

Bárbara Sofia Cunha Soares

**MULTILINGUISMO:
FORMAÇÃO E PRÁTICA DE TERAPEUTAS DA FALA,
PROFESSORES E EDUCADORES**



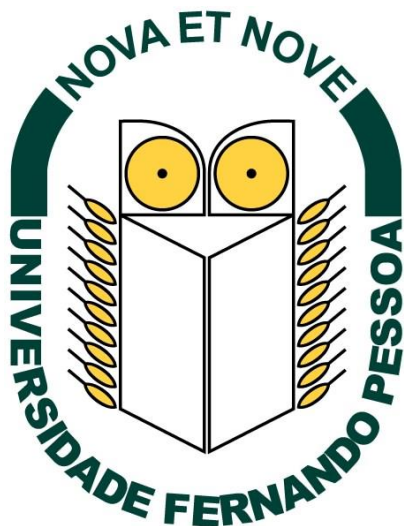
Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências da Saúde

Porto, 2014

Bárbara Sofia Cunha Soares

**MULTILINGUISMO:
FORMAÇÃO E PRÁTICA DE TERAPEUTAS DA FALA,
PROFESSORES E EDUCADORES**



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências da Saúde

Porto, 2014

III

Bárbara Sofia Cunha Soares

MULTILINGUISTO:
FORMAÇÃO E PRÁTICA DE TERAPEUTAS DA FALA, PROFESSORES E
EDUCADORES

Atesto a originalidade do trabalho:

Bárbara Sofia Cunha Soares

Trabalho apresentado à
Universidade Fernando
Pessoa como parte integrante
dos requisitos para obtenção
do grau de licenciatura em
Terapêutica da Fala.

Docente Orientadora:

Eva Antunes

Resumo

O multilinguismo, encontra-se cada vez mais entre a nossa comunidade e é importante que profissionais saibam a sua definição e como fazer intervenção com a população multilingue. O projeto foi elaborado com o objetivo de estudar os conhecimentos que os terapeutas da fala, professores e educadores julgam ter sobre o multilinguismo, independentemente de já terem o curso académico concluído ou não.

Este foi um estudo de tipo inquérito, uma vez que para o levantamento de dados foi realizado um questionário, construído pela pesquisadora, onde os participantes puderam assinalar a opção que melhor se adequava às afirmações feitas, relativamente à formação e à prática profissional no multilinguismo. O número de amostra foi de 46 participantes, incluindo profissionais e alunos estagiários.

Com a realização deste estudo foi possível verificar que há necessidade de adquirir mais conhecimentos e formações sobre o tema e como ensinar, avaliar, intervir e comunicar com multilingues.

Palavras-Chave: multilinguismo, terapeutas da fala, professores, educadores.

Abstract

Multilingualism is increasing among our community and it is important that professionals know its definition and how to work with the multilingual population. This project was designed with the goal of studying the perceived knowledge of training and practicing speech therapists, teachers and educators, regardless the fact of having or not finished their degree.

This was a study of the investigation type, given the fact that for the data collection a questionnaire was constructed, where the participants could choose the best option for the statements regarding their training and professional practice on multilingualism. The sample had 46 participants, including intern students.

With this study we found out that there is a need to acquire more knowledge and training on the subject, as well as on how to teach, assess, work and communicate with multilinguals.

Key words: multilingualism, speech therapists, teachers, educators.

*“Quanto mais diferente de
mim alguém é, mais real me
parece, porque menos
depende da minha
subjectividade.”*
Fernando Pessoa

Agradecimentos

Quatro anos passaram e chegou a altura de agradecer a todas as pessoas especiais que colaboraram e me acompanharam, sempre, ao longo desta Licenciatura em Terapêutica da Fala. Agradecimentos estes que foram dados ao longo deste percurso. Assim sendo:

Começo por agradecer às pessoas mais importantes da minha vida, à minha família, em especial à minha querida mãe, que se não fosse ela nunca teria chegado a onde cheguei, nem seria a pessoa que hoje sou e da qual nos orgulhamos muito. Foi ela quem trabalhou de sol a sol para me puder dar tudo que precisava para conseguir ser no futuro o que ela sempre sonhou. Agradeço à minha irmã por tudo que teve de abdicar por mim, para o meu futuro e só espero, um dia, poder ajuda-la na sua formação académica. Agradeço também por estar sempre a meu lado, pela companhia que me fez nos dias a fio a estudar. Elas são muito mais que mãe e irmã, são as minhas melhores amigas. Sem elas o meu sonho não se teria tornado realidade, por isso muito obrigada!

Agradeço ao meu namorado, que apesar de não ter estado a meu lado desde o início desta jornada, tornou o meu último ano académico único, como nunca pensei que poderia ser. Apareceu na minha vida e devolveu-me o sorriso, aquele sorriso que faz com que ultrapassemos todos os obstáculos. Ao meu lado ou longe era ele que me incentivava e me dava forças para nunca desistir, para superar tudo de mau que passei nestes últimos dias e não posso esquecer que sem ele, a elaboração deste projeto não teria sido tão fácil. Obrigada por estares comigo e me fazeres tão feliz!

Agradeço aos meus amigos, que são poucos mas bons. Em especial quero agradecer à Joana Sousa que desde o primeiro dia, literalmente, esteve comigo, foi a amiga que acompanhou passo a passo estes 4 anos, foi a primeira com quem falei, a primeira com quem partilhei os meus nervos e ansiedades, a primeira a estender-me a mão quando precisei e até hoje nunca me desiluiu. Foi ela quem mais me ajudou na concretização deste projeto. Obrigada e nunca te esquecerei.

Agradeço a todos os participantes neste projeto. Aos que se disponibilizaram a responder ao questionário, às Terapeutas da Fala, Professoras e Educadoras que me

ajudaram a tornar melhor o questionário e sem esquecer à orientadora deste projecto, Eva Antunes. Obrigada por ter aceite acompanhar-me nesta reta final e por me ter ajudado desde a escolha do tema até à concretização final deste projeto. Por isso, muito obrigada.

Obrigada a todos por estarem presentes na minha vida e que fiquem para sempre!

Índice Geral

Introdução	1
I. Enquadramento Teórico	2
1. Bilinguismo, multilinguismo, biculturalismo e multiculturalismo.....	2
2. Aprendizagem em contexto multilingue.....	3
3. Intervenção em multilingues.....	6
4. O papel de terapeutas, professores e educadores perante a diversidade multilingue.....	8
5. A importância da Formação destes profissionais no multilinguismo.....	9
II. Metodologia	12
1. Objetivo do estudo e variáveis.....	12
2. Tipo de estudo e população-alvo.....	13
3. Recolha de dados.....	13
i. Material.....	13
ii. Procedimentos.....	16
4. Análise e tratamento dos dados obtidos.....	18
III. Resultados	19
1. Caracterização da amostra.....	19
2. Resultados das respostas ao questionário.....	21
IV. Discussão dos Resultados	26
V. Conclusão	29
VI. Referências Bibliográficas	30
VII. Anexos	34

Índice de Anexos

Anexo 1: Questionário.....	35
Anexo 2: Consentimento Informado.....	41
Anexo 3: Carta de Apresentação à Instituição.....	43
Anexo 4: Carta de Apresentação ao Respondente.....	45

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Caracterização da amostra relativamente ao sexo de cada profissão.....	20
Gráfico 2: Caracterização da amostra relativamente à Escola/Universidade onde se formaram tendo em conta a profissão.....	20
Gráfico 3: Caracterização da amostra relativamente aos anos que já concluíram o curso.....	21
Gráfico 4: Resultado por opções da resposta aberta.....	24

Índice de Tabelas

Tabela 1: Caracterização da amostra relativamente à idade dos dois grupos de profissionais e dos alunos.....	19
Tabela 2: Resultados dos domínios relativos aos profissionais.....	22
Tabela 3: Resultados dos domínios relativos aos alunos estagiários.....	23
Tabela 4: Comparação entre alunos estagiários/terapeutas da fala e terapeutas da fala/alunos estagiários.....	24
Tabela 5: Correlações entre os domínios em cada profissão.....	25

Abreviaturas desdobradas:

TFs: Terapeutas da Fala

TF: Terapeuta da Fala

R.P: Restantes Profissionais

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

UFP: Universidade Fernando Pessoa

ISAVE: Instituto Superior de Saúde do Alto Ave

ESE: Escola Superior de Educação

ESEJP: Escola Superior de Educação Jean Piaget

ESEPF: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

FCEUP: Faculdade de Ciências da Educação da Universidade do Porto

EE Sta. Mafalda: Escola de Educadores de Santa Mafalda

Introdução

O projeto abordará um tema relevante para o trabalho de vários profissionais, que é o multilinguismo, o que aprendem na formação e qual a prática do trabalho que têm. Para um bom entendimento acerca deste assunto, serão referidos num primeiro capítulo conceitos fundamentais que estão por base deste tema principal, como o bilinguismo, multilinguismo, e ainda, biculturalismo e multiculturalismo.

Seguidamente, dar-se-á conta da metodologia utilizada no estudo. O objetivo do mesmo foi conhecer a percepção que terapeutas da fala, professores e educadores têm sobre os conhecimentos que adquiriram ao longo da formação e prática profissional, sobre multilinguismo, independentemente de já terem o curso académico completo ou não. Este tema surge da necessidade que há em conhecê-lo mais e, como várias pessoas não se consideram multilingues nem sabem qual o âmbito exato do termo, tornar-se-á fundamental saber onde e como os profissionais aprendem o tema e como lidam com utentes falantes de mais que uma língua.

As informações foram recolhidas através de um questionário, sobre a formação académica e profissional, e a prática com pessoas multilingues, ou seja, falantes de mais que uma língua, de uma forma funcional, mesmo que em contextos diferentes e com níveis de mestria diferentes.

Os participantes foram procurados em escolas, clínicas, infantários e em sites, tendo que assinalar a resposta que mais se adequava à sua opinião. Após recolha de informação, averiguou-se que os profissionais inquiridos sentiram que não tiveram extensa formação sobre o tema ao longo do curso, mas que acham relevante complementarem a sua formação profissional para uma favorável prática profissional.

