.

De acordo com os resultados apresentados no gráfico (3).11, verificou-se que 63% dos EI e Professores de 1.º CEB consideram que o Decreto-Lei n.º 54/2018 permite melhorar as práticas de trabalho colaborativo e 37% considerou que não permite.

Com recurso à aplicação do Teste *T de Student* (para amostras não emparelhadas), verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre EI e Professores de 1.º CEB. A informação detalhada encontra-se na tabela 25 do Apêndice V.

Capítulo IV – Discussão dos resultados

Com a realização do estudo, verificou-se que EI e Professores de 1.º CEB percebem com frequência, na sua prática profissional, a existência de DCLF nas crianças/alunos. Os resultados são convergentes com os resultados de vários estudos realizados nacional e internacionalmente, na medida em que várias investigações referem que Professores e EI percebem a existência de uma elevada incidência de problemas de linguagem e de fala e valorizam a atuação do TF em contexto escolar (Eadie et al., 2015; Loureiro, 2014; Wren, Miller, Peters, Emond & Roulstone, 2015).

Atendendo à importância da identificação precoce de DCLF, considerou-se relevante identificar os principais sinais de alerta com que EI e Professores de 1.º CEB se deparam nos seus contextos profissionais. Os sinais de alerta mais frequentes na prática profissional dos EI foram: “Não conseguem articular corretamente os sons do Português Europeu”, “Dificuldades em Brincar com os sons, rimas e palavras” e “Não conseguem estar atentos a ouvir uma história”. Verifica-se que os EI estão mais sensibilizados quando se trata de questões de fala e relacionadas com atenção/concentração, provavelmente porque, das dificuldades apresentadas no questionário, são as questões mais fáceis de identificar, situação que Germano (2011) também relata no seu estudo. Os EI deram especial atenção à articulação (sobretudo aos itens referentes à omissão de sílabas ou consoantes) e à capacidade de ouvirem histórias com atenção (Germano, 2011). No entanto, existem sons do Português Europeu produzidos em contextos específicos que podem não estar adquiridos até à entrada da criança no primeiro ciclo, tal como as capacidades de atenção/concentração, que variam de acordo com a faixa etária da criança e com a sua motivação para realizar as tarefas que lhes são propostas (Dohmen, Bishop, Chiat & Roy, 2016; Morgan et al., 2017; Pickles et al., 2016; Wittke & Spaulding, 2018).

Num estudo realizado com crianças do 1.º CEB, os resultados obtidos permitiram concluir que ainda chegam a este nível educativo muitas crianças com dificuldades em produzir todos os sons da fala (Silva, 2009), o que poderá estar em consonância com o facto de os EI se depararem frequentemente com crianças que não conseguem articular corretamente os fonemas do Português Europeu.

Os sinais de alerta mais frequentes na prática profissional dos Professores de 1.º CEB foram: “Dificuldades em aprender a ler e a escrever”, “Não conseguem compreender o que leram”, “Não conseguem identificar e corrigir os erros na escrita”, “Não apresentam jogo simbólico/vontade de brincar com os colegas “ e “Tem dificuldade em estabelecer e manter contacto ocular”. Estes resultados estão de acordo com o referido na bibliografia, posto que,

segundo os resultados do projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal (2017), vários investigadores, mas também professores e dirigentes de escolas, apontam o défice de competências em leitura como causas do insucesso e das elevadas taxas de repetência, sobretudo a repetência precoce. A primeira causa da repetência precoce, a razão apontada pelos professores para a decisão de fazer o aluno repetir o segundo ano de escolaridade, é o défice da capacidade leitora. Os alunos reprovam no segundo ano por não lerem bem, por não terem atingido os objetivos estabelecidos no programa no que respeita à leitura e à escrita, seja no domínio técnico de identificação e descodificação dos sinais, seja na compreensão da leitura ou do domínio do vocabulário (Rodrigues, Alçada, Calçada & Mata, 2017). De uma forma geral, os resultados sugerem que os EI e Professores de 1.º CEB identificaram os sinais de alerta que são mais evidentes e perceptíveis por observação/análise direta em detrimento dos sinais de alerta que são menos evidentes para cada nível de ensino.

Relativamente à importância atribuída aos diferentes fatores de risco, os EI atribuíram maior gravidade à “Utilização de Chupeta e/ou Biberão”. Embora neste estudo não tenha sido analisado o papel dos pais relativamente à identificação de hábitos orais, os resultados obtidos parecem estar de acordo com o referido bibliograficamente por Fernandes e Lima (2019), que identificaram a chupeta como o hábito oral funcional mais frequente e, conseqüentemente, mais grave para o desenvolvimento oro-motor.

Os sinais de alerta aos quais os Professores de 1.º CEB atribuem maior gravidade foram: “Dificuldades em aprender a ler e a escrever”, “Não conseguem compreender o que leram” e “Não conseguem identificar e corrigir os erros na escrita”. Tais resultados podem estar relacionados com as exigências estabelecidas ao nível do currículo para o 1.º CEB e ao facto de muitas crianças ingressarem na escola com DCLF que, mais tarde, se tornam visíveis nas dificuldades apresentadas pelos alunos aquando da aquisição do mecanismo de leitura e escrita.

Relativamente a outras áreas que podem estar afetadas em crianças/alunos com DCLF, segundo os EI/Professores de 1.º CEB, as crianças/alunos com DCLF apresentam, com elevada frequência, outras áreas do seu desenvolvimento alteradas, tais como: dificuldades de carácter emocional, alterações de comportamento, dificuldades de socialização, dificuldades de aprendizagem, dificuldades de atenção/concentração e falta de motivação e interesse na escola. Estes resultados estão em conformidade com o estudo realizado por Paulo (2011), atinente às dificuldades de linguagem oral/dificuldades de aprendizagem. Neste estudo, verificou-se que, de acordo com a opinião dos docentes, estes alunos devem, se necessário, beneficiar de intervenção terapêutica, fazer-se uma gestão não só do tempo e do espaço da sala de aula mas

também de todo o espaço da escola exterior à sala de forma que estes tirem mais proveito em termos de atenção e concentração, concretização e aprendam a gerir os seus comportamentos e ansiedades (Paulo, 2011).

No que diz respeito à presença de determinados fatores etiológicos, EI e Professores de 1.º CEB referiram como mais impactantes as “Dificuldades Auditivas” e a “Falta de estímulo familiar”. Os resultados estão de acordo com estudos realizados no panorama nacional: num estudo longitudinal, realizado com crianças com otites médias com derrame, verificou-se que esta problemática tem um impacto negativo sobre o desenvolvimento linguístico em geral e em particular com o desenvolvimento fonológico (Baptista, 2015). Por sua vez, um estudo realizado com crianças do 1.º CEB verificou que o nível socioeconómico do meio envolvente à criança, a sua estimulação, as condições familiares e as características individuais devem ser levados em consideração, pois são fatores que também interferem no seu desenvolvimento (Silva, 2009, Colmar, 2014; Iuzzini-Seigel et al., 2015; Mander & Moore, 2015).

Relativamente ao papel dos Encarregados de Educação e a importância que atribuem às áreas da comunicação, linguagem e fala, verificou-se que, segundo a perspectiva dos EI e Professores de 1.º Ciclo, os Encarregados de Educação apresentam dificuldade em aceitar as dificuldades dos seus filhos. Destaca-se neste ponto que o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, reforça o estatuto da mãe e do pai, reconhecendo que o seu envolvimento em todo o processo educativo é determinante na promoção do desenvolvimento, bem-estar, progresso e sucesso educativo do seu filho. Este documento legislativo estabelece um conjunto de direitos e deveres conducentes a um envolvimento efetivo e informado (*Guia Prático Os Direitos Das Pessoas Com Deficiência em Portugal*, 2019).

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação. No que concerne ao papel preventivo e aos eventuais apoios prestados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, as respostas obtidas permitiram verificar que existe ainda pouco consenso nas respostas dos participantes. Esta situação pode ser justificada pelo facto de o questionário ter sido aplicado no ano de implementação deste Decreto-Lei, podendo existir ainda algum desconhecimento sobre a sua aplicação prática em contexto real.

No que toca aos encaminhamentos, os resultados obtidos demonstraram que, segundo os EI/Professores de 1.º CEB, o Médico Geral de Família obteve a frequência mais baixa de encaminhamentos para Terapia da Fala. O estudo realizado por Bessa (2013) refere que existem

lacunas no conhecimento dos médicos de família acerca das áreas/papel de intervenção dos Terapeutas da Fala, sendo este um dos fenómenos que influencia posteriormente a realização de encaminhamentos por parte dos mesmos (Bessa, 2013).

No estudo realizado por Peixoto (2007), um dos objetivos foi o de perceber quem, geralmente, identifica os sinais de alerta que podem levar a perturbações da comunicação. Os resultados mostraram que quem mais deteta os sinais de alerta das perturbações da comunicação são os pais (65%), seguidos dos educadores (15%) e da família alargada da criança (15%). Por sua vez, no estudo realizado por Baptista (2015), segundo os TF, a classe profissional que encaminha com maior frequência é a dos educadores e com menor frequência é a classe médica.

Os recursos mais utilizados por EI e Professores de 1.º Ciclo foram o conhecimento adquirido ao longo da prática profissional e a troca de informação com o TF. A utilização destes recursos parece estar de acordo com o referido bibliograficamente sobre este assunto. O encaminhamento e a deteção de sinais de alerta podem ser feitos através do conhecimento que possuem da criança e do desenvolvimento normal da linguagem, complementados pela experiência que vão acumulando através da prática docente (Castro & Gomes, 2000; Rebelo & Vital, 2006).

No que concerne as dificuldades mais sentidas durante o processo de encaminhamento, EI e Professores de 1.º CEB referiram ser a inexistência de TF na escola onde trabalham. O estudo de Fernandes (2016) refere que os terapeutas da fala dos agrupamentos de escolas dedicam significativamente mais horas de trabalho semanais no apoio aos alunos, o que pode representar uma barreira que os Terapeutas da Fala enfrentam no que diz respeito ao tipo de interações entre os profissionais da equipa educativa (Fernandes, 2016).