I- Enquadramento teórico

1. Bilinguismo, multilinguismo, biculturalismo e multiculturalismo

Para os termos multilinguismo e bilinguismo, existem várias e vastas definições (Aronin e Singleton, 2012, p.1). Algumas delas foram definidas por alguns autores, referenciados a baixo.

O conceito de bilingue englobando pessoas com conhecimento e uso regular e quotidiano de duas línguas, em contextos diferentes, dominadas ou não com o mesmo nível de mestria (Grosjean, 1992; Vaid, 2002 *cit. in* Zimmer, Finger e Scherer, 2008). Mais de metade da população é bilingue e Abutalebi e Costa (*cit. in* Pinto, 2013) dizem que mesmo que 50% da população mundial fale mais que uma língua, dentro do bilinguismo existem aqueles que têm uma língua dominante. Seguindo esta conceptualização, que o bilinguismo é a capacidade de usar duas línguas, e multilinguismo é a capacidade de usar mais do que duas línguas. Os bilingues e multilingues podem usar uma língua mais fluentemente que outra ou desempenharem funções diferentes no contexto comunicativo ou outras razões (Vaid, 2002, *cit. in* Zimmer, Finger e Scherer, 2008). Mas Angelis (2007, p.8) refere que o termos bilingues/bilinguismo, multilingues/multilinguismo são usados como sinónimos. Vaid (2002 *cit. in* Zimmer, Finger e Scherer, 2008) diz que os bilingues e os multilingues relacionam-se, nas línguas que usam, com graus de aptidão diferentes, ou seja, uns têm mais capacidade de falar uma língua que outros. O mesmo se refere na LSA (Linguistic Society of America) por Guadalupe Valdés (2012), que afirma que existem bilingues com uma competência mais elevada para duas línguas na escrita e na fala e outros com maior competência na compreensão ou expressão oral.

O multilinguismo é definido pelo como “a capacidade de uma pessoa utilizar diversas línguas e a coexistência de comunidades linguísticas diferentes numa dada área geográfica”. Afirma, também que o multilinguismo contém uma consideração importante para o continente europeu, que faz com que se torne única, contribuindo para a cultura da população (Quadro Europeu de Referência para as Línguas, 2002, p.23e Quadro Europeu de Referência para as Línguas, *cit. in* Rajagopalan, 2009).

Vivemos, cada vez mais, numa sociedade com várias culturas e falantes de várias línguas, o que nos traz maior diversidade populacional. Para autores como McLaren, 2000; Souza Santos, 2003; Gonçalves e Silva, 2006; Hall, 2006 (*cit. in* Pansini, e Nenevé, 2008) o multiculturalismo é um termo que abraça diferentes definições e vertentes contraditórias, uma vez que se pode ter em conta as línguas faladas, costumes, política.

Grosjean (2014, p.1) afirma que:

Embora os termos “bicultural” e “bilingues” sejam muitas vezes vistos no mesmo texto, há muito pouco trabalho que tenta englobá-los numa realidade, bilingues biculturais. Isto vem em parte pelo facto de que duas componentes do conceito pertencem a dois campos académicos bastante diferentes. Bilinguismo é estudado primariamente por linguistas, psicolinguistas, psicólogos cognitivos e sociólogos enquanto que biculturalismo é estudado por psicólogos sociais e interculturais, bem como pesquisadores de personalidades. Infelizmente há uma escassez de estudiosos competentes em vários, ou todos, estes domínios de uma vez ou, pelo menos que colaboram com os outros domínios, a fim de estudarem este tema interdisciplinar. [tradução da autora]¹

2. Aprendizagem em contexto multilingue

O multilinguismo, na perspectiva de Rajagopalan (2009), é visto como um sinal de inteligência e grande cultura. Contudo, na sociedade que utiliza duas ou três línguas no dia-a-dia, pode ser vista como um problema social no avanço económico e de estabilidade, pois trazem outras raízes e histórias, modificando as nossas.

Krashen (*cit. in* Rajagopalan, 2009, p. 186) informa que se pode fazer a distinção entre "a aquisição da linguagem", sendo um processo subconsciente, e "a aprendizagem de línguas", que ao contrário da primeira é totalmente consciente. Assim sendo, as crianças

¹ “Although the terms “bicultural” and “bilingual” are often seen together in the same text, there is very little work that attempts to encompass them into one reality, bicultural bilinguals. This comes in part from the fact that the two components of the concept belong to quite different academic fields. Bilingualism is studied primarily by linguists, psycholinguists, cognitive psychologists and sociolinguists, whereas biculturalism is researched by social and cross-cultural psychologists, as well as personality researchers. Unfortunately, there is a dearth of scholars competent in several, or all, of these domains at once or, at the very least, who collaborate with those in other domains in order to study this interdisciplinary topic.”

adquirem a sua primeira língua e os adultos normalmente aprendem a segunda língua ou adquirem-na.

No que toca à aprendizagem de outras línguas, para se poderem considerar multilingues, Rajagopalan (2005, p.192) é apologista de que não devemos nos preocupar com a aprendizagem nem com o método com que as crianças aprendem línguas, mas sim que devemos “deixar o filho crescer naturalmente nas línguas em que nós gostaríamos que eles alcançassem um domínio razoável”. São as crianças que têm de dominar a língua estrangeira e utilizá-la, já com os adultos acontece o contrário, pois têm de aprendê-la a qualquer custo. Para Castro (2008, p.14), quando se fala em aprendizagem de novas línguas, ao longo desse percurso torna-se necessário ter exemplos que incluam a aprendizagem de forma a criarem condições para que o aprendiz possa tornar a sua comunicação mais consistente.

Numa sala de aula, quando existem crianças multilingues, muitas vezes a escola proíbe o uso da língua minoritária e com isso está a ignorar o processo de alfabetização e socialização da criança que usa uma língua diferente, como refere Finger (2008, p. 74) ao relatar sobre a comunidade brasileira. Também declara que não se deve esquecer que a língua minoritária “deve-se manter viva e atual, para responder ao diálogo existente entre as fronteiras culturais e sociais instaurados pelas novas gerações, além de preservar a identidade linguística de seus falantes”. A escola, ou outro local de aprendizagem, acaba por ser o ponto de inclusão, que na nossa sociedade, portuguesa, ainda é relativamente recente, como afirma Correia (*cit. in* Peixoto e Rocha 2009), ela pretende dar a todos os alunos igualdade de oportunidades educativas, para que todos possam usar um serviço educacional de qualidade. Isto irá permitir que se integrem e que tenham um futuro mais produtivo dentro da nossa sociedade. O autor Guralnick (*cit. in* Peixoto e Rocha 2009, p.170) diz que “pode também ser definido como a representação do esforço para maximizar a participação das crianças e famílias nas atividades rotineiras de casa e contextos relevantes”.

Há quem comente, como é o caso de Ferronato e Gomes (2008, p.23) que existem diferenças no processo inicial de aquisição de linguagem entre crianças que se desenvolvam com duas ou mais línguas. Diz que haverá um melhor desenvolvimento na

discriminação fonémica, devido ao ambiente linguístico mais rico. Vão, assim desenvolver competências perceptivas que facilitarão a distinção entre as línguas. Por isso, o autor transmite a ideia de que quanto mais cedo se expuser a criança às línguas distintas, maiores serão as suas aptidões na mestria linguística e conseqüentemente as dificuldades para equilibrar o sistema fonológico dessas línguas serão minoritárias.

Assim, tornar-se apto numa língua é adquirir um conjunto de conhecimentos que revelam a cultura de cada um, mas também é ser capaz de utilizar estratégias capazes de se fazerem entender em situações de comunicação e pensar no funcionamento da língua para que se desenvolvam estratégias, garantindo um processo de aprendizagem contínuo. (Castro 2008, p.13)

Para Melchior (*cit. in* Finger, 2008, p.72) a aprendizagem não depende apenas do aprendiz mas sim de como se adequam os objetos, a postura e capacidade do aluno, o ritmo com que este aprende e o ambiente presente, a relação entre o professor e aluno e os meios que usam. Se o aprendiz e os meios utilizados na aprendizagem se encontrarem adequados, melhorará a forma como irá aprender.

No multiculturalismo também existem algumas implicações sobre a linguagem, que é um assunto pouco referido até ao momento, mas essas questões conjugam-se, uma vez que ao misturarmos a cultura e a identidade dos alunos constrói-se uma linguagem utilizada por uma comunidade. A linguagem aprendida relaciona-se com a cultura, através dos vários meios de comunicação, revelando uma população. Bakhtin (*cit.in* Pansini e Nenevé, 2008, p.43) apresenta-nos “como a linguagem pode-se tornar um instrumento de transmissão e valorização de certos conteúdos ideológicos”.

Para Battiste (2000, p.192) existe uma discriminação por parte de professores e outras de crianças para com as que utilizam línguas diferentes das do meio onde se inserem. Não são aceites ou são tratadas de forma diferente, o que provoca um reforço nessas desigualdades, provocando nessas crianças graves conseqüências, tais como o baixo auto-estimas desses alunos, abandono escolar e baixas visões de futuro profissional.

Por tudo isto, a aprendizagem num contexto multilingue é importante para a diversidade populacional e ainda mais importante para os falantes de mais do que uma língua, tanto para a sua capacidade de aprender como para manter as suas raízes e ainda vantagens como no atraso do início da demência.

3. Intervenção em Multilingues

O autor Perrenoud (*cit. in* Finger 2008) caracteriza o ato de avaliar dando destaque à diversidade, valorizando cada um individualmente. Tem que se ter em conta a identidade linguística do aluno, assim como a diversidade linguística, cultural e social presente. Para crianças com perturbação na comunicação é fundamental que falem as línguas faladas pelos familiares e pela comunidade, em todos os locais de aprendizagem que frequentam. Muitas vezes o idioma falado pelo profissional e utentes ou alunos são incompatíveis, para isso é importante o trabalho de equipa entre o TF, professor, educador, família, interpretes para a organização e elaboração de uma intervenção eficaz. (Kohnert et al., 2005 *cit in*. Pham, Kohnert e Man, 2011).

Winter (1999, p. 89) no seu questionário dirigido a terapeutas ingleses, relativamente à sua confiança em relação a crianças bilingues concluiu que são encontradas dificuldades na avaliação de uma criança, na “diferenciação entre uma dificuldade que afeta toda a aprendizagem de línguas e uma dificuldade em aprender apenas Inglês”. Se o familiar ou o cuidador que traz a criança à terapia não falar a língua do TF, torna-se mais uma dificuldade na avaliação, pois é necessário recolher o historial clínico da criança. Para Winter (1999), os materiais de avaliação devem ser escolhidos com cuidado para que se avaliem, adequadamente, todas as línguas da criança.

Na intervenção, Krashen (*cit. in* Gutierrez-Clellen 1999) afirma que uma abordagem bilingue tem uma razão lógica, pois interage-se nas línguas faladas pelo indivíduo melhorando as competências em ambas, ou para facilitar mais uma que outra. As crianças aprendem uma primeira língua ou uma segunda, isto permitem-lhes compreender as mensagens. Se não entender uma língua, terá uma outra que pode facilitar, tanto a quem recebe como a quem transmite, a mensagem.

A intervenção do terapeuta da fala suporta as necessidades linguísticas tanto das crianças como das dos seus familiares, pois se o tratamento for realizado numa língua estrangeira em que os pais são mais limitados, o desenvolvimento da linguagem dos seus filhos deverá ser alterada para a língua falada pelos pais. Wong Fillmore (*cit. in* Ferronato e Gomes, 2008) aponta que a aprendizagem de uma segunda língua pode ser facilitada quando as crianças têm acesso a um sistema de apoio, linguístico, social e cognitivo.

Para Kohnert et al. (2005) e Cummins (1984) (*cit. in* Tsybina e Eriks-Brophy, 2010) a intervenção numa língua pode facilitar o desenvolvimento da outra e a intervenção em ambas podem facilitar a os mecanismos de aprendizagem da língua geral, a atenção e a perceção. Seguindo uma abordagem bilingue, a intervenção permitirá a participação da família, para a língua de origem, mesmo que esta esteja a limitar as capacidades na outra língua, sendo também benéfico, para o TF, se a língua materna da criança não se encontrar num nível elevado de mestria.

Há uma falta de conhecimentos relativamente à informação disponível para os TF's e familiares para serem tomadas as decisões de qual a língua mais apropriada para ser utilizada na intervenção. Existe também uma falta de recursos culturalmente apropriados e pouca informação sobre a língua a utilizar para uma melhor intervenção. Há uma notória melhoria quando a língua que se usa na intervenção de um multilingue é a mesma que se utiliza em casa. Mas o que se verifica é que a língua utilizada pelos TF's na intervenção é a sua própria língua em vez da da criança multilingue. (Guiberson & Atkins, 2012; Joffe & Pring, 2008; Jordaan, 2008; Gutierrez-Clellen & Simon-Cereijido, 2009; Jordaan, 2008; Kritikos, 2003; Stow & Dodd, 2003; Williams & McLeod, 2012, *cit. in* McLeod et al., 2013)

Treffers-Daller (2014) afirma que, para indivíduos bilingues/multilingues, a intervenção do professor tem de ter em conta a experiência noutras línguas, pois os temas e as abordagens devem ser escolhidos conforme o público a quem se vai aplicar. Uns podem estar mais ou menos limitados para algumas línguas, enquanto que outros podem encontrar-se no processo de aquisição no que concerne ao conhecimento de uma ou mais línguas estrangeiras. Torna-se assim importante, para o

bilinguismo/multilinguismo, a comparação entre as variações regionais e sociais de cada língua.

4. O papel de terapeutas, professores e educadores perante a diversidade multilingue

Os terapeutas, professores e educadores são os profissionais que trabalham em equipa, ou seja, são um “(...) grupo de pessoas com habilidades complementares, comprometidas umas com as outras pela missão comum, objectivos comuns (...) e um plano de trabalho bem definido (Piacastelli, Faria e Silveira, 2011, p. 46).

Os TFs podem encontrar uma grande diversidade de utentes com origens culturais e linguísticas diferentes. Estes devem ser capazes de superar os seus preconceitos e de adaptar o seu comportamento e método de ensino. Falhas na proficiência linguística e cultural podem prejudicar os utentes, levando a percepções e atitudes negativas, diminuindo a eficácia da prestação dos serviços prestados. (Perry 2012, p.1). Para Perry (2012, p.4) os TFs têm um papel importante nos serviços que concedem a indivíduos com culturas e línguas diferentes, quer na saúde quer na educação.

O professor assume um papel fundamental na forma como são desempenhadas e praticadas as crenças dos alunos, decidindo o processo de socialização e compreensão da língua, pois deve ter consciência das atitudes que toma de forma a lidar o melhor possível com a diferença, motivando os alunos e acabando com o preconceito linguístico (Finger 2008, pp.73/74). Salinas e Antunes (*cit. in* Finger 2008, p.72) afirmam que:

(...) cabe (...) ao professor descobrir o grau significativo da aprendizagem realizada por este e por aquele aluno, aplicando tarefas que possam ser resolvidas em diferentes graus e acreditar que alunos que alcançam níveis diferentes na realização dessa tarefa podem ser iguais ao construírem o melhor possível de cada um.

O professor deve, segundo Gonçalves e Andrade (2007, pp. 66 e 70), não ensinarem apenas uma língua mas dar a hipótese de os alunos construírem a sua própria identidade

e desenvolverem a aprendizagem ao relacionarem-se com os outros, de forma a fortalecerem a competência multilinguística, e para isso é necessário incutir outras línguas no seu currículo escolar.

Enquanto que pesquisadores estudam áreas formais linguísticas, como reportório fonológico e processamento de linguagem, a terapia da fala tem como papel avaliar a competência e o uso linguístico da criança bilingue, verificar que fatores sociais e psicológicos influenciam o processamento de aquisição da linguagem e delinear uma intervenção adequada. São os terapeutas, cada vez mais procurados para colaborarem com professores e outros profissionais, para planificarem os programas curriculares das crianças bi/multilingues. (Miccio, Hammer e Toribio, 2000, p.234)

Este trabalho dos TFs e restantes profissionais, como trabalho em equipa multidisciplinar, torna-se fundamental na melhoria da intervenção e aprendizagem das crianças falantes de outras línguas.

5. A importância da formação destes profissionais no Multilinguismo

A educação multicultural, segundo Moreira (*cit. in* Pansini e Nenevé 2008, p.39) “deve estar presente no currículo desenvolvido nas universidades públicas e faculdades particulares”. O autor diz que a formação destes profissionais é importante, o que faz com se deprenda algumas questões acerca da formação de professores, desde como estão a ser formados, até como desenvolvem a prática pedagógica e afirma que a universidade, na formação multicultural, tem um carácter importante, pois é nesse espaço que começam a pensar e a construir o currículo e a prática profissional. (Moreira, *cit. in* Pansini e Nenevé 2008). Quanto à formação no âmbito do ensino superior, Pansini e Nenevé (2008, p.33) alude que a universidade deve desempenhar um papel relevante para dar, ao currículo dos futuros profissionais, relevo às questões multiculturais. Contudo, é diminuto o número de profissionais que dizem sentirem-se capazes e confiantes nas suas competências para prestarem serviços a utentes de outras culturas e línguas. (Perry, 2012, p.5)

Para aumentar a consciência da variedade cultural e linguística, a ASHA (American Speech-Language-Hearing Association) (2011) salientou a importância dos terapeutas da fala, modificando a prestação de serviços, adaptando-a às necessidades das pessoas multiculturais e tem vindo, ao longo de vários anos, a desempenhar um papel importante na implementação de terapeutas mais competentes culturalmente. Esta mesma associação, incentivou a colocação de questões multiculturais no currículo dos seus educadores, de forma voluntária. Com o passar dos anos, foi sendo mais rígida, exigindo programas multiculturais de forma a preencherem os currículos senão arriscavam a ficarem sem acreditação, como nos informaram Stockman, Boulton, e Robinson (*cit. in Perry 2012*).

Para lidar com questões multilinguísticas, tem que se ter por base o uso de várias línguas, com algum nível de mestria, de forma a conseguirmos lidar com alunos/utentes/pessoas multilingues.

De facto, todos os adultos devem ser incentivados a prosseguir a aprendizagem de línguas estrangeiras e, para este efeito, devem ser criadas e disponibilizadas estruturas de acesso fácil, e também aos trabalhadores deve ser dada a oportunidade de melhorarem as competências linguísticas de interesse para a sua vida profissional. (Castro 2008, pp.12/13)

Contudo, para lidar com multilingues não é, necessariamente, obrigatório que os profissionais sejam proficientes noutras línguas para poderem intervir com crianças falantes de várias línguas.

A afirmação de Perrenoud (*cit. in Finger 2008, p.74*) torna-se pertinente para este ponto, uma vez que diz que:

Não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas e contextuais; conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuiremos as mesmas finalidades à escola e, portanto, não definiremos da mesma maneira o papel dos professores como formadores.

Concluindo, cada vez mais é importante adquirir formações específicas, muito mais quando se trata de aprender outras línguas, o que facilitará o trabalho a todos os profissionais e motivará os utentes a não perderem a língua materna.

No século 20, nos E.U.A alargaram-se os contextos culturais na prática profissional dos TFs e fora do país. (Batalha, 2002 e Cheng et al. 2001, cit. in Stockman et al. 2008).