Segundo EI e Professores de 1.º CEB, as crianças/alunos com DCLF necessitam de acompanhamento em diversas áreas. Deste modo, os resultados indicam que EI e Professores de 1.º Ciclo estão sensibilizados para o impacto das dificuldades de comunicação, linguagem e fala.

No que diz respeito ao modo de acompanhamento dos Terapeutas da Fala, verifica-se que EI e Professores de 1.º CEB consideram que deve ser feito em contexto educativo. Os resultados estão de acordo com o estudo realizado por Lopes (2017), que dá ênfase à presença do TF em contexto escolar, porquanto pode prevenir e colmatar, entre outras, dificuldades de carácter comunicativo e linguístico (Lopes, 2017).

No que diz respeito às práticas de trabalho colaborativo entre EI e Professores de 1.º CEB, os inquiridos estão de acordo relativamente à implementação de um modelo de trabalho

colaborativo, considerando também que o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, facilita as práticas de trabalho colaborativo. Estes aspetos estão de acordo com o referido na literatura, verificando-se que diversos autores referem ser de extrema importância a existência de uma intervenção colaborativa entre os vários profissionais, como, por exemplo, os docentes e o TF (Castro & Gomes,2000; McCartney, 2006, Puyuelo & Rondal,2007). Por sua vez, Lopes (2012) menciona que existe necessidade de uma maior colaboração entre o TF e os EI, nomeadamente na elaboração e fornecimento de linhas de atuação que orientem os educadores numa estimulação adequada ao nível da comunicação e naturalmente realizada no jardim de infância, prevenindo, assim, atempadamente futuras dificuldades que possam advir no período escolar, particularmente ao nível da leitura e escrita.

4. Conclusão

Neste estudo, procurou-se conhecer a realidade e os desafios de EI e Professores de 1.º CEB relativamente a crianças/alunos com DCLF em contexto educativo. Pretendíamos saber com que frequência EI e Professores de 1.º CEB se deparam com crianças/alunos com DCLF, caracterizar o conhecimento que os EI e Professores de 1.º CEB têm sobre os fatores de risco de DCLF, averiguar quais os sinais de alerta mais frequentes, averiguar se o nível de ensino influencia a frequência com que se deparam com crianças/alunos com DCLF, conhecer os principais intervenientes no encaminhamento para Terapia da Fala e, por fim, conhecer a perceção dos EI e Professores de 1.º CEB relativamente às práticas dos TF em contexto educativo.

Este estudo de carácter exploratório e descritivo, enquadrado numa estratégia de investigação quantitativa, foi suportado por um inquérito por questionário, divulgado por correio eletrónico. Através da análise feita às respostas dos participantes, verificou-se que EI e Professores de 1.º CEB se deparam com frequência com crianças/alunos com DCLF, sendo que os sinais de alerta mais frequentes diferem de acordo com o nível de ensino. Os EI estão mais focados em questões relacionadas com a fala e hábitos orais enquanto os Professores de 1.º CEB estão mais direcionadas para questões relacionadas com as áreas da leitura e da escrita. EI e Professores de 1.º Ciclo parecem reconhecer que as crianças /alunos podem ter outras áreas do seu desenvolvimento alteradas, sendo que a área que referem como sendo mais impactante é a da socialização (em que apresentam mais dificuldades). Estas dificuldades verificam-se mais em alunos que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente a possíveis fatores etiológicos, EI e Professores de 1.º CEB destacaram dificuldades auditivas e falta de estímulo familiar, sendo que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre EI e Professores de 1.º CEB. No que diz respeito aos encaminhamentos, estes são feitos com recurso essencialmente ao conhecimento adquirido ao longo da prática profissional e com a troca de informação com o TF. A dificuldade mais sentida no momento do encaminhamento é a inexistência de um TF na escola/instituição. Relativamente ao novo Decreto-Lei n.º 54/2018, verifica-se que ainda não existe consenso relativamente à sua influência na identificação e deteção precoce de crianças/alunos com DCLF, bem como ao nível dos apoios que podem ser prestados. Verifica-se, no entanto, que EI e Professores de 1.º CEB reconhecem que este Decreto-Lei poderá melhorar as práticas de trabalho colaborativo.

Por último, verifica-se que EI e Professores de 1.º CEB reconhecem a importância e a necessidade de se estabelecerem práticas de trabalho colaborativo entre EI/Professores de 1.º CEB e TF.

A realização deste estudo permitiu compreender mais aprofundadamente a realidade e os desafios dos EI e Professores de 1.º CEB referentes a crianças/alunos com DCLF. O conhecimento desta realidade permite uma visão mais abrangente do trabalho que necessita de ser realizado por parte dos TF com EI e Professores de 1.º CEB. Conclui-se, deste modo, que os objetivos inicialmente delineados foram alcançados com sucesso.

Como principais limitações deste estudo é importante referir que o facto de DCLF ser um termo amplo e com impacto em diversas áreas do desenvolvimento da criança (Bercow, 2018) dificultou a realização de uma análise mais específica e pormenorização de todas as áreas alteradas nestas crianças.

Como sugestão para próximas investigações seria pertinente que este estudo abrisse caminho para a realização de estudos longitudinais sobre o impacto das DCLF nas crianças/alunos ao longo do seu percurso educativo. No panorama nacional, as investigações realizadas centram-se em crianças/alunos com diagnósticos em detrimento das crianças que apresentam DCLF. O estudo de crianças/alunos com DCLF poderá contribuir para melhores práticas de deteção e, posteriormente, intervenção precoce/atempada. Destaca-se também a importância da continuidade dos estudos em contexto educativo com os principais agentes educativos presentes nas fases iniciais do desenvolvimento da comunicação, linguagem e fala, nomeadamente EI e Professores de 1.º CEB.

Referências

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 5.^a Ed., Braga: Psiquilíbrios.
- Aragão, J. (2011). Introdução aos estudos quantitativos utilizados em pesquisas científicas. *Revista Práxis*, 6, 59–62.
- Archibald, L. M. (2017). SLP-educator classroom collaboration: A review to inform reason-based practice. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 239694151668036. <https://doi.org/10.1177/2396941516680369>
- ASHA. (2010). Scope of practice in speech-language pathology. *American Speech-Language-Hearing Association [ASHA]*, 1–64.
- Bercow, J. (2008). *The Bercow report: A review of services for children and young people (0–19) with speech, language and communication needs*.
- Bercow, J. (2018). *Bercow: Ten Years On An independent review of provision for children and young people with speech, language and communication needs in England*. www.bercow10yearson.com. Obtido de <https://www.bercow10yearson.com/wp-content/uploads/2018/03/337644-ICAN-Bercow-Report-WEB.pdf>
- Bessa, C. (2013). *Percepção dos Médicos de Família em relação ao papel de intervenção dos Terapeutas da Fala* (Tese de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa.
- Bishop. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49, 381–415. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12101>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & Consortium, C.-2. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bornstein, M. H., Hahn, C., & Putnick, D. L. (2016). Stability of core language skill across the first decade of life in children at biological and social risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 12, 1434–1443. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12632>
- Botting, N., Durkin, K., Toseeb, U., Pickles, A., & Conti-Ramsden, G. (2016). Emotional health, support, and self-efficacy in young adults with a history of language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 34(4), 538–554. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12148>

- Brownlie, E., Beitchman, J. H., Escobar, M. D., & Young, A. (2004). Early Language Impairment and Young Adult Delinquent and Aggressive Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 453–467. <https://doi.org/10.1023/B>
- Catts, H. W., Fey, M., & Tomblin, J. B. (2001). Estimating the Risk of Future Reading Difficulties in Kindergarten Children :A Research-Based Model and Its Clinical Implementation. *LANGUAGE, SPEECH, AND HEARING SERVICES IN SCHOOLS*, 32(January), 38–50. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2001/004\)CITATIONS](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2001/004)CITATIONS)
- Centro de Reabilitação Profissional de Gaia. (2015). *Necessidades Especiais de Educação O Terapeuta da Fala em Contexto Escolar*. DGE – Direção-Geral da Educação Direção de Serviços de Educação Especial e de Apoios Socioeducativos.
- Colmar, S. H. (2014). A parent-based book-reading intervention for disadvantaged children with language difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 79–90. <https://doi.org/10.1177/0265659013507296>
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Mok, P. L., Toseeb, U., & Botting, N. (2016). Health, employment and relationships: Correlates of personal wellbeing in young adults with and without a history of childhood language impairment. *Social Science and Medicine*, 160, 20–28. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.05.014>
- Correia, A. (2015). *O desenvolvimento fonológico de crianças com otites médias com derrame: estudo longitudinal* (Tese de Douturamento). Universidade de Lisboa.
- Costa, M. (2012). *Desenvolvimento da linguagem na criança : hábitos orais e perturbações da fala*. Universidade de Aveiro 2012.
- CPLOL. (2013). NetQues Project Report Speech and Language Therapy Education in Europe United in Diversity. *NetQues*, (177075).
- CPLOL. (2016). WG Terminology Diversity in terminology: In quest of a common denominator Work. *CPLOL Education Committee Split*.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, Pub. L. No. Diário da República:I série, N.º 129, 2918 (2018).
- Decreto-Lei n.º 564/99 de 21 de Dezembro Ministério Da Saúde, 8 § (1999). <https://doi.org/10.4013/ctc.2015.81.08>
- Dockrell, J. E., & Howell, P. (2015). Identifying the challenges and opportunities to meet the needs of children with speech, language and communication difficulties. *British Journal of Special Education*, 42(4). <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12115>
- Dockrell, J., & Howell, P. (2015). Identifying the challenges and opportunities to meet the needs of children with speech, language and communication difficulties. *British Journal of*

- Special Education*, 42(4), 411–428. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12115>
- Dockrell, J., Howell, P., & Leung, D. (2017). Children with Speech Language and Communication Needs in England: Challenges for Practice. *Frontiers in Education*, 2(July). <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00035>
- Dohmen, A., Bishop, D. V., Chiat, S., & Roy, P. (2016). Body movement imitation and early language as predictors of later social communication and language outcomes: A longitudinal study. *Autism & Developmental Language Impairments*, 1(2), 239694151665663. <https://doi.org/10.1177/2396941516656636>
- Eadie, P., Morgan, A., Ukoumunne, O. C., Ttofari Eecen, K., Wake, M., & Reilly, S. (2015). Speech sound disorder at 4 years: Prevalence, comorbidities, and predictors in a community cohort of children. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 57(6), 578–584. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12635>
- Early Talk Boost. (2015). *Early Talk Boost Evaluation Report 2015*.
- Fernandes, S. (2016). *Análise de dois modelos de prestação de serviços de Terapeutas da Fala nas Escolas: consequências na prestação do apoio e na equipa educativa*.
- Frederico, M., Jackson, A. ., Black, C. ., Cox, A., & Joffe, B. (2018). Small Talk: Identifying communication problems in maltreated children. *Child Abuse & Neglect journal*, 75(May 2017), 139–148. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.009>
- Frederico, M., Jackson, A. L., Black, C. M., Joffe, B., & McConachy, J., Worthington, N. (2014). Small Talk: Identifying communication problems in maltreated children — Literature Review. *Melbourne: Berry Street Childhood Institute. Small*.
- Gascoigne, M. (2015). *Commissioning for Speech , Language and Communication Needs (SLCN): Using the evidence from the Better Communication Research Programme*. Better Communication.
- Georgieva, G. D. (2017). Significance of the stimulating environment in the development of language, communication and literacy of children from pre-school age. *Research in Physical Education, Sport and Health*, 6(2), 49–52.
- Germano, C. (2011). *PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E SINALIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM PROBLEMAS NA LINGUAGEM ORAL PELOS EDUCADORES DE INFÂNCIA*. Instituto Politécnico De Lisboa.
- Glover, A., McCormack, J., & Smith-Tamaray, M. (2015). Collaboration between teachers and speech and language therapists: Services for primary school children with speech, language and communication needs. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 363–382. <https://doi.org/10.1177/0265659015603779>

- Gorp, K. Van, Segers, E., & Verhoeven, L. (2016). Enhancing Decoding Efficiency in Poor Readers via a Word Identification Game. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 105–123. <https://doi.org/10.1002/rrq.156>
- Goswami, U., & Bryant, P. (2007). *Children`s Cognitive Development and Learning*.
- Guia Prático Os Direitos Das Pessoas Com Deficiência em Portugal*. (2019). Instituto Nacional Para a Reabilitação, I.P. Unidade.
- Haley, A., Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Snowling, M. J., & Fricke, S. (2017). Oral language skills intervention in pre-school—a cautionary tale. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 52(1), 71–79. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12257>
- Hartshorne, M. (2006). *The cost to the nation of children`s poor communication*. (I. CAN, Ed.) (Anita Kerw).
- Hayiou-Thomas, M. E., Carroll, J. M., Leavett, R., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2017). When does speech sound disorder matter for literacy? The role of disordered speech errors, co-occurring language impairment and family risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 58(2), 197–205. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12648>
- Heath, S. M., & Hogben, J. H. (2004). Cost-Effective Prediction of Reading Difficulties Steve. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 751–765.
- Horowitz-kraus, T., Schmitz, R., Hutton, J. S., & Schumacher, J. (2017). How to create a successful reader ? Milestones in reading development from birth to adolescence, 534–544. <https://doi.org/10.1111/apa.13738>
- Horta, M. (2015). *A abordagem à linguagem escrita na etapa final da educação pré-escolar: estudo de casos múltiplos na região do sotavento algarvio*. Universidade de Huelva.
- Iuzzini-Seigel, J., Hogan, T. P., & Green, J. R. (2017). Speech Inconsistency in Children With Childhood Apraxia of Speech, Language Impairment, and Speech Delay: Depends on the Stimuli. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 60(5), 1194. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-S-15-0184
- Iuzzini-Seigel, J., Hogan, T. P., Rong, P., & Green, J. R. (2015). Longitudinal development of speech motor control: Motor and linguistic factors. *Journal of Motor Learning & Development*, 3(1), 53–68. <https://doi.org/10.1123/jmld.2014-0054>
- Johanne Paradis. (2015). The Development of English as a Second Language With and Without Specific Language Impairment: Clinical Implications. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 24(2), 1–14. <https://doi.org/10.1044/2015>
- Johnstone, C. (2014). *Acesso à Escola e ao Ambiente de Aprendizagem II - Ambiente Físico, Informação e Comunicação* (Stephen Bo).

- Kent, R. (2004). *The Mit Encyclopedia of Communication Disorders* (A Bradford). Cambridge, Massachusetts London, England.
- Lamb, S., Jackson, J., Walstab, A., & Huo, S. (2015). *Educational opportunity in Australia 2015: Who succeeds and who misses out*. Obtido de www.mitchellinstitute.org.au%5Cnwww.vu.edu.au/centre-for-international-research-on-education-systems-cires
- Law, J, Dennis, J., & Charlton, J. (2017). Speech and language therapy interventions for children with primary speech and / or language disorders (Protocol). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (1), 1–21.
<https://doi.org/10.1002/14651858.CD012490>.www.cochranelibrary.com
- Law, James, Lindsay, G., Peacey, N., Gascoigne, M., Soloff, N., Radford, J., ... Fitzgerald, L. (2000). Provision for Children with Speech and Language Needs In England and Wales: Facilitating Communication Between Education and Health Services. *DfES research report 239*, (239), 2–16.
- Lee, W. (2008). *Speech , Language and Communication Needs and Primary School-aged Children Speech , Language and Communication Needs and Primary School-aged Children*.
- Lewis, B. A., Patton, E., Freebairn, L., Tag, J., Iyengar, S. K., Stein, C. M., & Taylor, H. G. (2016). Psychosocial co-morbidities in adolescents and adults with histories of communication disorders. *Journal of Communication Disorders*, 61, 60–70.
<https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.03.004>
- Lindsay, G., & Dockrell, J. (2002). Editorial Meeting the needs of children with speech language and communication needs : a critical perspective on inclusion and collaboration. *Child Language Teaching and Therapy*.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (M. da E.-G. da E. (DGE), Ed.), *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)* (Vol. 27). <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300003>
- Lopes, T. (2017). *O terapeuta da Fala em Contexto Escolar*. Universidade do Algarve.
- Loureiro, R. (2014). *A Eficácia da Terapia da Fala na Promoção do Sucesso Escolar : Estudo de Caso Num Agrupamento TEIP*. UNIVERSIDADE DO PORTO.
- Lourenço, M., & Andrade, A. I. (2015). *Cadernos do LALE Educar para a diversidade e desenvolver a consciência fonológica: propostas pedagógico-didáticas para o jardim de infância*. UA Editora Universidade de Aveiro Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia.

- Malson, C., Bryant, D., White, L., Kinton, L., Disney, L., Flint, M., ... Stith-Williams, V. (2011). *Speech-Language Pathology Services in Schools : Guidelines for Best Practice* (The Virgin).
- Mander, D., & Moore, N. D. (2015). Speech-Language Service Delivery Model in Low Socio-Economic Status Preschools: An Exploratory Evaluation. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, 39(3), 214–236. Obtido de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cin20&AN=113643011&site=ehost-live&authtype=ip,uid>
- Marshall, J., & Lewis, E. (2014). «It's the way you talk to them.» the child's environment: Early Years Practitioners' perceptions of its influence on speech and language development, its assessment and environment targeted interventions. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), 337–352. <https://doi.org/10.1177/0265659013516331>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., ... Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação*. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/111313/2/259064.pdf>
- McCormack, J., Baker, E., & Crowe, K. (2018). The human right to communicate and our need to listen: Learning from people with a history of childhood communication disorder. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 20(1), 142–151. <https://doi.org/10.1080/17549507.2018.1397747>
- McKean, C., Law, J., Laing, K., Cockerill, M., Allon-Smith, J., McCartney, E., & Forbes, J. (2017). A qualitative case study in the social capital of co-professional collaborative co-practice for children with speech, language and communication needs. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(4), 514–527. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12296>
- McKean, C., Reilly, S., Bavin, E. L., Bretherton, L., Cini, E., Conway, L., ... Mensah, F. (2017). Language Outcomes at 7 Years: Early Predictors and Co-Occurring Difficulties. *Pediatrics*, 139(3). <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1684>
- Meaux, A. B., & Norris, J. (2018). Curriculum-Based Language Interventions: What, Who, Why, Where, and How? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(April), 165–176. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0057
- Mendes, T., & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro-Posições*, 27(2), 115–132. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0041>
- Mirawdeli, A. (2015). Identifying children who stutter or have other difficulties in speech

- production in school reception classes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 193(2008), 192–201. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.259>
- Morgan, A., Ttofari Eecen, K., Pezic, A., Brommeyer, K., Mei, C., Eadie, P., ... Dodd, B. (2017). Who to Refer for Speech Therapy at 4 Years of Age Versus Who to “Watch and Wait”? *Journal of Pediatrics*, 185, 200-204.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2017.02.059>
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem : Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126–143. Obtido de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S2182-13722015000200008&script=sci_arttext&tlng=pt
- Owens, R. E. (2012). *Language Development: An Introduction*. <https://doi.org/013258252X>
- Paulo, M. (2011). *Dificuldades de Linguagem Oral/Dificuldades de Aprendizagem Atitudes e Representações Sociais de Professores*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., ... Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. (M. da E.-G. da E. (DGE), Ed.).
- Pickles, A., Durkin, K., Mok, P. L., Toseeb, U., & Conti-Ramsden, G. (2016). Conduct problems co-occur with hyperactivity in children with language impairment: A longitudinal study from childhood to adolescence. *Autism & Developmental Language Impairments*, 1, 239694151664525. <https://doi.org/10.1177/2396941516645251>
- Reilly, S., McKean, C., Morgan, A., & Wake, M. (2015). Identifying and managing common childhood language and speech impairments. *BMJ (Clinical research ed.)*, 350(May), h2318. <https://doi.org/10.1136/bmj.h2318>
- Rodrigues, M. D. L., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (2017). Apresentação de Resultados do Projeto APRENDER A LER E A ESCREVER EM PORTUGAL. *Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)*.
- Schmitt, M. B., Logan, J. A. R., Tambyraja, S. R., Farquharson, K., & Justice, L. M. (2017). Establishing Language Benchmarks for Children With Typically Developing Language and Children With Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(February), 364–378. <https://doi.org/10.1044/2016>
- Silva, A. (2009). *Perda Auditiva e Articulação nas Crianças do Primeiro Ciclo na Trofa Ana Isabel Campos Silva Perda Auditiva e Articulação nas Crianças do Primeiro Ciclo na Trofa*. Universidade de Aveiro.

- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Obtido de <http://sites.google.com/site/santosjaml/Linguagemecomunicacao.pdf>
- Soares, A., Silva, K., & Zuanetti, P. (2017). Variáveis de risco para o desenvolvimento da linguagem associadas à prematuridade. *Audiology Communication Research*, 22, 1–7.
- Suleman, S., Mcfarlane, L., Pollock, K., Schneider, P., Leroy, C., & Skoczylas, M. (2014). Collaboration: More than “Working Together” An exploratory study to determine effect of interprofessional education on awareness and application of models of specialized service delivery by student speech-language pathologists and teachers Collaboration. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 37(4), 298–307.
- The Communication Trust. An Early Identification Framework for Speech, Language and Communication Needs: A 3-Step Approach.
- The Communication Trust. (sem data-b). *Don ’ t Get Me Wrong Information for supporting children and young people with speech, language and communication needs*.
- The Communication Trust. (sem data-c). What are Speech , Language and Communication Needs (SLCN)? Different types of SLCN What causes SLCN ?
- The Communication Trust. (2015). *Universally Speaking: The ages and stages of children ’ s communication development from birth to 5 years*.
- Thompson, P. A., Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Hayiou-Thomas, E., & Snowling, M. J. (2015). Developmental dyslexia: Predicting individual risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 56(9), 976–987. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12412>
- Treffers-Daller, J., & Milton, J. (2013). Vocabulary size revisited: the link between vocabulary size and academic achievement. *Applied Linguistics Review*, 4, 1, 151–172.
- Westby, C., & Washington, K. N. (2017). Using the International Classification of Functioning, Disability and Health in Assessment and Intervention of School-Aged Children With Language Impairments. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 48(3), 137. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-16-0037
- Wittke, K., & Spaulding, T. J. (2018). Which Preschool Children With Specific Language Impairment Receive Language Intervention? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(January), 59–72. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0024
- Wren, Y., Miller, L., Peters, T., Emond, A., & Roulstone, S. (2015). Prevalence and Predictors of Persistent Speech Sound Disorder at Eight Years Old: Findings From a Population Cohort Study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 24(2), 1–14. <https://doi.org/10.1044/2015>
- Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2018). Desenho universal para a aprendizagem como

estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, 22(2), 147–155.
<https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>

Apêndices

Apêndice I – Informação de confidencialidade no inquérito por questionário

Comunicação, Linguagem e Fala: Realidades e Necessidades de Educadores e Professores de 1ºCiclo.

Caro (a) Educador de Infância e/ou Professor de 1.º Ciclo,

Este questionário insere-se no âmbito de um Mestrado em Educação Especial: Domínio Motor e Cognitivo da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, sob a orientação da Professora Doutora Ana Catarina Baptista e da Professora Doutora Maria Helena Horta, da Universidade do Algarve.

Objetivo: Este estudo pretende conhecer a realidade e as necessidades que os Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo (1.º CEB) enfrentam na sua prática profissional relativamente às crianças/alunos com dificuldades nas áreas da comunicação, linguagem e fala no concelho de Loulé.

Procedimento: O questionário é constituído por 3 partes: na primeira parte, são colocadas questões relacionadas com os dados sociodemográficos; a segunda parte corresponde a questões relacionadas com a realidade com que os Educadores de Infância e dos Professores de 1.º Ciclo se deparam nas suas salas de atividades/salas de aula; na terceira parte, são colocadas questões relacionadas com práticas de trabalho colaborativo .

Duração: Estima-se que o seu preenchimento não exceda os 10 minutos.

Confidencialidade: A sua participação é confidencial e anónima, por isso, solicita-se que não coloque a sua identificação em nenhum local deste questionário.

Participação: Dirige-se a Educadores de Infância e Professores de 1º. Ciclo (1.º CEB) que trabalhem ou tenham trabalhado com crianças com dificuldades ao nível da comunicação, linguagem e fala. A sua participação é voluntária podendo a qualquer momento desistir do preenchimento do questionário, mesmo tendo concordado previamente com o termo de aceitação.

Esclarecimentos: Caso deseje obter qualquer tipo de informação adicional sobre este trabalho poderá contactar-nos através dos seguintes endereços de correio eletrónico: acjesus@ualg.pt, horta@ualg.pt e tf.susana.inacio@gmail.com

Peço que leia com atenção o questionário e responda a TODAS as questões com sinceridade. Não existem respostas certas ou erradas.

Agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração, sem as quais este estudo se tornaria inviável.

***Obrigatório**

FIGURA 1 - *INFORMAÇÃO DE CONFIDENCIALIDADE NO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO*

Apêndice II – Protocolo Especifico de Colaboração

PROTOCOLO DE COLABORAÇÃO ESPECÍFICO

Outorgantes:

Primeiro: Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve. Contribuinte fiscal nº 505 387 271, Campus da Penha, 8005-139 Faro, representada na qualidade de legal representante, pelo Diretor, Prof. Doutor António Manuel da Conceição Guerreiro.

Segundo: [Redacted] uinte
[Redacted] aqui

Artigo 1.º

É objetivo deste acordo a definição dos princípios e regras orientadoras da realização, por parte do segundo outorgante, da intervenção educativa (ou da intervenção investigativa) correspondente à Unidade Curricular de Dissertação/trabalho de Projeto/Estágio do curso de Mestrado em Educação Especial, domínios cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve (ESEC/UAlg), da aluna nº 37179, Susana Isabel Inácio, bem como a definição dos direitos e obrigações das partes signatárias.

Artigo 2.º

1. A intervenção educativa (ou A intervenção investigativa) realizar-se-á nos termos do plano curricular em vigor para o referido curso.
2. A intervenção educativa (ou A intervenção investigativa) terá lugar nas instalações do segundo outorgante, nos espaços adequados aos objetivos gerais e específicos do trabalho a realizar.

Artigo 3.º

O trabalho realizado no âmbito deste protocolo terá início a 1 de novembro de 2018 e terminará a 31 de julho de 2019.

Artigo 4.º

1. São obrigações da Escola Superior de Educação e Comunicação:
 - a) Definir o trabalho a realizar pela estudante;
 - b) Proceder à avaliação do trabalho realizado;
 - c) Informar o segundo outorgante de todos os procedimentos necessários à execução do plano de trabalho;
2. São obrigações da entidade realizadora e segundo outorgante:

FIGURA 2 - PROTOCOLO ESPECIFICO DE COLABORAÇÃO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS 1.

PROTOCOLO DE COLABORAÇÃO ESPECÍFICO

Outorgantes:

Primeiro: Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve. Contribuinte fiscal nº 505 387 271, *Campus* da Penha, 8005-139 Faro, representada na qualidade de legal representante, pelo Diretor, Prof. Doutor António Manuel da Conceição Guerreiro.

Segundo: [Redacted] ante [Redacted] aqui [Redacted]

Artigo 1.º

É objetivo deste acordo a definição dos princípios e regras orientadoras da realização, por parte do segundo outorgante, da intervenção educativa (ou da intervenção investigativa) correspondente à Unidade Curricular de Dissertação/trabalho de Projeto/Estágio do curso de Mestrado em Educação Especial, domínios cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve (ESEC/UAlg), da aluna nº 37179, Susana Isabel Inácio, bem como a definição dos direitos e obrigações das partes signatárias.

Artigo 2.º

1. A intervenção educativa (ou A intervenção investigativa) realizar-se-á nos termos do plano curricular em vigor para o referido curso.
2. A intervenção educativa (ou A intervenção investigativa) terá lugar nas instalações do segundo outorgante, nos espaços adequados aos objetivos gerais e específicos do trabalho a realizar.

Artigo 3.º

O trabalho realizado no âmbito deste protocolo terá início a 1 de novembro de 2018 e terminará a 31 de julho de 2019.

Artigo 4.º

1. São obrigações da Escola Superior de Educação e Comunicação:
 - a) Definir o trabalho a realizar pela estudante;
 - b) Proceder à avaliação do trabalho realizado;
 - c) Informar o segundo outorgante de todos os procedimentos necessários à execução do plano de trabalho;
2. São obrigações da entidade realizadora e segundo outorgante:

FIGURA 3 - PROTOCOLO ESPECÍFICO DE COLABORAÇÃO COM O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS 2

PROTOCOLO DE COLABORAÇÃO ESPECÍFICO

Outorgantes:

Primeiro: Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve. Contribuinte fiscal nº 505 387 271, *Campus* da Penha, 8005-139 Faro, representada na qualidade de legal representante, pelo Diretor, Prof. Doutor António Manuel da Conceição Guerreiro.

Segundo: [REDACTED]

Contribuinte
, aqui

Artigo 1.º

É objetivo deste acordo a definição dos princípios e regras orientadoras da realização, por parte do segundo outorgante, da intervenção educativa (ou da intervenção investigativa) correspondente à Unidade Curricular de Dissertação/trabalho de Projeto/Estágio do curso de Mestrado em Educação Especial, domínios cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve (ESEC/UAlg), da aluna nº 37179, Susana Isabel Inácio, bem como a definição dos direitos e obrigações das partes signatárias.

Artigo 2.º

1. A intervenção educativa (ou A intervenção investigativa) realizar-se-á nos termos do plano curricular em vigor para o referido curso.
2. A intervenção educativa (ou A intervenção investigativa) terá lugar nas instalações do segundo outorgante, nos espaços adequados aos objetivos gerais e específicos do trabalho a realizar.

Artigo 3.º

O trabalho realizado no âmbito deste protocolo terá início a 1 de novembro de 2018 e terminará a 31 de julho de 2019.