Com o forte crescimento da população, todas as profissões, principalmente as relacionadas com os seres humanos, como a saúde e educação, foram obrigadas a darem mais importância às questões multiculturais/multilingues. As práticas profissionais foram modificadas, para que se reflectisse o avanço da diversificação da população. O Conselho Nacional de Acreditação da Formação de Professores alterou as normas no campo da educação, incluindo as questões multiculturais/multilingues (Gay, *cit. in* Stockman et al. 2008). Em Portugal, não se verifica que o tema seja referido, em currículo escolar, de forma a elucidar devidamente os alunos, sobre multiculturalismo e multilinguismo, deveriam ser inseridos nos currículos académicos, como foi adotado em vários países.

II- Metodologia

Neste capítulo, será abordada a metodologia adotada, clarificando os métodos e técnicas utilizadas e o procedimento de como os métodos utilizados foram aplicados, como instrumento de análise. Procede-se ainda a uma discussão dos resultados e elaboração das respectivas conclusões.

1. Objetivo do estudo e variáveis

O objetivo desta pesquisa foi estudar os conhecimentos que os TFs, professores e educadores julgam ter, independentemente de já terem o curso acadêmico completo ou não, relativamente ao multilinguismo. Os objetivos específicos foram analisar os conhecimentos na:

- a) Formação académica, ou seja, durante o curso;
- b) Formação profissional, ou seja, formações complementares realizadas paralelamente ou posteriormente ao curso;
- c) Prática profissional.

As variáveis, segundo Fortin (2003, p. 36) são “ (...) qualidades, propriedades ou características de objetos, de pessoas ou de situações que são estudadas numa investigação ”. As variáveis dependentes, para o mesmo autor “ (...) é a que sofre o efeito esperado da variável independente (...) ”. Neste estudo, as variáveis independente são a categoria profissional dos inquiridos formação e as variáveis dependente são a formação e a prática, relacionadas com multilinguismo.

2. Tipo de estudo e população-alvo

Fortin (1999, p. 162) distingue 3 categorias de estudos descritivos: os estudos descritivos simples, os estudos de caso e os inquéritos. De acordo com esta descrição, este estudo enquadra-se nos inquéritos. Segundo Fortin (1999, p. 168), os inquérito são utilizados para a recolha de junto de “(...) uma população ou porções desta com o objectivo de examinar atitudes, opiniões, crenças, ou comportamentos desta mesma

população.”. A escolha da população do estudo foi realizada de forma aleatória. Os critérios de inclusão foram: ser TF, professor, ou educador, enquanto aluno finalista (aluno estagiário) e enquanto profissionais em exercício.

3. Recolha de dados

i. Material

O estudo foi realizado através de questionários anónimos de auto-resposta. Estes dividiram-se em duas partes: dados sócio-demográficos e o questionário propriamente dito, sendo que logo no início apresentava uma pequena informação geral, onde explica o que se pretende, uma definição sobre o tema principal, e a informação de confidencialidade, apelando à resposta verídica e o tempo previsto de preenchimento. Na parte sociodemográfica, procedeu-se à recolha de dados de identificação pessoal, com o intuito de apenas serem utilizados para interpretação de respostas e caracterização dos participantes.

A construção das perguntas, do questionário propriamente dito, foram concebidas considerando 3 áreas ou domínios. Uma vez já decididos os profissionais alvo, pensou-se nas 3 fases de aprendizagem para um bom profissional, onde tudo começa, ou seja, na escola/universidade onde se está a formar ou formou. Daí o primeiro domínio ser a “formação académica”. Depois de concluir o curso os profissionais devem manter-se atualizados ou mesmo especificarem-se numa área, por isso surgiu o segundo domínio: “formação profissional”. Finalmente o terceiro domínio versa a prática profissional.

Cada afirmação foi pensada de acordo com as definições dos domínios, no primeiro domínio foram delineadas afirmações de acordo com o conhecimento adquirido em curso sobre estratégias específicas para comunicar, avaliar e intervir em pessoas multilingues, tais como se foram abordados temas relativos às relações entre culturas, línguas e comunicação, se teve preparação suficiente para entender as diferenças linguísticas do português europeu em relação a outras línguas, se realizou trabalhos sobre o tema, se aprendeu o que deveria fazer com pessoas multilingues, se teve oportunidade de interagir com professores e colegas de culturas e línguas diferentes, se

tiveram oportunidade de realizar estágios de observação com falantes de outras línguas e se ao longo do curso é relevante que se abordem questões e se foi gasta uma quantidade de tempo suficiente sobre multilinguismo. No segundo domínio, as afirmações foram sobre a formação profissional complementar, se já fizeram cursos, se deviam ser relevantes questões multilinguísticas, se se sentem confortáveis com o nível de preparação e mestria para lidar com estas questões e em alguma língua estrangeira. No último domínio, as afirmações foram relativas a experiência profissional com alunos/utentes de diferentes nacionalidades, culturas e multilingues, se já teve de utilizar estratégias específicas para comunicar, avaliar e intervir em pessoas multilingues, se se sentia preparado para trabalhar com pessoas linguisticamente diferentes após terminar o curso e atualmente, se este tema é visto como um desafio positivo na prática profissional e se se sente capaz de localizar informação sobre a prestação de serviços a pessoas multilingues. Por fim, os domínios foram divididos em A, B e C.

Assim sendo, o questionário (**Anexo 1**) começa com um exemplo de como deve assinalar a resposta e uma informação para os alunos estagiários, informando que certas perguntas não deverão ser respondidas por eles. De seguida, as afirmações encontram-se divididas pelas 3 áreas: formação académica, formação profissional e prática profissional e foi intitulado de “Multilinguismo: Formação e Prática de Terapeutas da Fala, Professores e Educadores”, desenvolvido para o estudo.

Na organização e estruturação do questionário, alguns pontos foram levados em consideração e para isso existiu um pré-teste. Mesmo antes desse, existiram outros questionários de formato diferente do final e com perguntas alternadas e ainda não separadas por domínios. Só depois de analisar atentamente cada afirmação é que se verificou que poderiam ser organizadas separadamente pelas variáveis definidas e ainda que algumas não deveriam ser respondidas pelos alunos estagiários, pois tratavam-se de afirmações referentes a pós conclusão do curso.

O pré-teste foi revisto por um grupo de 4 profissionais selecionados, uma professora, uma educadora e duas terapeutas da fala, que o preencheram, avaliaram e deram o seu feedback acerca do formato do questionário, o tipo de perguntas produzidas e a forma como foram redigidas. Todas as opiniões foram tomadas em consideração, pelo

investigador e sua orientadora, procedendo-se a uma nova revisão minuciosa do mesmo, para que se excluíssem todos os erros que poderiam existir, de forma a não provocar má interpretação ao inquirido e para não baixar o grau de credibilidade do questionário. Melhorou-se a construção das afirmações, trocaram-se algumas afirmações de variável, removeram-se algumas, ou porque eram, de alguma forma, repetidas, ou de difícil compreensão e alternou-se a escala de resposta por a mais adequada. Só assim conseguimos um resultado, a nosso ver muito bom, no final da estruturação do mesmo, uma vez que como afirma Rojas (2001) e Carmo e Ferreira (1998), um questionário deve usufruir as seguintes características: não deve haver um número alargado de questões; devem ser de fácil compreensão aos respondentes; não devem ser equívocas e devem atingir todos os pontos a questionar. Ainda para estes mesmos autores, devem-se evitar questões privadas; o questionário deve referir o tema claramente; e deve ser abordado de forma mais simples possível. Deve, também, haver boa apresentação, e deve-se ter em conta a qualidade e a cor do papel.

No final resultaram 26 afirmações de resposta fechada, que para Rojas (2001), nas afirmações de resposta fechada, o respondente apenas seleciona a opção que mais se adequar á sua opinião. Trazendo vantagens como a rapidez e a facilidade em responder e ao investigador, rapidez e simplificação na análise das respostas. Para o mesmo autor, existem também desvantagens como a dificuldade em encontrar respostas ajustadas a todas as questões, o que não traz grande variedade.

As respostas são de 5 dimensões, dada segundo uma escala tipo Likert, que “ consiste numa série de afirmações em que os respondentes devem indicar a sua concordância ou discordância numa escala de intensidade...” (Ribeiro 1999, p.108) e varia entre “nunca”, “quase nunca”, “algumas vezes”, “quase sempre” e “sempre” e “discordo totalmente”, “discordo parcialmente”, “sem opinião”, “concordo parcialmente” e “concordo totalmente”, de acordo com o tipo de questão.

O questionário possuía ainda uma pergunta final de resposta aberta de forma a permitir ao respondente, com palavras suas, usufruir da sua liberdade de expressão e foi mais como uma pergunta exploratória para futura construção de um questionário mais específico, talvez, acerca do tema. Como vantagens e desvantagens, Rojas (2001) refere

que estas surgem para a originalidade e variedade de respostas dadas, que representam uma resposta mais fiável e uma maior dificuldade em organizar e categorizar respostas, contudo leva mais tempo ao respondente a escrever a sua opinião.

Por tudo isto, o questionário é misto (**Anexo 1**), uma vez que é a junção de perguntas fechadas, que formam uma norma ao longo do questionário e abertas, podendo ser utilizadas como uma forma de enriquecer o nosso conhecimento da verdadeira opinião de quem responde. (Rojas, 2001)

ii. Procedimentos

Esta parte do estudo deverá conter todos os passos dados e descrever as várias fases do estudo, contendo as instruções que foram dadas aos participantes, como afirma Ribeiro (1999, p.36)

O questionário é um instrumento que serve para obter informação de uma maneira ordenada e sistemática da população em estudo, que foi estruturado para ser aplicado aos Terapeutas da Fala, Professores e Educadores, que tivessem o curso já concluído ou ainda fossem alunos estagiários e com ou sem formações profissionais, pouca ou muita prática profissional (García, 2003). Após a construção do questionário (**Anexo 1**), chegando à versão final, foi aprovado em Comissão de Ética. Este inquérito foi de administração direta, pois segundo Quivy e Campenhoudt (2005, p.188) chama-se assim é “de administração direta quando é o próprio inquirido que o preenche.”