Artigo 4.º

1. São obrigações da Escola Superior de Educação e Comunicação:
 - a) Definir o trabalho a realizar pela estudante;
 - b) Proceder à avaliação do trabalho realizado;
 - c) Informar o segundo outorgante de todos os procedimentos necessários à execução do plano de trabalho;
2. São obrigações da entidade realizadora e segundo outorgante:

FIGURA 4 - PROTOCOLO ESPECÍFICO DE COLABORAÇÃO COM O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS 3

PROTOCOLO DE COLABORAÇÃO ESPECÍFICO

Outorgantes:

Primeiro: Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve. Contribuinte fiscal nº 505 387 271, *Campus* da Penha, 8005-139 Faro, representada na qualidade de legal representante, pelo Diretor, Prof. Doutor António Manuel da Conceição Guerreiro.

Segundo: [Redacted] buinte [Redacted], aqui [Redacted]

Artigo 1.º

É objetivo deste acordo a definição dos princípios e regras orientadoras da realização, por parte do segundo outorgante, da intervenção educativa (ou da intervenção investigativa) correspondente à Unidade Curricular de Dissertação/trabalho de Projeto/Estágio do curso de Mestrado em Educação Especial, domínios cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve (ESEC/UAlg), da aluna nº 37179, Susana Isabel Inácio, bem como a definição dos direitos e obrigações das partes signatárias.

Artigo 2.º

1. A intervenção educativa (ou A intervenção investigativa) realizar-se-á nos termos do plano curricular em vigor para o referido curso.
2. A intervenção educativa (ou A intervenção investigativa) terá lugar nas instalações do segundo outorgante, nos espaços adequados aos objetivos gerais e específicos do trabalho a realizar.

Artigo 3.º

O trabalho realizado no âmbito deste protocolo terá início a 1 de novembro de 2018 e terminará a 31 de julho de 2019.

Artigo 4.º

1. São obrigações da Escola Superior de Educação e Comunicação:
 - a) Definir o trabalho a realizar pela estudante;
 - b) Proceder à avaliação do trabalho realizado;
 - c) Informar o segundo outorgante de todos os procedimentos necessários à execução do plano de trabalho;
2. São obrigações da entidade realizadora e segundo outorgante:

FIGURA 5 – PROTOCOLO DE COLABORAÇÃO ESPECÍFICO COM O AGRUPAMENTO 4.

APÊNDICE III – CORREIO ELECTRÓNICO PARA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS



FIGURA 6 – CORREIO ELECTRÓNICO PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.

Comunicação, Linguagem e Fala: Realidades e Necessidades de Educadores e Professores de 1ºCiclo.

Caro (a) Educador de Infância e/ou Professor de 1.º Ciclo,

Este questionário insere-se no âmbito de um Mestrado em Educação Especial: Domínio Motor e Cognitivo da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, sob a orientação da Professora Doutora Ana Catarina Baptista e da Professora Doutora Maria Helena Horta, da Universidade do Algarve.

Objetivo: Este estudo pretende conhecer a realidade e as necessidades que os Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo (1.º CEB) enfrentam na sua prática profissional relativamente às crianças/alunos com dificuldades nas áreas da comunicação, linguagem e fala no concelho de Loulé.

Procedimento: O questionário é constituído por 3 partes: na primeira parte, são colocadas questões relacionadas com os dados sociodemográficos; a segunda parte corresponde a questões relacionadas com a realidade com que os Educadores de Infância e dos Professores de 1.º Ciclo se deparam nas suas salas de atividades/salas de aula; na terceira parte, são colocadas questões relacionadas com práticas de trabalho colaborativo .

Duração: Estima-se que o seu preenchimento não exceda os 10 minutos.

Confidencialidade: A sua participação é confidencial e anónima, por isso, solicita-se que não coloque a sua identificação em nenhum local deste questionário.

Participação: Dirija-se a Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo (1.º CEB) que trabalhem ou tenham trabalhado com crianças com dificuldades ao nível da comunicação, linguagem e fala. A sua participação é voluntária podendo a qualquer momento desistir do preenchimento do questionário, mesmo tendo concordado previamente com o termo de aceitação.

Esclarecimentos: Caso deseje obter qualquer tipo de informação adicional sobre este trabalho poderá contactar-nos através dos seguintes endereços de correio eletrónico: acjesus@ualg.pt , hhorta@ualg.pt e tf.susana.inacio@gmail.com

Peço que leia com atenção o questionário e responda a TODAS as questões com sinceridade. Não existem respostas certas ou erradas.

Agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração, sem as quais este estudo se tornaria inviável.

Parte I - Caracterização sociodemográfica

Género: *

- Feminino
- Masculino

Idade (deverá indicar, por exemplo: 34): *

A sua resposta _____

Desenvolve a sua atividade profissional em: *

- Educação de Infância
- Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico

Grau académico: *

- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Pós-doutoramento
- Outra: _____

Tempo de serviço (Em anos) *

A sua resposta _____

Durante a sua formação inicial, teve acesso a conteúdos programáticos sobre crianças/alunos com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala? *

Sim

Não

Caso tenha respondido afirmativamente, considera que esses conhecimentos foram suficientes para os desafios da sua prática profissional?

Sim

Não

Durante o último ano sentiu necessidade de atualizar os seus conhecimentos sobre a temática das crianças/alunos com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala? *

- Sim
- Não

Caso tenha respondido afirmativamente, o que fez?

- Frequentei Seminários
- Fiz Formação de Longa Duração
- Fiz Formação de Curta Duração
- Recorri a Leituras
- Outra: _____

II- Realidade de Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo face a crianças/alunos com dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala (DCLF)

Assinale com X a opção correspondente à frequência com que costuma ter crianças/alunos que: *

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Não aplicável
Têm tendência para permanecer de boca aberta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não conseguem articular corretamente os sons do Português Europeu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ficam roucos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rejeitam alimentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exprimem-se de forma pouco fluente com muitas repetições, prolongamentos de sons, palavras ou frases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentam um discurso confuso e desorganizado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Utilizam mais gestos do que palavras para se expressarem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentam um discurso ininteligível	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentam dificuldades em aprender a ler e a escrever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentam dificuldades em brincar com os sons, rimas e palavras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não conseguem compreender o que leram	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não conseguem identificar e corrigir os erros na escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Têm um padrão mastigatório lento, demorando muito tempo para comer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Roem objetos, roupa, unhas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizam chupeta e/ou biberão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rangem os dentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não conseguem compreender o que ouvirem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedem para repetir o que se diz (há?)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não apresentam jogo simbólico/vontade de brincar com os colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não conseguem estar atentos a ouvir uma história	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Refletem sobre o que dizem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazem inferências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não conseguem auto corrigir-se	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tem dificuldade em estabelecer e manter contato visual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Assinale com X a opção que melhor se adequa à sua percepção sobre a importância que atribui face a crianças/alunos que: *

	Não é grave	Pouco grave	Grave	Muito grave	Não aplicável
Têm tendência para permanecer de boca aberta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não conseguem articular corretamente os sons do Português Europeu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ficam roucos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rejeitam alimentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exprimem-se de forma pouco fluente com muitas repetições, prolongamentos de sons, palavras ou frases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentam um discurso confuso e desorganizado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizam mais gestos do que palavras para se expressarem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentam um discurso ininteligível	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentam dificuldades em aprender a ler e a escrever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentam dificuldades em brincar com os sons, rimas e palavras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não conseguem compreender o que leram	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não conseguem identificar e corrigir os erros na escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Têm um padrão mastigatório lento, demorando muito tempo para comer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Roem objetos, roupa, unhas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizam chupeta e/ou biberão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rangem os dentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não conseguem compreender o que ouvirem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedem para repetir o que se diz (hã?)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Não apresentam jogo simbólico/vontade de brincar com os colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não conseguem estar atentos a ouvir uma história	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Refletem sobre o que dizem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazem inferências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não conseguem auto corrigir-se	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tem dificuldade em estabelecer e manter contato visual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

No seu entender, com que frequência uma criança com dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala pode apresentar: *

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Dificuldades de Caráter Emocional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alterações de Comportamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldades de Socialização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldades de Aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldades de Atenção/Concentração	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de motivação e desinteresse na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Considera que o Decreto - Lei n.º 54/2018 facilita a identificação precoce de crianças/alunos com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala? *

- Sim
- Não

No seu entender, considera que o Decreto - Lei n.º 54/2018 prevê os apoios necessários para crianças/alunos com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala? *

- Sim
- Não

De acordo com a sua prática profissional, com que frequência as Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala nas crianças/alunos estão relacionadas com: *

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Problemas auditivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas visuais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Síndromes genéticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de estímulo familiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas respiratórios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pensando no papel dos Encarregados de Educação, e da realidade que tem conhecimento, assinale a opção que melhor traduz a frequência com que: *

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Demonstram estar preocupados com o desenvolvimento linguístico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Demonstram estar preocupados com questões de fala (articulação dos sons)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estimulam a criança a desenvolver o seu vocabulário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apercebem-se de dificuldades específicas (articular de forma correta determinado som)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedem estratégias aos Educadores de Infância/Professores de 1.º ciclo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuram ajuda especializada por sua iniciativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Têm dificuldade em aceitar que os filhos possam ter alguma alteração no seu desenvolvimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Frequentam consultas de rotina no médico de família/pediatra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estimulam os seus filhos a ler/ouvir histórias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuram ajuda especializada após os Educadores de Infância/ Professores informarem sobre as dificuldade das crianças/alunos em contexto educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuram o educador de infância/ professor de 1.º ciclo nos seus horários de atendimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
São dinâmicos e ativos nas atividades do Jardim de Infância/Escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

III- Encaminhamento e práticas de trabalho colaborativo com o Terapeuta da Fala

De acordo com a sua prática profissional, com que frequência os encaminhamentos das/dos crianças/alunos para avaliação/acompanhamento em Terapia da Fala são feitos por:

*

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Educador de Infância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor de 1.º ciclo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Médico de Família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encarregados de Educação/ cuidadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consulta médica de especialidade (Otorrino, Alergologista, Pediatra, Consulta de Desenvolvimento)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