Posteriormente, passou-se à distribuição dos questionários, em formato papel e on-line. Os profissionais que preencheram o questionário, em formato papel, foram escolhidos por serem meus conhecidos ou foram os que tive oportunidade de contactar pessoalmente, uma vez que a grande parte residiam na minha cidade ou perto dela, pois tal como Quivy e Campenhoudt (2005, p.158) mencionam “Não é de estranhar que, a maior parte das vezes, o campo de investigação se situe na sociedade onde vive o próprio investigador (...) logo este tem uma maior facilidade em controlar a sua investigação”, aos profissionais procurados em escolas, infantários e clínicas, foram entregues carta de apresentação à instituição (**Anexo 3**), para que se obtivesse

autorização do director da instituição para que os profissionais pudessem preencher o questionário, e carta de apresentação ao respondente (**Anexo 4**), para que colaborassem no preenchimento. Para poder alargar o tamanho da amostra, recorreu-se à recolha dessa informação on-line onde o mesmo questionário foi construído, no programa Google Drive, tal como estava no formato papel e enviado por link, a vários profissionais e colocado em páginas de universidades com os cursos dos profissionais de interesse, professores, educadores, e associações de terapeutas da fala e professores, entre muitos, foi divulgado na página da APTF (Associação Portuguesa de Terapeutas da Fala). Nestes sites foi pedido a colaboração, indicando para que serviria, o preenchimento do questionário, e de que forma iria ser utilizado, e que no link presente encontrava-se o questionário em formato digital, com o consentimento informado, inicialmente presente, para que os respondentes seleccionassem se consentiam que os seus dados fossem utilizados e davam oportunidade de escolha para o seu preenchimento.

Em todos os questionários encontravam-se consentimentos informados (**Anexo 2**), dando oportunidade de explicar o fundamento do questionário e dando opção de escolha para o preenchimento do mesmo, dispondo-me para clarificar qualquer dúvida.

Este inquérito foi de administração direta, pois segundo Quivy e Campenhoudt (2005, p.188) chama-se assim é “de administração direta quando é o próprio inquirido que o preenche.”

4. Análise e tratamento dos dados obtidos

A análise de dados obtidos é o método de pesquisa e de organização ordenada de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros matérias que foram sendo amontoados, aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou, é o objetivo (Bogdan e Biklen 1994, p.205). Para uma boa interpretação e organização, estes forma inseridos na Base de Dados IBM SPSS Statistics Version 21.

Fez-se análises não paramétricas, que como diz Ribeiro (1999, p. 60) é a mais adequada considerando o tamanho reduzido da amostra, por cada grupo. Fez-se o teste de Mann-

Whitney, que foram utilizados em 3 grupos: terapeutas da fala, alunos estagiários e educador de infância. Foram selecionados estes grupos por serem os grupos com maior número de amostra e como este teste é aplicado em duas amostras independentes, juntaram-se os terapeutas da fala com os alunos estagiários e os terapeutas da fala com os educadores de infância. A profissão de terapia da fala foi a escolhida para ambas, uma vez que é uma área de interesse para o investigador. O mesmo teste também foi utilizado nos grupos: alunos estagiários, terapeutas da fala, professores primários e educadores de infância, entre domínios. As outras profissões foram excluídas por terem sido seleccionadas, apenas por um inquirido, em cada uma profissão.

O coeficiente de correlação de *Spearman* também foi realizado, de forma a observar se as respostas de cada grupo são significativamente diferentes, tendo em conta a profissão. É denominado pela letra *p*, que é uma medida que testa a relação entre duas variáveis. Para existir uma diferença significativa entre profissões, o valor de *p* terá de ser <0.05 e aí poderá se declarar que se rejeita a hipótese nula, o que quer dizer que quanto menor for o valor de *p* menor é a probabilidade de ser falso. A análise foi estratificada por Alunos Estagiários, Terapeutas da Fala e Restantes Profissionais.

Para facilitar a leitura dos dados recolhidos, foram preparados e organizados gráficos e tabelas, uma vez que, como salientam Quivy e Campenhoudt (2005, p. 216) “agregar dados ou variáveis significa agrupá-los em subcategorias ou exprimi-los por um novo dado pertinente.”

III- Resultados

1. Caracterização da amostra

Os resultados da caracterização da amostra serão revelados em gráficos e tabelas, uma vez que serão separados os profissionais dos alunos estagiários e ainda dentro dos profissionais, estes serão divididos em terapeutas da fala (TFs) e restantes profissionais (R.P), para as variáveis idade, sexo, escola/universidade onde se formaram e de há quantos anos concluíram o seu curso.

Como medida de tendência central utilizou-se a mediana (P50), visto que, não se podendo assumir a normalidade da distribuição dos dados, esta será melhor para este efeito. Com os P25 e P75 poderá verificar-se a dispersão (em vez do desvio padrão).

Na **tabela 1** está caracterizada a amostra quanto a idade para TFs, R.P e alunos.

Tabela 1: Caracterização da amostra relativamente à idade dos dois grupos de profissionais e dos alunos

	Terapeutas da Fala			Restantes Profissionais			Alunos estagiários		
	Mediana	Mín.	Máx.	Mediana	Mín.	Máx.	Mediana	Mín.	Máx.
N	12			24			10		
Idade	25.50	23	42	42.25	23	56	22.50	21	31

No **gráfico 1**, está exposto o número de pessoas de cada sexo, para cada profissão. O sexo feminino predomina em todos os grupos. O **gráfico 2** ilustra a escola/universidade que frequentam ou frequentaram.

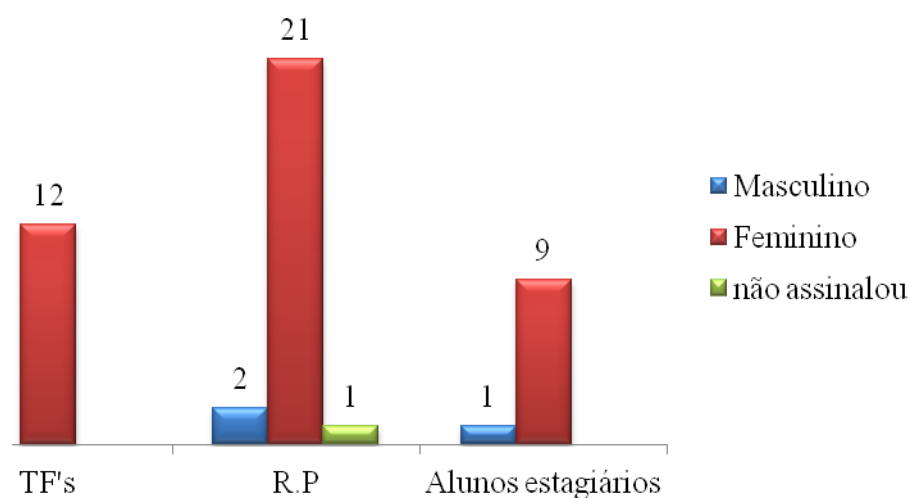


Gráfico 1: Caracterização da amostra relativamente ao sexo de cada profissão

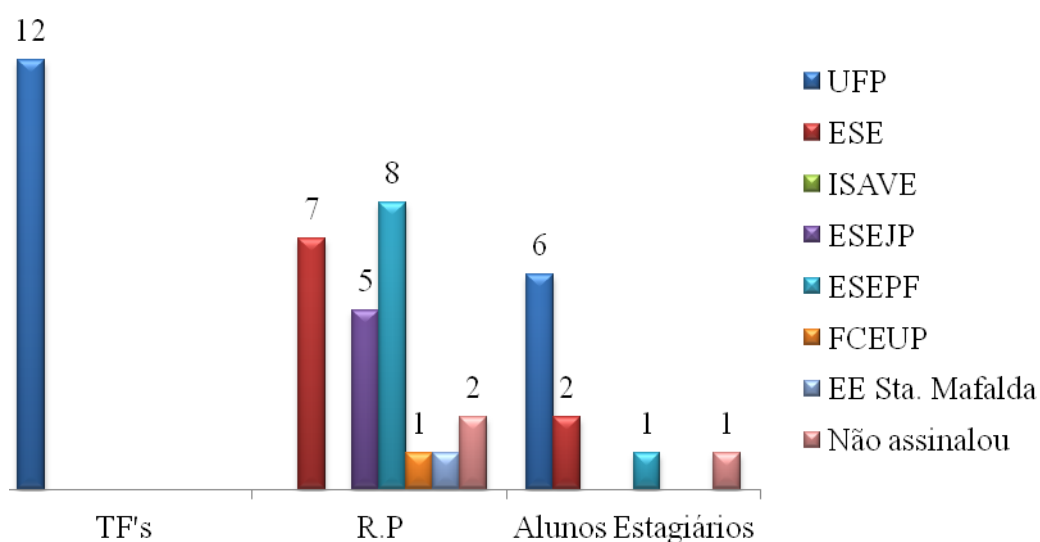


Gráfico 2: Caracterização da amostra relativamente à Escola/Universidade onde se formaram tendo em conta a profissão

No **gráfico 3**, estão dispostos há quanto tempo concluíram o curso académico, separados os TFs e os R.P, os alunos estagiários não se encontram pois conclui-se que ainda se encontram em formação.