No momento do encaminhamento para Terapia da Fala, com que frequência lidou com as seguintes dificuldades: *

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Inexistência de um Terapeuta da Fala na instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desconhecimento dos procedimentos de como é realizado o encaminhamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os Encarregados de Educação não autorizam o encaminhamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não sei para que instituição devo encaminhar a criança/aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não sei se as dificuldades da criança/aluno fazem parte do desenvolvimento típico ou atípico da linguagem, comunicação e fala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade e/ou insegurança na identificação de crianças em risco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinalização para identificar crianças em risco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instrumentos específicos para Educadores de Infância e/ou Professores de 1.º Ciclo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecimento adquirido ao longo da prática profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisa na Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Troca de informação com outros profissionais de educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Troca de informação com o Terapeuta da Fala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

De acordo com a sua prática profissional, com que frequência as crianças/alunos com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala necessitam de acompanhamento de: *

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Terapia da Fala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Terapia Ocupacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Psicologia Educacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Psicologia Clínica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliação pela equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Qual pensa ser o modo mais adequado de Intervenção do Terapeuta da Fala? *

- Intervir diretamente com a criança em Contexto Educativo/ Institucional
- Intervir diretamente com a criança fora do Contexto Educativo/Institucional

Se respondeu anteriormente "Intervir diretamente com a criança em contexto educativo/institucional", onde considera que deve ser feito o acompanhamento: *

- O (a) Terapeuta da Fala deve intervir com a criança fora da sala de atividades/sala de aula
- O (a) Terapeuta da Fala deve intervir com a criança dentro da sala de atividades/sala de aula
- É indiferente

Considero importante a implementação de um modelo colaborativo entre o Terapeuta da Fala e o Educador de Infância/Professor de 1.º ciclo na instituição onde trabalha? *

	1	2	3	4	5	
Discordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo bastante

Considera que o Decreto- Lei n.º 54/2018 permite melhorar as práticas de trabalho colaborativo entre os profissionais da escola? *

- Sim
- Não

Muito obrigada pela sua colaboração no preenchimento deste questionário. Caso queira fazer algum comentário acerca do trabalho colaborativo entre o(a) Educador(a) de Infância/Professor de 1.º Ciclo e o Terapeuta da Fala, poderá fazê-lo neste espaço.

Figura 6- Questionário

Apêndice V – Resultados dos questionários

Sinais de Alerta	Sig. (2-tailed)
Tendência para permanecer de boca aberta	,955
Não conseguem articular corretamente os sons do Português Europeu	,033
Ficam roucos	,127
Rejeitam alimentos	,129
Exprimem-se de forma pouco fluente com muitas repetições, prolongamentos de sons, palavras ou frases	,122
Apresentam um discurso confuso e desorganizado	,078
Utilizam mais gestos do que palavras para se expressarem	,525
Apresentam um discurso ininteligível	,548
Dificuldades em aprender a ler e a escrever	,000
Dificuldades em brincar com os sons, rimas e palavras	,048
Não conseguem compreender o que leram	,000
Não conseguem identificar e corrigir os erros na escrita	,000
Padrão mastigatório lento, demorando muito tempo para comer	,929
Roem objetos, roupa, unhas	,850
Utilizam chupeta e/ou biberão	,668
Rangem os dentes	,957
Não conseguem compreender o que ouviram	,655
Pedem para repetir o que se diz (hã?)	,868
Não apresentam jogo simbólico/ vontade de brincar com os colegas	,040
Não conseguem estar atentos a ouvir uma história	,042
Refletem sobre o que dizem	,626
Fazem inferências	,243
Não conseguem auto corrigir-se	,014
Tem dificuldade em estabelecer e manter contato visual	,230

Tabela 1-*Teste T de Student* para comparação entre Educadores de Infância e Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico (Significativo para o nível 0,05). Resposta para a questão: “Assinale com X a opção correspondente à frequência com que costuma ter crianças/alunos que:”

Sinais de Alerta	Atividade Profissional	Média
Tendência para permanecer de boca aberta	Educação de Infância	3,20
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,18
Não conseguem articular corretamente os sons do Português Europeu	Educação de Infância	3,90
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,58
Ficam roucos	Educação de Infância	2,20
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	2,43
Rejeitam alimentos	Educação de Infância	3,37
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,09
Exprimem-se de forma pouco fluente com muitas repetições, prolongamentos de sons, palavras ou frases	Educação de Infância	3,37
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,62
Apresentam um discurso confuso e desorganizado	Educação de Infância	3,27
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,55
Utilizam mais gestos do que palavras para se expressarem	Educação de Infância	2,80
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	2,69
Apresentam um discurso ininteligível	Educação de Infância	3,00
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	2,89
Dificuldades em aprender a ler e a escrever	Educação de Infância	5,51
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,71
Dificuldades em brincar com os sons, rimas e palavras	Educação de Infância	3,75
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,40
Não conseguem compreender o que leram	Educação de Infância	3,68
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	5,39
Não conseguem identificar e corrigir os erros na escrita	Educação de Infância	3,69
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	5,49
Padrão mastigatório lento, demorando muito tempo para comer	Educação de Infância	3,29
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,28
Roem objetos, roupa, unhas	Educação de Infância	3,08
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,11
Utilizam chupeta e/ou biberão	Educação de Infância	2,94
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,08
Rangem os dentes	Educação de Infância	2,41
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	2,40
Não conseguem compreender o que ouviram	Educação de Infância	3,33
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,26
Pedem para repetir o que se diz (hã?)	Educação de Infância	3,43
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,46
Não apresentam jogo simbólico/ vontade de brincar com os colegas	Educação de Infância	2,41
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	2,75
Não conseguem estar atentos a ouvir uma história	Educação de Infância	3,75
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,42

Refletem sobre o que dizem	Educação de Infância	2,65
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	2,74
Fazem inferências	Educação de Infância	2,94
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	2,74
Não conseguem auto corrigir-se	Educação de Infância	3,63
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,20
Tem dificuldade em estabelecer e manter contato visual	Educação de Infância	2,80
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,00

Tabela 2: Resposta para a questão: “Assinale com X a opção correspondente à frequência com que costuma ter crianças/alunos que:”.

Sinais de Alerta	Sig. (2-tailed)
Tendência para permanecer de boca aberta	,687
Não conseguem articular corretamente os sons do Português Europeu	,977
Ficam roucos	,347
Rejeitam alimentos	,605
Exprimem-se de forma pouco fluente com muitas repetições, prolongamentos de sons, palavras ou frases	,274
Apresentam um discurso confuso e desorganizado	,804
Utilizam mais gestos do que palavras para se expressarem	,918
Apresentam um discurso ininteligível	,673
Dificuldades em aprender a ler e a escrever	,000
Dificuldades em brincar com os sons, rimas e palavras	,417
Não conseguem compreender o que leram	,000
Não conseguem identificar e corrigir os erros na escrita	,000
Padrão mastigatório lento, demorando muito tempo para comer	,736
Roem objetos, roupa, unhas	,772
Utilizam chupeta e/ou biberão	,019
Rangem os dentes	,105
Não conseguem compreender o que ouviram	,155
Pedem para repetir o que se diz (hã?)	,344
Não apresentam jogo simbólico/ vontade de brincar com os colegas	,215
Não conseguem estar atentos a ouvir uma história	,592
Refletem sobre o que dizem	,696
Fazem inferências	,177
Não conseguem auto corrigir-se	,289
Tem dificuldade em estabelecer e manter contato visual	,222

Tabela 3: *Teste T de Student* para comparação entre Educadores de Infância e Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico (Significativo para o nível 0,05) para resposta à questão” Assinale com X a opção que melhor se adequa à sua perceção sobre a importância que atribui face a crianças/alunos

	Atividade Profissional	Média
Tendência para permanecer de boca aberta	Educação de Infância	2,82
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	2,77
Não conseguem articular corretamente os sons do Português Europeu	Educação de Infância	3,37
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,37
Ficam roucos	Educação de Infância	2,68
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	2,83
Rejeitam alimentos	Educação de Infância	2,78
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	2,86
Exprimem-se de forma pouco fluente com muitas repetições, prolongamentos de sons, palavras ou frases	Educação de Infância	3,12
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,26
Apresentam um discurso confuso e desorganizado	Educação de Infância	3,27
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,40
Utilizam mais gestos do que palavras para se expressarem	Educação de Infância	3,14
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,12
Apresentam um discurso ininteligível	Educação de Infância	3,57
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,62
Dificuldades em aprender a ler e a escrever	Educação de Infância	3,66
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	4,71
Dificuldades em brincar com os sons, rimas e palavras	Educação de Infância	3,31
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,20
Não conseguem compreender o que leram	Educação de Infância	3,57
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	4,61
Não conseguem identificar e corrigir os erros na escrita	Educação de Infância	3,32
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	4,73
Padrão mastigatório lento, demorando muito tempo para comer	Educação de Infância	2,75
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	2,69
Roem objetos, roupa, unhas	Educação de Infância	2,67
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	2,71
Utilizam chupeta e/ou biberão	Educação de Infância	3,52
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,04
Rangem os dentes	Educação de Infância	2,57
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	2,83
Não conseguem compreender o que ouviram	Educação de Infância	3,57
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,38
Pedem para repetir o que se diz (hã?)	Educação de Infância	3,25
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,12
Não apresentam jogo simbólico/ vontade de brincar com os colegas	Educação de Infância	3,37
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,20
Não conseguem estar atentos a ouvir uma história	Educação de Infância	3,43
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,37

Refletem sobre o que dizem	Educação de Infância	2,22
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	2,14
Fazem inferências	Educação de Infância	2,33
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	2,09
Não conseguem auto corrigir-se	Educação de Infância	2,86
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,02
Tem dificuldade em estabelecer e manter contato visual	Educação de Infância	3,27
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,09

Tabela 4: resposta à questão” Assinale com X a opção que melhor se adequa à sua percepção sobre a importância que atribui face a crianças/alunos que:”

Áreas de desenvolvimento comprometidas		Contagem	Porcentagem
Dificuldades de Caráter Emocional	Nunca	0	0,0%
	Raramente	1	0,9%
	Às vezes	28	23,9%
	Muitas vezes	75	64,1%
	Sempre	13	11,1%
Alterações de Comportamento	Nunca	0	0,0%
	Raramente	2	1,7%
	Às vezes	23	19,7%
	Muitas vezes	79	67,5%
	Sempre	13	11,1%
Dificuldades de Socialização	Nunca	0	0,0%
	Raramente	2	1,7%
	Às vezes	19	16,2%
	Muitas vezes	79	67,5%
	Sempre	17	14,5%
Dificuldades de aprendizagem	Nunca	0	0,0%
	Raramente	1	0,9%
	Às vezes	27	23,1%
	Muitas vezes	74	63,2%
	Sempre	15	12,8%
Dificuldades de Atenção/ Concentração	Nunca	0	0,0%
	Raramente	1	0,9%
	Às vezes	27	23,1%
	Muitas vezes	74	63,2%
	Sempre	15	12,8%
Falta de motivação e desinteresse na escola	Nunca	0	0,0%
	Raramente	2	1,7%
	Às vezes	23	19,7%
	Muitas vezes	76	65,0%
	Sempre	16	13,7%

Tabela 5- Resposta para a questão: No seu entender, com que frequência uma criança com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala pode apresentar.

Áreas de desenvolvimento comprometidas	Sig. (2-tailed)
Dificuldades de Caráter Emocional	,750
Alterações de Comportamento	,479
Dificuldades de Socialização	,053
Dificuldades de aprendizagem	,800
Dificuldades de Atenção/ Concentração	,800
Falta de motivação e desinteresse na escola	,284

Tabela 6 - *Teste T de Student* para comparação entre Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico para resposta à questão: "No seu entender, com que frequência uma criança com dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala pode apresentar: "

Áreas de desenvolvimento comprometidas	Atividade Profissional	Média
Dificuldades de Caráter Emocional	Educação de Infância	3,88
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,85
Alterações de Comportamento	Educação de Infância	3,84
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,92
Dificuldades de Socialização	Educação de Infância	3,82
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	4,05
Dificuldades de aprendizagem	Educação de Infância	3,86
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,89
Dificuldades de Atenção/ Concentração	Educação de Infância	3,86
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,89
Falta de motivação e desinteresse na escola	Educação de Infância	3,84
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,97

Tabela 7- Resposta à questão: "No seu entender, com que frequência uma criança com dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala pode apresentar: "

Fatores Etiológicos		Contagem	Porcentagem
Problemas Auditivos	Nunca	0	0,0%
	Raramente	3	2,5%
	Às vezes	44	37,3%
	Muitas vezes	64	54,2%
	Sempre	6	5,1%
Problemas Visuais	Nunca	7	5,9%
	Raramente	23	19,5%
	Às vezes	69	58,5%
	Muitas vezes	15	12,7%
	Sempre	3	2,5%
Síndromes Genéticas	Nunca	1	0,8%
	Raramente	18	15,3%
	Às vezes	73	61,9%
	Muitas vezes	24	20,3%
	Sempre	1	0,8%
Falta Estímulo Familiar	Nunca	0	0,0%
	Raramente	2	1,7%
	Às vezes	39	33,1%
	Muitas vezes	71	60,2%
	Sempre	5	4,2%
Problemas Respiratórios	Nunca	1	0,8%
	Raramente	19	16,1%
	Às vezes	70	59,3%
	Muitas vezes	25	21,2%
	Sempre	2	1,7%

Tabela 8- Resposta para a questão “Resposta à questão: “De acordo com a sua prática profissional, com que frequência as Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala nas crianças/alunos estão relacionadas com:”.

Fatores Etiológicos	Sig. (2-tailed)
Problemas Auditivos	,919
Problemas Visuais	,170
Síndromes Genéticas	,361
Falta Estímulo Familiar	,069
Problemas Respiratórios	,897

Tabela 9- Teste *T de Student* para comparação entre Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico para resposta à questão Resposta à questão: “De acordo com a sua prática profissional, com que frequência as Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala nas crianças/alunos estão relacionadas com:”.

*Significativo para o nível 0,05

Importância atribuída pelos Encarregados de Educação		Contagem	Porcentagem
Preocupados com o desenvolvimento linguístico	Nunca	1	0,9%
	Raramente	13	11,1%
	Às vezes	83	70,9%
	Muitas vezes	20	17,1%
	Sempre	0	0,0%
Preocupados com questões de fala (articulação dos sons)	Nunca	1	0,9%
	Raramente	10	8,5%
	Às vezes	86	73,5%
	Muitas vezes	20	17,1%
	Sempre	0	0,0%
Estimulam a criança a desenvolver o seu vocabulário	Nunca	1	0,9%
	Raramente	17	14,5%
	Às vezes	87	74,4%
	Muitas vezes	12	10,3%
	Sempre	0	0,0%
Apercebem-se de dificuldades específicas (articular de forma correta determinado som)	Nunca	2	1,7%
	Raramente	18	15,4%
	Às vezes	88	75,2%
	Muitas vezes	8	6,8%
	Sempre	1	0,9%
Pedem estratégias aos Educadores de Infância/Professores de 1.º ciclo	Nunca	3	2,6%
	Raramente	40	34,2%
	Às vezes	63	53,8%
	Muitas vezes	11	9,4%
	Sempre	0	0,0%
Procuram ajuda especializada por sua iniciativa	Nunca	3	2,6%
	Raramente	37	31,6%
	Às vezes	72	61,5%
	Muitas vezes	4	3,4%
	Sempre	1	0,9%
Têm dificuldade em aceitar que os filhos possam ter alguma alteração no seu desenvolvimento	Nunca	2	1,7%
	Raramente	7	6,0%
	Às vezes	58	49,6%
	Muitas vezes	47	40,2%
	Sempre	3	2,6%
Frequentam consultas de rotina no médico de família/pediatra	Nunca	0	0,0%
	Raramente	12	10,3%
	Às vezes	81	69,2%

	Muitas vezes	22	18,8%
	Sempre	2	1,7%
Estimulam os seus filhos a ler/ouvir histórias	Nunca	2	1,7%
	Raramente	28	23,9%
	Às vezes	77	65,8%
	Muitas vezes	10	8,5%
	Sempre	0	0,0%
Procuram ajuda especializada após os Educadores de Infância/ Professores informarem sobre as dificuldades das crianças/alunos em contexto educativo	Nunca	2	1,7%
	Raramente	18	15,4%
	Às vezes	82	70,1%
	Muitas vezes	13	11,1%
	Sempre	2	1,7%
Procuram o educador de infância/ professor de 1º. Ciclo nos seus horários de atendimento	Nunca	4	3,4%
	Raramente	38	32,5%
	Às vezes	62	53,0%
	Muitas vezes	12	10,3%
	Sempre	1	0,9%
São dinâmicos e ativos nas atividades do Jardim de Infância/Escola	Nunca	2	1,7%
	Raramente	43	36,8%
	Às vezes	61	52,1%
	Muitas vezes	6	5,1%
	Sempre	5	4,3%

Tabela 10- Resposta para a questão: “Pensando no papel dos Encarregados de Educação, e da realidade que tem conhecimento, assinale a opção que melhor traduz a frequência com que:”.

Importância atribuída pelos Encarregados de Educação	Sig. (2-tailed)
Preocupados com o desenvolvimento linguístico	,936
Preocupados com questões de fala (articulação dos sons)	,707
Estimulam a criança a desenvolver o seu vocabulário	,747
Apercebem-se de dificuldades específicas (articular de forma correta determinado som)	,699
Pedem estratégias aos Educadores de Infância/Professores de 1.º ciclo	,866
Procuram ajuda especializada por sua iniciativa	,044
Têm dificuldade em aceitar que os filhos possam ter alguma alteração no seu desenvolvimento	,607
Frequentam consultas de rotina no médico de família/pediatra	,469
Estimulam os seus filhos a ler/ouvir histórias	,508
Procuram ajuda especializada após os Educadores de Infância/ Professores informarem sobre as dificuldades das crianças/alunos em contexto educativo	,128
Procuram o educador de infância/ professor de 1.º Ciclo nos seus horários de atendimento	,697
São dinâmicos e ativos nas atividades do Jardim de Infância/Escola	

Tabela 11- *Teste T de Student* para comparação entre Educadores de Infância e Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico para resposta à questão Pensando no papel dos Encarregados de Educação, e da realidade que tem conhecimento, assinale a opção que melhor traduz a frequência com que:”
: . *Significativo para o nível 0,05

Importância atribuída pelos Encarregados de Educação	Atividade Profissional	Média
Preocupados com o desenvolvimento linguístico	Educação de Infância	3,04
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,03
Preocupados com questões de fala (articulação dos sons)	Educação de Infância	3,04
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,08
Estimulam a criança a desenvolver o seu vocabulário	Educação de Infância	2,92
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	2,95
Apercebem-se de dificuldades específicas (articular de forma correta determinado som)	Educação de Infância	2,82
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	2,92
Pedem estratégias aos Educadores de Infância/Professores de 1.º ciclo	Educação de Infância	2,69
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	2,71
Procuram ajuda especializada por sua iniciativa	Educação de Infância	2,55
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	2,78
Têm dificuldade em aceitar que os filhos possam ter alguma alteração no seu desenvolvimento	Educação de Infância	2,39
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	2,32
Frequentam consultas de rotina no médico de família/pediatra	Educação de Infância	3,16
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	3,08
Estimulam os seus filhos a ler/ouvir histórias	Educação de Infância	2,84
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	2,77

Procuram ajuda especializada após os Educadores de Infância/ Professores informarem sobre as dificuldades das crianças/alunos em contexto educativo	Educação de Infância	3,06
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	2,88
Procuram o educador de infância/ professor de 1.º Ciclo nos seus horários de atendimento São dinâmicos e ativos nas atividades do Jardim de Infância/Escola	Educação de Infância	2,75
	Professor de 1.º Ciclo Ensino Básico	2,69

Tabela 12- Resposta à questão: “Pensando no papel dos Encarregados de Educação, e da realidade que tem conhecimento, assinale a opção que melhor traduz a frequência com que:”

	Sig. (2-tailed)
Considera que o Decreto - Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, facilita a identificação precoce de crianças/alunos com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala?	,924

Tabela 13: Teste *T de Student* para comparação entre Educadores de Infância e Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente à identificação precoce ao abrigo do Decreto-Lei nº 54/2018.