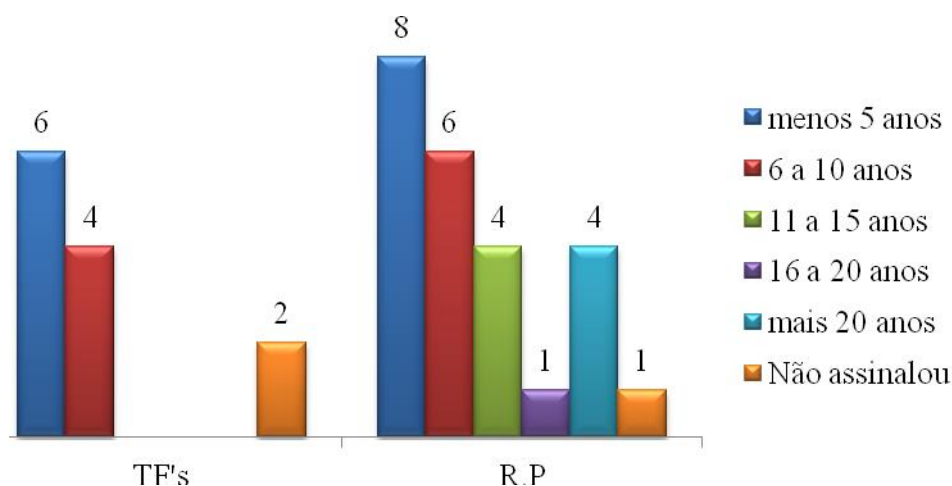


Gráfico 3: Caracterização da amostra relativamente aos anos que já concluíram o curso

2. Resultados das respostas ao questionário:

As próximas tabelas mostrarão os resultados para a profissão de TF, dos RP e dos alunos, divididos pelos 3 domínios do questionário (tabelas 3, 4 e 5): **A- Formação académica** (afirmações sobre a frequência do curso académico e ao que aprenderam com ele); **B- Formação Profissional** (relativos ao que fizeram depois de tirar o seu curso, ou seja, à sua formação profissional complementar); **C- Prática Profissional** (relativos à prática profissional, independentemente de já ter concluído ou não o curso académico).

As próximas tabelas mostrarão os resultados para a profissão de TF e dos R.P, divididos pelos 3 domínios (**tabela 2**). Foi escolhida a mediana visto que não foi possível assumir a simetria/normalidade de distribuição da amostra, pois a média não é uma boa medida de tendência central. Assim com o P50 (mediana) e P25 e P75 poderá se demonstrar a dispersão em vez do desvio padrão.

Tabela 2: resultados dos domínios relativos aos profissionais

Domínio	Pont. Total possível	Terapeutas da Fala			Restantes profissionais		
		Mediana (P50)	P25-P75	Mín-Máx	Mediana (P50)	P25-P75	Mín-Máx
A	65	27.65	23.08- 29.92	19.08- 43.23	30.25	17.08- 40.15	17.15- 44.23
B	20	8.63	7.56- 10.81	7.25- 15.00	9.60	7.25- 11.43	2.25- 14.00
C	45	19.39	13.53- 27.19	10-36.33	22.00	14.83- 28.56	12.11- 34.56

Uma vez que para o domínio A, existiam 13 afirmações, cada uma delas com 5 opções de resposta (valores de 1 a 5), o máximo que poderiam obter era 65 valores. Para a profissão de TF, onde o mínimo e o máximo variam de 19.08 e 43.23, a mediana ou o P50 foi de 27.65, o P25 e 75 variaram de 23.08 a 29.92. Para os R.P, a mediana (P50) foi de 30.25, P25 de 17.08e o P75 de 40.15 com um mínimo de 17.15 e um máximo de 44.23. Neste domínio a dispersão foi maior nos restantes profissionais.

O domínio B tinha apenas 4 afirmações, o que poderia dar um total de 20 valores, daí a mediana ou o P50 ser mais baixa, mas muito idêntica para ambos 8.63 e 9.60 para TFs e R.P, respectivamente. Observou-se apenas uma diferença no valor mínimo, entre os dois, de 5, sendo o máximo de 15.00 e 14.00, o P25 e P75 para os TF's encontravam-se entre 7.56 e 10.81 e para os R.P entre 7.25 e 11.43. Neste domínio a dispersão foi bastante idêntica para ambos, com uma distribuição mais concentrada.

No último domínio, C, apresentaram-se 9 afirmações, com 5 pontuações cada, que equivale a um máximo de 45. Para os TF's a mediana (P50) encontrava-se no 19.39, o P25 em 13.53e o P75 em 27.19, sendo o mínimo 10 e máximo 36.33. Por outro lado, os R.P obtiveram mediana (P50) de 22.00, o P25 em 14.83e o P75 em 28.56, com um

mínimo de 12.11 e máximo de 34.56. A dispersão para este domínio também foi muito idêntica tanto para os TFs como para os R.P.

Na **tabela 3** observa-se o mesmo, mas apenas para os alunos estagiários. Os totais são diferentes, uma vez como já referido, estes não responderam a 2 afirmações do domínio A e a 1 do domínio C. Salienta-se que nos domínios A e C existiam 3 afirmações em que os alunos estagiários não responderam. Apenas se estão a contabilizar 26 afirmações, que são as de resposta fechada.

Tabela 3: resultados dos domínios relativos aos alunos estagiários

Alunos Estagiários				
Domínios	Pont. Total	Mediana (P50)	P25-P50	Mín-Máx
A	55	28.00	21.50-29.25	19-30
B	20	10.13	7.25-11.44	6.25-14.25
C	40	13.44	10.94-17.31	10.44-24.44

O domínio A apresenta o P50 (mediana) igual a 28.00, o P25 em 21.50 e o P75 em 29.25, com 19 e 30 de mínimo e máximo. Para o B, de um mínimo de 6.25 e máximo de 14.25, a mediana (P50) centrou-se no 10.13 e os P25 e P75 em 7.25 e 11.44. Por fim, o domínio C obteve-se um P50 igual a 13.44, P25 em 10.94 e o P75 em 17.31, pois o mínimo e o máximo foram de 10.44 e 24.44. A dispersão mostra uma distribuição mais “espremida” que nos profissionais.

Como já foi referido, o questionário possuía uma pergunta de resposta aberta, onde 6 dos inquiridos não apresentaram alguma resposta, sendo que os restantes 40 expuseram várias soluções e comuns á maioria. As respostas escritas pelos inquiridos foram lidas e categorizadas por tipo de resposta, de seguida, as afirmações foram submetidas no SPSS, com resposta “sim”/“não”, ou seja, em cada inquirido foi colocado o “sim” correspondente às afirmações escritas pelos inquiridos e “não” à que não foram ditas.

As várias afirmações encontram-se presentes no **gráfico 4**.



Gráfico 4: Resultado por opções da resposta aberta

Através do teste de Mann-Whitney foi possível avaliar se existiam diferenças significativas entre dois grupos independentes. Nas próximas tabelas apresentam-se, em cada uma, a profissão de Terapeuta da fala com as profissões com mais número de inquiridos, ou seja, com os alunos estagiários e os educadores de infância. Assim, foi possível verificar se existem diferenças significativas ($p\text{-value} < 0.05$) ou não existem diferenças significativas ($p\text{-value} > 0.05$) entre os grupos. Como se pode verificar, na **tabela 4**, não existem diferenças significativas, nos 3 domínios.

Tabela 4: Comparação entre alunos estagiários/terapeutas da fala e terapeutas da fala/alunos estagiários (Mann-whitney)

Domínios	Aluno Estagiário <i>versus</i>	Terapeuta da Fala <i>versus</i>
	Terapeuta da Fala	Educador de Infância
A	0.552	0.674
B	0.692	0.841
C	0.099	0.674

$p < 0.05$

Como se pode verificar através da **tabela 5**, entre os domínios A e B não existe nenhuma diferença estatisticamente significativa, para qualquer profissão. Nos domínios A e C também se verifica que não existe uma diferença estatisticamente significativa. Entre os domínios B e C, apenas para o educador de infância é possível afirmar que existe diferença estatisticamente significativas.

Tabela 5: Correlações entre os domínios em cada profissão (Mann-Whitney)

Domínios	Aluno Estagiário	Terapeuta da Fala	Professor Primário	Educador de Infância
A e B	0.220	0.298	0.684	0.197
B e C	0.298	0.071	0.200	0.010
A e C	0.179	0.548	0.684	0.127

p<0.05

IV. Discussão dos Resultados

Após a apresentação dos dados recolhidos, é necessário proceder-se à interpretação de toda a informação conseguida. Nesta secção será discutida a correlação dos 3 domínios em cada profissão, ou seja, se há diferenças estatisticamente significativas entre estes (formação académica, formação profissional e prática profissional). Se existir, em alguma profissão, na comparação entre os domínios, um $p < 0.05$ rejeitar-se-á a hipótese nula.

O que se verificou nos resultados a cima descritos não foi de encontro com as expectativas uma vez que se supôs que iriam existir diferenças, principalmente em relação aos alunos estagiários e os profissionais, uma vez que têm menos experiência profissional e menos conhecimentos. Barreto e Castro (2011) nos seus estudos, concluíram que os estágios curriculares, nas clínicas-escolas, são importantes para o início de experiência profissional, no curso de terapia da fala. Hennington (*cit. in* Barreto e Castro, 2011) dizem que é através de estágios curriculares que os alunos entram em contacto com a realidade e ao longo deste se deparam com as dificuldades.

Dos três domínios, foi na comparação entre alunos e TFs que se verificaram diferenças significativas menores. Mas foi no domínio C, que a diferença significativa foi expressivamente menor ($p=0.099$), ou seja, neste domínio há cerca de 9% de probabilidades que a diferença tenha ocorrido por acaso. Entre os TFs e educadores de infância a diferença significativa foi maior, o que significa que há maior probabilidade de estar errado. Visto que não houve diferenças estatisticamente significativas, far-se-á uma análise um pouco mais descritiva dos resultados.

Nos questionários preenchidos verificou-se que a maior partes dos valores eram baixa, o que correspondiam ao “mau” segundo a escala, ou seja, os inquiridos demonstraram terem pouca confiança neles em relação ao multilinguismo.

Relativamente ao **domínio A**, sobre a formação académica dos terapeutas da fala, professores e educadores, as respostas mais assinaladas foram “quase nunca” e “algumas vezes”/“discordo parcialmente” e “sem opinião”. Na análise deste domínio

verificou-se que os profissionais nem sempre receberam os conhecimentos que deviam ou nem sempre abordaram o tema multilinguismo. O mesmo referiram (Guiberson & Atkins, 2012; Kritikos, 2003; Roseberry-McKibbin et al, 2005; Stow & Dodd, 2003; Williams & McLeod, 2012, *cit. in* McLeod, 2013, p. 378), que em relação ao trabalho com indivíduos multiculturais e/ou multilingues, muitos terapeutas da fala mencionaram não terem preparação suficiente.