	Sig. (2-tailed)
No seu entender, considera que o Decreto - Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, prevê os apoios necessários para crianças/alunos com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala?	,234

Tabela 14- Teste *T de Student* para comparação entre Educadores de Infância e Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente aos apoios ao abrigo do Decreto-Lei nº 54/2018.

*Significativo para o nível 0,05

Responsáveis pelo processo de encaminhamento	Sig. (2-tailed)
Educador de Infância	,347
Professor de 1.º ciclo	,785
Médico de Família	,099
Encarregados de Educação/ cuidadores	,710
Consulta médica de especialidade (Otorrino, Alergologista, Pediatra, Consulta de Desenvolvimento)	,466

Tabela 15- Teste *T de Student* para comparação entre Educadores de Infância e Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente à realização de encaminhamentos.

*Significativo para o nível 0,05

Instituições/Serviços		Contagem	Porcentagem
Centro de Saúde	Nunca	3	2,6%
	Raramente	19	16,2%
	Às vezes	66	56,4%
	Muitas vezes	26	22,2%
	Sempre	3	2,6%
Consultório privado	Nunca	37	31,6%
	Raramente	16	13,7%
	Às vezes	47	40,2%
	Muitas vezes	16	13,7%
	Sempre	1	0,9%
Hospital Central	Nunca	39	33,3%
	Raramente	29	24,8%
	Às vezes	38	32,5%
	Muitas vezes	11	9,4%
	Sempre	0	0,0%
Autarquia	Nunca	15	12,8%
	Raramente	26	22,2%
	Às vezes	36	30,8%
	Muitas vezes	19	16,2%
	Sempre	21	17,9%
Terapeuta da Fala do Agrupamento de Escolas/instituição	Nunca	16	13,7%
	Raramente	11	9,4%
	Às vezes	26	22,2%
	Muitas vezes	42	35,9%
	Sempre	22	18,8%

Tabela 16: Resultados à questão “De acordo com a sua prática profissional, assinala com X com que frequência os encaminhamentos dos alunos para avaliação/accompanhamento em Terapia da Fala são feitos para:”.

Instituições/Serviços	Sig. (2-tailed)
Centro de Saúde	,393
Consultório privado	,431
Hospital Central	,820
Autarquia	,368
Terapeuta da Fala do Agrupamento de Escolas/instituição	,832

Tabela 17: Teste *T de Student* para comparação entre Educadores de Infância e Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente às instituições para onde são feitos os encaminhamentos.

*Significativo para o nível 0,05.

Recursos utilizados para a realização de encaminhamentos		Atividade Profissional		
		Educação de Infância	Professor de 1.º Ciclo	Total
		Contagem	Contagem	Contagem
Folhetos informativos sobre desenvolvimento da linguagem e/ou sinais de alerta	Nunca	6	7	13
	Raramente	11	15	26
	Às vezes	22	32	54
	Muitas vezes	12	8	20
	Sempre	0	3	3
Fichas de sinalização para identificar crianças em risco	Nunca	1	3	4
	Raramente	2	2	4
	Às vezes	10	22	32
	Muitas vezes	21	20	41
	Sempre	17	18	35
Instrumentos específicos para Educadores de Infância e/ou Professores de 1.º Ciclo	Nunca	8	12	20
	Raramente	2	3	5
	Às vezes	16	18	34
	Muitas vezes	17	21	38
	Sempre	8	11	19
Conhecimento adquirido ao longo da prática profissional	Nunca	0	0	0
	Raramente	1	0	1
	Às vezes	9	14	23
	Muitas vezes	22	21	43
	Sempre	19	30	49
Pesquisa na Internet	Nunca	3	5	8
	Raramente	8	7	15
	Às vezes	21	30	51
	Muitas vezes	16	18	34
	Sempre	3	5	8
Troca de informação com outros profissionais de educação	Nunca	1	0	1
	Raramente	3	2	5
	Às vezes	20	19	39
	Muitas vezes	20	30	50
	Sempre	7	14	21
Troca de informação com o Terapeuta da Fala	Nunca	4	0	4
	Raramente	4	3	7
	Às vezes	15	13	28
	Muitas vezes	17	31	48
	Sempre	11	18	29

Tabela 18: Respostas à questão: “Com que frequência utiliza os seguintes recursos para fazer o encaminhamento”.

Recursos utilizados para a realização de encaminhamentos	Sig. (2-tailed)
Folhetos informativos sobre desenvolvimento da linguagem e/ou sinais de alerta	,933
Fichas de sinalização para identificar crianças em risco	,166
Instrumentos específicos para Educadores de Infância e/ou Professores de 1.º Ciclo	,843
Conhecimento adquirido ao longo da prática profissional	,546
Pesquisa na Internet	,946
Troca de informação com outros profissionais de educação	,061
Troca de informação com o Terapeuta da Fala	,015

Tabela 19: Teste *T de Student* para comparação entre Educadores de Infância e Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico para resposta à questão:” Com que frequência utiliza os seguintes recursos para fazer o encaminhamento”.

Dificuldades no momento do encaminhamento		Atividade Profissional		
		Educação de Infância	Professor de 1.º Ciclo	Total
		Contagem	Contagem	Contagem
Inexistência de um Terapeuta da Fala na instituição	Nunca	6	9	15
	Raramente	6	6	12
	Às vezes	10	14	24
	Muitas vezes	17	29	46
	Sempre	12	7	19
Desconhecimento dos procedimentos de como é realizado o encaminhamento	Nunca	12	17	29
	Raramente	11	13	24
	Às vezes	14	19	33
	Muitas vezes	12	11	23
	Sempre	2	5	7
Os Encarregados de Educação não autorizam o encaminhamento	Nunca	12	15	27
	Raramente	16	17	33
	Às vezes	21	26	47
	Muitas vezes	2	6	8
	Sempre	0	1	1
Não sei para que instituição devo encaminhar a criança/aluno	Nunca	13	18	31
	Raramente	12	14	26
	Às vezes	15	20	35
	Muitas vezes	9	9	18
	Sempre	2	4	6
Não sei se as dificuldades da criança/aluno fazem parte do desenvolvimento típico ou atípico da	Nunca	9	13	22
	Raramente	20	22	42
	Às vezes	16	21	37

linguagem, comunicação e fala	Muitas vezes	5	8	13
	Sempre	1	1	2
Dificuldade e/ou insegurança na identificação de crianças em risco	Nunca	10	18	28
	Raramente	19	18	37
	Às vezes	15	20	35
	Muitas vezes	6	8	14
	Sempre	1	1	2

Tabela 20 - Resposta à questão: “No momento do encaminhamento para Terapia da Fala, com que frequência lidou com as seguintes dificuldades”.

Dificuldades no momento do encaminhamento	Sig. (2-tailed)
Inexistência de um Terapeuta da Fala na instituição	,499
Desconhecimento dos procedimentos de como é realizado o encaminhamento	,906
Os Encarregados de Educação não autorizam o encaminhamento	,412
Não sei para que instituição devo encaminhar a criança/aluno	,938
Não sei se as dificuldades da criança/aluno fazem parte do desenvolvimento típico ou atípico da linguagem, comunicação e fala	,900
Dificuldade e/ou insegurança na identificação de crianças em risco	,722

Tabela 21: Teste *T de Student* para comparação entre Educadores de Infância e Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico para resposta à questão: “No momento do encaminhamento para Terapia da Fala, com que frequência lidou com as seguintes dificuldades”.

		Contagem	Porcentagem
Terapia da Fala	Nunca	0	0,0%
	Raramente	0	0,0%
	Às vezes	21	17,9%
	Muitas vezes	54	46,2%
	Sempre	42	35,9%
Terapia Ocupacional	Nunca	0	0,0%
	Raramente	3	2,6%
	Às vezes	48	41,0%
	Muitas vezes	56	47,9%
	Sempre	10	8,5%
Psicologia Educacional	Nunca	0	0,0%
	Raramente	7	6,0%
	Às vezes	49	41,9%
	Muitas vezes	54	46,2%
	Sempre	7	6,0%
Psicologia Clínica	Nunca	1	0,9%
	Raramente	22	18,8%
	Às vezes	50	42,7%
	Muitas vezes	38	32,5%

	Sempre	6	5,1%
Avaliação pela equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI)	Nunca	2	1,7%
	Raramente	3	2,6%
	Às vezes	47	40,2%
	Muitas vezes	47	40,2%
	Sempre	18	15,4%

Tabela 22: Resposta à questão: “De acordo com a sua prática profissional, com que frequência as crianças/alunos com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala necessitam de acompanhamento de:”

Apoios para crianças/alunos com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala	Sig. (2-tailed)
Terapia da Fala	,860
Terapia Ocupacional	,396
Psicologia Educacional	,037
Psicologia Clínica	,062
Avaliação pela equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI)	,084

Tabela 23: Teste *T de Student* para comparação entre Educadores de Infância e Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico para resposta à questão:” “De acordo com a sua prática profissional, com que frequência as crianças/alunos com Dificuldades de Comunicação, Linguagem e Fala necessitam de acompanhamento de:”.

	Sig. (2-tailed)
Se respondeu anteriormente "Intervir diretamente com a criança em contexto educativo/institucional", onde considera que deve ser feito o acompanhamento?	,342

Tabela 24: Teste *T de Student* para comparação entre Educadores de Infância e Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico para resposta à questão:” Se respondeu anteriormente "Intervir diretamente com a criança em contexto educativo/institucional", onde considera que deve ser feito o acompanhamento?”

	Sig. (2-tailed)
Considera que o Decreto- Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, permite melhorar as práticas de trabalho colaborativo entre os profissionais da escola?	,729

Tabela 25: Teste *T de Student* para comparação entre Educadores de Infância e Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico para resposta à questão:” Considera que o Decreto- Lei n.º 54/2018 permite melhorar as práticas de trabalho colaborativo entre os profissionais da escola?”