No **domínio B**, as respostas foram relativas à formação profissional de cada um. Na análise verificou-se que as respostas mais assinaladas foram a “quase sempre e “sempre”/”concordo parcialmente” e “concordo totalmente”, ou seja, alguns inquiridos dizem sentirem-se preparados para questões multilinguísticas mas que estas questões deveriam ser relevantes na formação profissional complementar. Segundo alguns autores, TFs afirmam terem necessidades de maior número de recursos, formações específicas e mais prática para um bom trabalho com crianças multiculturais e multilingues (Kritikos, 2003; Skahan et al, 2007; Stow & Dodd, 2003; De Inverno de 1999, *cit. in* McLeod, 2013, p.378).

No **domínio C**, sobre a prática profissional, verificou-se uma maior variação de respostas, contudo foi também neste domínio que as mais assinaladas foram as mais baixas, “nunca” e “quase nunca”/”discordo totalmente” e “discordo parcialmente”, o que indica que os profissionais que reponderam ao questionário, poucas ou nenhuma vez, tiveram experiências com alunos/utentes de diferentes nacionalidades ou culturas, poucas ou nenhuma vez tiveram de utilizar estratégias específicas em pessoas multilingues. Roseberry-McKibbin et al. (*cit. in* McLeod, 2013) realizaram um estudo que indicou que os terapeutas que recebem formação prática e teórica sobre como trabalharem com indivíduos multiculturais e multilingues encontram-se com mais confiança no seu trabalho com populações culturais e linguisticamente diversificadas.

E tal como refere McLeod (2013. P.378), para os TFs, a prática é o momento mais importante para desenvolver as competências culturais e assim aumentarem a sua mestria no trabalho com crianças multilingues, satisfazendo todas as necessidades existentes. No estudo de Winter (1999 pp. 96), o autor concluiu que de facto a maioria dos terapeutas que trabalham com crianças deparam-se com bilingues, contudo existem

poucos TFs com especialização para trabalharem com estes. Considera a formação inicial e contínua uma prioridade para que o trabalho seja igual tanto com monolíngues como com bi/multilíngues.

Concluiu-se também que há falta de informações disponíveis para os terapeutas que pensam em trabalhar ou que trabalhem com falantes de duas ou várias línguas. O mesmo se concluiu com as respostas ao questionário “Multilinguismo: formação e prática de terapeutas da fala, professores e educadores”. Muitos mencionaram não terem conhecimentos sobre o tema, que a formação profissional complementar é relevante e alguns já tiveram experiências profissionais com multiculturais e/ou multilíngues.

Na última tabela representada, apenas existiu uma diferença significativa nos domínios B e C, para a profissão de educador de infância. O valor de $p=0.010$, ou seja $p < 0.05$, o que indica que é o domínio com menor probabilidade de a diferença ter sucedido por acaso.

V. Conclusão

Os conhecimentos sobre o multilinguismo na prática e formação de terapeutas da fala, professores e educadores são essenciais para uma melhor prática profissional, tanto no conforto como na interação com o aluno/utente. Os resultados obtidos revelaram que não existem diferenças estatisticamente significativas na maioria dos domínios e profissionais, o que demonstra que mesmo tendo concluído o curso há mais tempo e terem mais prática não significa terem mais conhecimentos sobre multilinguismo, multiculturalismo, o que acabou por se confirmar através da literatura.

Estes resultados não podem ser generalizados, uma vez que a amostra (46 profissionais) foi pequena, e não foi igual na divisão dos mesmos (10 alunos estagiários, 12 TFs, 24 R.P) o que não nos permite um conhecimento muito abrangente.

Foram encontradas algumas limitações ao longo deste estudo, que serão importantes revelar. O número de participantes foi uma delas, uma vez que algumas profissões foram seleccionadas uma única vez, o que alterou a análise realizada, sendo esses excluídos de certas tabelas e separar os dados pelas várias profissões foi complicado. Foi, também, difícil encontrar bibliografia para corroborar ou reforçar os resultados obtidos neste estudo.

Para estudo futuro, propõe-se um estudo de comparação entre os profissionais com e sem formação académica e profissional sobre multilinguismo e a sua prática profissional. Como contributos do estudo, é de salientar os conhecimentos que adquiri tanto na procura como na realização deste projeto e de como é um tema relevante para várias profissões.

VI. Referências bibliográficas

Adele W. Miccio, A. W., Hammer, C. S. e Toribio, A. J. (2000). Linguistics and speech-language pathology: Combining research efforts toward improved interventions for bilingual children. The Pennsylvania State University, University Park.

Angelis, G. (2007). Third or additional language acquisition. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2007

Aronin, L. e Singleton, D. (2012). Multilingualism. Impact studies in language e society.

American Speech-Language Hearing Association (2011). Annual counts of the ASHA membership and affiliation. [Em linha]. Disponível em<<http://www.asha.org/uploadedFiles/2011-Member-Counts.pdf>> [Consultado em 29/5/2014].

Barreto, S. S. e Castro, L. (2011). Formação e práticas em saúde de fonoaudiólogos inseridos em serviços públicos de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(1)

Battiste, M. (2000). Maintaining Aboriginal identity, languages, and culture in modern society. In: Battiste, M. (Ed.). *Reclaiming indigenous voice and vision*, Vancouver, BC, Canada: University of British Columbia, pp. 192–208.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, Porto.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). Metodologia da Investigação – Guia para a Auto – Aprendizagem. Universidade Aberta, Lisboa.

Castro, C. (2008). A aprendizagem de línguas, multilinguismo e mobilidade na Europa. Leitora de Língua e Cultura Portuguesa do Instituto Camões nas Universidades Humboldt e Livre de Berlim. Dissertação de Grau de Mestre em Ensino do Português

como Língua Segunda e Estrangeira, intitulada *Desenvolvimento da competência de aprendizagem: uma exigência da educação do século XXI - o caso dos manuais de português língua estrangeira*. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa.

Conselho da Europa (2002). Quadro Europeu de Referência para as Línguas-aprendizagem, ensino, avaliação. Editora Asa. Lisboa.

Cristina, P., Rodrigues, R. (2013). Multiculturalismo – A diversidade cultural na Escola. Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (Pré-Bolonha). Relatório da Atividade Profissional. Lisboa.

Finger, L. (2008). Contexto multilíngue: Conduta avaliativa e atitudes linguísticas. A influência de crenças e políticas. *Revista Contingentia*, 3(1), pp.69–77.

Ferronato, B. C. e Gomes, E. (2008). Um caso de Bilingüismo: A construção lexical, pragmática e semântica. A bilingualism case: a lexical, pragmatic and semantics construction. *Revista CEFAC*, 10(1), pp. 22-28.

Fortin, M. (2003). O processo de investigação: da concepção à realização. Loures, Lusociência.

García, T. M. (2003). El Cuestionario como instrumento de investigación/Evaluacion. [Em linha]. Disponível em <http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/El_Cuestionario.pdf Trochim>. [Consultado em 29/5/2014].

Gonçalves, M. L. e Andrade, A. I. (2007). Disponibilidades e autoimplicações: desenvolvimento profissional e plurilinguismo. *Educação*, 63(3).

Guadalupe V. Linguistic Society of America (LSA) (2012) [Em linha]. Disponível em <<http://www.linguisticsociety.org/resource/multilingualism>> [Consultado em 3/7/2014]

Gutierrez-Clellen, V. F. (1999). Language Choice in Intervention With Bilingual Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, pp. 291–302.

Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. In: Harris, R. J. (Ed.). *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam, North Holland: Elsevier Science Publishers B. V.

McLeod, S., Verdon, S., Bowen, C. (2013). International aspirations for speech-language pathologists: practice with multilingual children with speech sound disorders: Development of a position paper. *Journal of Communication Disorders*, 46, pp. 375–387.

Pansini, F., e Nenevé, M., (2008). Educação Multicultural e Formação Docente. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), pp.31-48.

Peixoto, V. Rocha, J. (2009). Metodologias de intervenção em terapia da fala. Edições Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Perry, A. R. (2012). Cultural Competence in Speech-Language Pathology: A Review of Where We Are and Where We Go. Research Papers. Southern Illinois University Carbondale.

Pham G., Kohnert K. e Mann D. (2011). Addressing Clinician-Client Mismatch: A Preliminary Intervention Study With a Bilingual Vietnamese-English Preschooler. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 42 (4), pp. 408-22.

Piacastelli, C., Faria, H., Silveira, M. (2011). O trabalho em equipe. [Em linha]. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/46739790/Trabalho-Em-Equipe>>. [Consultado em 22/6/2014]

Pinto, M. (2013). O plurilinguismo: um trunfo? *Letras de Hoje*, 48(3), pp. 369-379.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). Manual de investigação em ciências sociais. Gradiva, Lisboa.

Rajagopalan, K. (2009). Exposing Young Children to English as a Foreign Language: The Emerging Role of World English. *Trab. Ling. Aplic.*, 48(2), pp. 185-196.

Ribeiro, J. L. P. (1999). Investigação e Avaliação em Psicologia e Saúde. Manuais Universitários 12. Serie Metodologias. Climersi Editores. Lisboa.

Rojas, R. A. O. (2001). El Cuestionario. [Em linha]. Disponível em <<http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Likert.htm>> [Consultado 12/6/2014].

Serrano, G. P. (1997). Animação sociocultural- Teorias, programas e âmbitos. Lisboa: Horizontes Pedagógicos – Instituto Piaget.

Stockman, I. J., Boulton, J. e Gregor y Robinson, C. (2008). Multicultural/Multilingual Instruction in Educational Programs: A Survey of Perceived Faculty Practices and Outcomes. *Am J Speech Lang Pathol*, 17, pp. 241-264

Treffers-Daller, J. (2014). Bilingualism/multilingualism. Centre for Languages, Linguistics e AreaStudies (LLAS). University of Southampton.

Tsybina, I. e Eriks-Brophy, A. (2010). Bilingual dialogic book-reading intervention for preschoolers with slow expressive vocabulary development. *Journal of Communication Disorders*. 43(6), pp. 538–556.

Winter, K. (1999). Speech and language therapy provision for bilingual children: aspects of the current service. *int. j. language & communication disorders*, 34(1), pp. 85–98.

Zimmer, M., Finger, I., Scherer, L. (2008). Do bilinguismo ao multilinguismo: intersecções entre a psicolinguística e a neurolinguística. *ReVEL*, 6(11).

VII. Anexos

Anexo 1: Questionário

Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre
-------	-------------	---------------	--------------	--------

Nota: se é **Aluno Estagiário**, por favor, não responda às questões 11, 12 e 22. Estas encontrar-se-ão assinaladas com um “*”.

A. Formação Académica: as próximas perguntas são relativas à frequência do seu curso académico e ao que aprendeu com ele.

1. Durante o seu curso, foram abordados temas relativos às relações entre culturas, línguas e comunicação.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre

2. Durante o seu curso, adquiriu algum tipo de conhecimento específico sobre diferenças entre línguas e dialetos.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre

3. Durante o seu curso, foram abordadas estratégias específicas para **comunicar** com pessoas multilingues.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre

4. Durante o seu curso, foram abordadas estratégias específicas para **avaliar** pessoas multilingues.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre

5. Durante o seu curso, foram abordadas estratégias específicas para fazer **intervenção** em pessoas multilingues.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre

6. Na sua opinião, é relevante que se abordem questões relativas ao multilinguismo durante o curso académico.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Sem opinião	Concordo parcialmente	Concordo totalmente

7. Durante o seu curso, foi necessário fazer trabalhos sobre diversidade cultural e linguística.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre

8. Durante o seu curso, aprendeu o que deveria fazer, no âmbito do seu trabalho, se se deparasse com uma pessoa com necessidades linguísticas diferentes da língua portuguesa.

<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Quase nunca	<input type="checkbox"/> Algumas vezes	<input type="checkbox"/> Quase sempre	<input type="checkbox"/> Sempre
-----------------------------------	---	---	--	------------------------------------

9. Durante o seu curso, teve oportunidade de interagir com pessoas de culturas e línguas diferentes da língua portuguesa, não incluindo alunos de Erasmus.

<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Quase nunca	<input type="checkbox"/> Algumas vezes	<input type="checkbox"/> Quase sempre	<input type="checkbox"/> Sempre
-----------------------------------	---	---	--	------------------------------------

10. Durante o seu curso, teve oportunidade de fazer estágios de observação de prestação de serviços a falantes de outras línguas diferentes da língua portuguesa.

<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Quase nunca	<input type="checkbox"/> Algumas vezes	<input type="checkbox"/> Quase sempre	<input type="checkbox"/> Sempre
-----------------------------------	---	---	--	------------------------------------

11. Na sua opinião, após ter concluído o seu curso, ficou com a preparação suficiente para entender diferenças linguísticas.*

<input type="checkbox"/> Discordo totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Sem opinião	<input type="checkbox"/> Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente
---	---	---	---	---

12. Foi gasta uma quantidade de tempo suficiente, ao longo do seu curso, a incutir questões multilinguísticas para o seu trabalho profissional.*

<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Quase nunca	<input type="checkbox"/> Algumas vezes	<input type="checkbox"/> Quase sempre	<input type="checkbox"/> Sempre
-----------------------------------	---	---	--	------------------------------------

- B. Formação Profissional:** as próximas perguntas são relativas ao que fez depois de tirar o seu curso, ou seja, formação profissional complementar.

13. Na sua opinião, questões multilinguísticas deviam ser relevantes na sua formação profissional complementar.

<input type="checkbox"/> Discordo totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Sem opinião	<input type="checkbox"/> Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente
---	---	---	---	---

14. Fez cursos de formação profissional específica relativamente a temas multilinguísticos.

<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Quase nunca	<input type="checkbox"/> Algumas vezes	<input type="checkbox"/> Quase sempre	<input type="checkbox"/> Sempre
-----------------------------------	---	---	--	------------------------------------

15. Sente-se confortável com o seu nível de preparação para lidar com questões multilinguísticas na sua prática profissional.

() Discordo totalmente	() Discordo parcialmente	() Sem opinião	() Concordo parcialmente	() Concordo totalmente
-------------------------------	---------------------------------	--------------------	---------------------------------	-------------------------------

- C. Prática Profissional:** as próximas perguntas são relativas à sua prática profissional independentemente de já ter o curso académico completo ou não.

16. A integração da diversidade linguística na sua prática profissional é vista por si, como um desafio positivo.

() Discordo totalmente	() Discordo parcialmente	() Sem opinião	() Concordo parcialmente	() Concordo totalmente
-------------------------------	---------------------------------	--------------------	---------------------------------	-------------------------------

17. Já teve experiências profissionais com alunos/utentes de diferentes nacionalidades, ou culturas.

() Nunca	() Quase nunca	() Algumas vezes	() Quase sempre	() Sempre
--------------	--------------------	----------------------	---------------------	---------------

18. Já teve experiências profissionais que envolvam alunos/utentes multilingues.

() Nunca	() Quase nunca	() Algumas vezes	() Quase sempre	() Sempre
--------------	--------------------	----------------------	---------------------	---------------

19. Na sua prática profissional, já teve que utilizar estratégias específicas para **comunicar** com pessoas multilingues.

() Nunca	() Quase nunca	() Algumas vezes	() Quase sempre	() Sempre
--------------	--------------------	----------------------	---------------------	---------------

20. Na sua prática profissional, já teve que utilizar estratégias específicas para **avaliar** pessoas multilingues.

() Nunca	() Quase nunca	() Algumas vezes	() Quase sempre	() Sempre
--------------	--------------------	----------------------	---------------------	---------------

21. Na sua prática profissional, já teve que utilizar estratégias específicas para fazer **intervenção** em pessoas multilingues.

() Nunca	() Quase nunca	() Algumas vezes	() Quase sempre	() Sempre
--------------	--------------------	----------------------	---------------------	---------------

22. Após terminar o curso, sentia-se preparado para trabalhar com pessoas com dificuldades relacionadas com aspetos multilinguísticos.*

()	()	()	()	()
-----	-----	-----	-----	-----

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Sem opinião	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
---------------------	-----------------------	-------------	-----------------------	---------------------

23. Atualmente, sente-se preparado para trabalhar com pessoas com dificuldades relacionadas com aspetos multilinguísticos.

<input type="radio"/> Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo parcialmente	<input type="radio"/> Sem opinião	<input type="radio"/> Concordo parcialmente	<input type="radio"/> Concordo totalmente
--	--	--------------------------------------	--	--

24. Sente-se capaz de localizar informação sobre a prestação de serviços a pessoas multilingues.

<input type="radio"/> Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo parcialmente	<input type="radio"/> Sem opinião	<input type="radio"/> Concordo parcialmente	<input type="radio"/> Concordo totalmente
--	--	--------------------------------------	--	--

25. O que faria se tivesse um aluno/utente com necessidades linguísticas diferentes da língua portuguesa.

Obrigado pela sua participação neste questionário!

Anexo 2: Consentimento Informado

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

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

Designação do Estudo (em português):

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

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

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

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

Data: ____/____/200__

Assinatura do doente ou voluntário são: _____

O Investigador responsável:

Nome:

Assinatura:

Anexo 3: Carta de Apresentação à Instituição



Universidade Fernando Pessoa

www.ufp.pt

Carta de Apresentação à Instituição

A aluna do 4º ano de Licenciatura de Terapêutica da Fala, Bárbara Soares, da Universidade Fernando Pessoa, vem por este meio solicitar a autorização desta instituição para que os Alunos Estagiários/ Terapeutas da Fala/ Professores/ Educadores para participarem no preenchimento de um questionário, cuja temática é *Multilinguismo- Formação e Prática de Terapeutas da Fala, Professores e Educadores*. O objetivo deste questionário é recolher informações sobre a formação académica e profissional e da prática clínica com pessoas multilingues.

Estes dados serão utilizados para a realização de um artigo que será apresentado como projeto de graduação.

A participação desta comunidade é deveras importante para o estudo em questão, uma vez que irá dar conhecimento a este tema.

Os dados serão recolhidos em papel, presencialmente (face-to-face) ou por e-mail e é garantida total confidencialidade.

Agradece-se a maior brevidade possível na entrega do questionário.

Grata pela atenção.

Cumprimentos,

A Aluna:

A Orientadora:

Anexo 4: Carta de Apresentação ao Respondente



Universidade Fernando Pessoa
www.ufp.pt

Carta de Apresentação ao Respondente

Excelentíssimo participante,

O estudo sobre Multilinguismo: Prática e Formação de Terapeutas da Fala, Professores e Educadores, desenvolvido no presente ano pela aluna do 4º ano de Licenciatura de Terapêutica da Fala da Universidade Fernando Pessoa, Bárbara Soares, pretende articular conhecimentos inerentes à formação e prática do tema em questão.

Neste contexto solicito a sua colaboração no preenchimento de um questionário de recolha de dados com perguntas fechadas, com uma duração aproximadamente de 10 minutos. Em cada pergunta deverá colocar um “X” sobre a opção que melhor se adequa à sua resposta.

No seguimento do plano de investigação, a recolha de dados decorrerá por papel, presencialmente ou por e-mail.

Os dados recolhidos serão guardados e revistos pelas responsáveis do projeto. É assegurado pelas mesmas, a confidencialidade dos dados, pelo que os dados pessoais não serão divulgados em apresentações e/ou publicações resultantes deste estudo.

Por fim, a não colaboração neste estudo não terá qualquer represália, podendo desistir do preenchimento a qualquer momento.

Grata pela sua colaboração.

Cumprimentos,

A Aluna:

A Orientadora:
