

# HISTÓRIAS MULTISSENSÓRIAS: UM PROJETO DE LITERACIA INCLUSIVA

Nunes, Clarisse<sup>1</sup>; Silva, Encarnação<sup>2</sup>; Nobre, Rita<sup>3</sup>;  
Miguel, Teresa<sup>4</sup>; Antunes, Sandra<sup>2</sup>; Rijo, Cátia<sup>2</sup>  
& Grácio, Helena<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa, CIED; UIDEF, Instituto de Educação,  
Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal,  
clarisse@eselx.ipl.pt

<sup>2</sup> Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal

<sup>3</sup> Docente de educação especial do grupo 910 do Agrupamento de D. Maria II, Sintra, Portugal

<sup>4</sup> Docente de educação especial do grupo 910 do Agrupamento de Escolas Rafael Bordalo  
Pinheiro, Caldas da Rainha, Portugal

## Introdução

O acesso à literacia é um direito de todos os cidadãos e deve constituir-se como um desígnio em todas as sociedades. Assim, os projetos que têm por objetivo promover a literacia inclusiva são cada vez mais relevantes, na medida em que possibilitam que todos tenham oportunidade de desenvolver competências de literacia, respeitando as potencialidades e as fragilidades dos seus destinatários.

O projeto *StoryLab*, sediado na Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESELx), tem como principal propósito a promoção

do desenvolvimento de competências de literacia, de forma inclusiva, através da utilização de Histórias Multissensoriais (HMS).

As primeiras HMS, criadas em 1993 por Fuller, na Bag Books (Reino Unido), destinam-se a ser utilizadas com crianças e jovens com incapacidades graves. Trata-se de histórias originais ou adaptadas enriquecidas com estímulos sensoriais diversificados que propiciam, aos seus destinatários, uma experiência sensorial, afetiva, linguística e socializadora.

Considerando que este género de histórias ainda está pouco divulgado em Portugal, este artigo pretende dar conta de uma das vertentes do trabalho desenvolvido no projeto *StoryLab* e que diz respeito à caracterização das HMS. Para o efeito, organizou-se um corpus constituído por 20 HMS produzidas no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial da ESELx e do projeto *StoryLab*, procedendo-se à análise das suas características linguísticas com recurso ao programa *Atlas.ti*. Os resultados apontam para uma grande especificidade deste género quando comparado com as narrativas canónicas mais tradicionais.

## Conto de histórias e literacia

O conto de histórias, enquanto experiência tipicamente humana, ocupa um lugar privilegiado e específico na infância, constituindo-se como uma forma de transmissão de ensinamentos através da palavra e da troca de experiências do coletivo, podendo abordar assuntos relacionados com a vida real diária ou com o imaginário (Penne et al., 2012; Ten Brug, Van der Putten, Maes & Vlaskamp, 2012).

Enquanto arte de encantar, o conto de histórias favorece o desenvolvimento da função simbólica e de capacidades de abstração para o fantástico, do maravilhoso e do sonho; promove ainda o desenvolvimento da linguagem, da capacidade de produzir novos significados e da literacia (Penne et al., 2012; Ten Brug et al., 2012). O conceito de literacia é atualmente dotado de grande polissemia. Utiliza-se aqui não apenas na aceção de Sousa (2015), como o conjunto de competências que permite ao sujeito lidar com a cultura escrita, mas também na aceção de Lacey et al. (2007), que considera que a literacia é mais do que ler e escrever palavras, é saber ler o mundo para nele se integrar.

O contacto, o mais precoce possível, com a literatura para a infância, nomeadamente com as histórias, contribui, assim, para o desenvolvimento de competências de literacia e ao mesmo tempo propicia momentos de descoberta do outro, alarga o conhecimento do mundo e constitui-se como uma experiência gratificante (Sousa, 2015, Azevedo, 2006).

A descoberta da história pela voz de alguém de quem se gosta é

uma experiência carregada de afetividade e potencializa ganhos cognitivos e linguísticos (Viana, 2002). De facto, o conto de histórias é também uma atividade que se caracteriza por ser a arte da relação, a qual prolonga a experiência da comunicação, tornando-se um terreno fértil para o desenvolvimento de emoções experienciadas, bem como um facilitador de encontros e do estabelecimento de relações interpessoais, aproximando as pessoas. Enfim constitui-se como um espaço para o afeto.

Importa, assim, destacar que o conto de histórias oferece oportunidades de educação, ensino, brincadeira, encanto, fantasia, criação e sorrisos para todas as crianças. Mas será esta uma atividade acessível a TODAS as crianças, incluindo as que apresentam incapacidades mais graves?

## Histórias multissensoriais e multideficiência

Contar histórias a crianças e jovens com multideficiência é uma prática pouco comum, devido às limitadas capacidades que estas manifestam ter para usar, interpretar e compreender palavras e símbolos (Ten Brug, Van der Putten, Penne, Maes & Vlaskamp, 2015). Importa salientar que as limitações (cognitivas, motoras e ou sensoriais) que estas crianças apresentam condicionam o modo como interagem com o mundo social e físico à sua volta, bem como o acesso a símbolos, verificando-se frequentemente, falta de meios eficientes de comunicação para mediar as aprendizagens (Amaral, 2011; Nunes, 2012; Saramago, Gonçalves, Nunes, Duarte & Amaral, 2004; Vlaskamp & Van der Putten, 2009). Questiona-se, assim, como assegurar a crianças com multideficiência a oportunidade de aceder à literatura para a infância e à magia do conto de histórias?

Para responder a este repto, surgiram, em 1989, as Histórias Multissensoriais (HMS) no Reino Unido, quando Chris Fuller começou a escrever e a contar histórias que, do ponto de vista textual, apresentavam características idênticas às do discurso produzido pelas crianças, nas primeiras fases do seu desenvolvimento linguístico. Esses textos eram enriquecidos com diversos estímulos sensoriais. Este recurso começou a designar-se história multissensorial (*multi-sensory storytelling*). O objetivo de Fuller era o de adequar as histórias às necessidades e preferências de crianças com incapacidades graves. Dando continuidade a este trabalho, em 1993, Chris Fuller funda uma instituição designada *Bag Books*<sup>1</sup>, visando produzir e divulgar livros destinados a crianças com incapacidades graves e complexas (Bag Books, 2011), como é o caso das que têm multideficiência

Passados alguns anos, a PAMIS<sup>2</sup>, instituição criada há cerca de 25

<sup>1</sup> <http://www.bagbooks.org/>

<sup>2</sup> <http://pamis.org.uk/>

anos na Escócia, com o objetivo de trabalhar, em exclusivo, com pessoas com multideficiência profunda e suas famílias, recria esta estratégia à luz de uma preocupação muito particular, a de produzir histórias para uma determinada pessoa, tendo em conta as suas dificuldades os seus interesses e as suas necessidades específicas (Penne et al., 2012; Ten Brug et al., 2012; Ten Brug et al., 2015; Ten Brug et al., 2015a).

Especificand , as HMS são pequenos relatos de acontecimentos/situações do quotidiano, enriquecidas com estímulos sensoriais diversificados Trata-se de histórias originais ou adaptadas destinadas a ser lidas/contadas e sensorialmente exploradas. A linguagem utilizada deve ser simples, clara e adequada às características dos destinatários. São histórias para serem vividas com todos os sentidos de forma a otimizar a compreensão dos conteúdos da história (Safak, Yilmaz & Demiryurek, 2016). A criança participa no conto da história de forma ativa, envolvendo-se através do tato, do olfacto, da visão, do movimento, do paladar, da audição, aspetos que facilitam a aprendizagem do conteúdo da história e promove a diversão na atividade, para além de libertar tensões e sentimentos de alegria e felicidade (Penne et al., 2012; Ten Brug et al., 2012; Ten Brug et al., 2015a, Preece & Zho, 2015; Safak et al., 2016).

Na última década, este tipo de histórias tem vindo a ser alvo de interesse por parte da comunidade académica, tendo-se realizado diversos estudos, especialmente na Europa, os quais procuram, em última instância, conhecer as potencialidades educativas deste tipo de recurso.

Os resultados de alguns desses estudos (cf. Grace, 2014; Preece & Zhao, 2015; Ten Brug et al., 2016) salientam o facto de o conto deste tipo de histórias se revelar adequado a pessoas com multideficiência e se constituir como uma atividade muito prazerosa para pessoas que revelam dificuldades graves no processo de aprendizagem, decorrentes de incapacidades graves. A aquisição de competências de literacia; o envolvimento na cultura do conto de histórias; o desenvolvimento do sentido de agência; o desenvolvimento da capacidade de esperar pela sua vez, antecipar acontecimentos e expressar preferências; para além da manifestação de respostas comportamentais positivas e a vivência de momentos agradáveis de interação com pessoas e objetos, são alguns dos benefícios apontados. A sua utilização visa, sobretudo, promover a participação ativa dessas pessoas no momento de audição da história (Young, Fenwick, Lamb, & Hoog, 2011).

Muito embora existam estudos que procuram conhecer o modo como as crianças com multideficiência se envolvem com este tipo de histórias, não se conhecem pesquisas que analisem as características particulares deste tipo de histórias. Assim, inquietou-nos saber: *Quais as especificidades das HMS, nomeadamente as suas características linguísticas?*

## Métodos

### Natureza e objetivo do estudo

O presente estudo de natureza qualitativa, complementado com alguns dados de natureza mais quantitativa, apresenta um carácter exploratório e tem como principal objetivo caracterizar as características linguísticas das HMS, visando contribuir para a construção de um modelo didático do género que possa futuramente ser utilizado para ajudar professores interessados em construir estas histórias. Entende-se, aqui, Modelo Didático do Género na perspetiva de Prieto e Schneuwly (2003) como um utensílio pragmático que sistematiza as características de um dado género, permitindo a quem quer produzir exemplares desse género manter-se fiel ao formato exigido pelo mesmo.

### Amostra

Para a realização deste estudo foi delimitado um *corpus* constituído por 20 HMS, originais, produzidas por professores no âmbito do projeto StoryLab e do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESELx). Dez histórias estudadas foram criadas por três mestrandos do curso de mestrado em educação especial da ESELx entre os anos de 2015 e 2018. As outras dez histórias analisadas foram produzidas por 10 professores do ensino regular e de educação especial na oficina de formação “Histórias Multissensoriais para crianças e jovens com multideficiências”, dinamizada no âmbito do projeto StoryLab, em 2017, com um total de 36 horas e creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua.

Importa referir que o projeto StoryLab, criado em 2016 na ESELx, é financiado pelo CIED da ESELx (ESELX/IPL-CIED/2016/A07), e visa: (i) construir HMS e histórias adaptadas<sup>3</sup>; (ii) implementar a utilização de HMS e histórias adaptadas junto de crianças com NEE graves (e.g. multideficiência); (iii) promover a disseminação destes recursos junto de docentes e outros profissionais; (iv) caracterizar as HMS e as histórias adaptadas; e (v) avaliar o impacto da utilização das HMS na educação de crianças com NEE complexas.

Este projeto integra uma equipa constituída por: (i) professores da ESELx, de diferentes áreas; (ii) estudantes do curso de Artes Visuais desta escola; (iii) professores de Educação Especial e do ensino regular que utilizam HMS na educação de crianças com dificuldades graves; e (iv) dois profissionais da Bag Books do Reino Unido com funções de supervisão. Depois de alguns elementos da equipa do projeto se terem deslocado à Bag Books e PAMIS, e observado a utilização destas histórias, iniciou-se a sua construção e produção, existindo atualmente um

<sup>3</sup> São histórias de autor ou tradicionais às quais se adicionam Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC), no sentido de facilitar o acesso ao conteúdo da história e a interação entre o mediador e a criança com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC). A adaptação pode pressupor ainda a simplificação do texto e da imagem.

corpus constituído por cerca de 40 HMS.

#### Procedimentos

Após se aceder às narrativas das 20 HMS que constituíram a amostra da pesquisa efetuada procedeu-se à análise categorial do seu conteúdo, com recurso ao programa Atlas.ti, a qual implicou a análise das características comunicacionais e de algumas características linguísticas.

## Resultados

Nesta seção apresentam-se os resultados apurados considerando duas dimensões: as características comunicacionais das HMS e as características linguísticas destas histórias.

#### Características comunicacionais das HMS

No âmbito das características comunicacionais considerou-se: (i) o autor (quem produz/constrói a HMS); (ii) os destinatários; (iii) os objetivos; (iv) o suporte; e (v) o conteúdo temático.

#### Autor, destinatários e objetivos

A esfera de circulação deste género está ainda muito circunscrita ao meio escolar e institucional, seja em sala de aula, seja em contexto de biblioteca, sendo este último ainda pouco recorrente. Assim, os **autores** destas histórias são, regra geral, professores que trabalham com crianças e jovens com incapacidades graves. Trata-se de uma produção de carácter artesanal, exigindo a mobilização de recursos, sobretudo no que se refere aos estímulos sensoriais. Cada uma destas histórias é um exemplar único.

Este contexto muito particular de produção e circulação das HMS faz com que a existência de comunidades de partilha seja um elemento facilitador da produção, divulgação e circulação destas histórias.

Os **destinatários** são crianças e jovens com incapacidades graves. O destinatário é, regra geral, um sujeito específico. Apesar disso, a história pode ser contada a outro sujeito com características muito semelhantes, havendo, neste caso, a alteração do nome da personagem em função do destinatário, visto que a personagem principal da história é o próprio destinatário da história. A capacidade destes destinatários para compreender, interpretar e usar palavras encontra-se, muitas vezes, gravemente limitada, constituindo um impedimento à vivência de experiências relacionadas com o conto de histórias (Ten Brug et al.,

2015).

No que se refere aos **objetivos** que se pretendem atingir com as práticas de contar HMS, destacam-se: (i) inserir este público na cultura do conto de histórias; (ii) propiciar aos seus destinatários uma experiência sensorial, afetiva e socializadora; e (iii) potenciar ganhos linguísticos e cognitivos e alargar o conhecimento do mundo.

#### O suporte

De acordo com Marcushi (2008), o suporte não é neutro, havendo mesmo géneros textuais que são determinados pelo próprio suporte. No caso das HMS, o suporte pode considerar-se, em nosso entender, determinante do próprio género visto tratar-se de textos de natureza multimodal em que estímulos sensoriais, de tipos e materiais diversificados, desempenham um papel essencial.

O *livro* é constituído por *folhas* retangulares, soltas, tamanho A3 e feitas de material resistente (por exemplo: contraplacado de madeira de três milímetros de espessura, placas acrílicas, ou cartão duplo resistente) (ver figuras 1 e 2)



**Figura 1.** História “O dia de anos do ...”<sup>4</sup>



**Figura 2.** História “As férias da Maria”<sup>5</sup>.

Numa das *páginas da folha* são fixados os diferentes estímulos e no verso da página é colocado o texto. Os estímulos sensoriais podem ser muito diversificados por exemplo: objetos do quotidiano, instrumentos que produzem sons, alimentos que podem ser saboreados, substâncias olorosas que podem ser cheiradas, etc. Alguns estímulos terão de ser substituídos de cada vez que a história é contada, como é o caso, por exemplo, de produtos alimentares. Os critérios que presidem à seleção dos estímulos são: a facilidade de manipulação; a diversidade e as

<sup>4</sup> Autora: Maria Joana Bueno de Matos

<sup>5</sup> Autores: Nuno Oliveira e Inês Franco

potencialidades sensoriais dos mesmos e o contributo que dão para facilitar o acesso à construção de uma boa representação mental da informação (Preece & Zhao, 2015).

As *folhas* organizam-se sequencialmente e arrumam-se numa embalagem/caixa que constituirá a *capa e a contracapa* do próprio livro. Essa *caixa/capa* contém os elementos paratextuais usualmente utilizados na capa e contracapa de um livro - título, autor, sinopse (facultativa). O título deve figurar sempre em local de destaque como é apanágio de qualquer livro. Assim, quando se fala em suporte, no caso deste género textual, refere-se: (i) o suporte material utilizado como *folhas* do livro (num dos lados, uma *página*, tem o texto, e no outro lado, outra *página*, tem os estímulos sensoriais); e (ii) a caixa que é utilizada para arquivar essas folhas e, ao mesmo tempo, transforma *o conjunto de folhas* em *livro* como é papel da capa em qualquer livro.



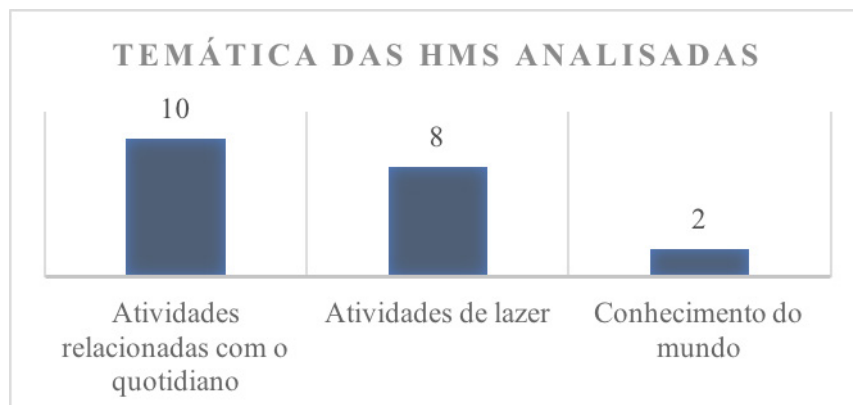
**Figura 3.** Caixas de HMS de Teresa Miguel (Miguel, 2015).

Em síntese, estas histórias apresentam um formato muito particular, são histórias constituídas por páginas de tamanho A3. Cada página inclui um ou dois objetos com características sensoriais específicas de forma a captar, primeiro o olhar e depois a atenção do destinatário e a seduzi-lo a experienciar um percurso sensorial que se vai desenrolando página a página (Penne et al., 2012; Ten Brug et al., 2012; Ten Brug et al., 2015).

#### Conteúdos temáticos

No corpus das 20 HMS analisadas regista-se diversidade de conteúdos temáticos privilegiados, os quais foram agrupados em três categorias: (i) atividades relacionadas com o quotidiano (situações de vida quotidiana, de vida doméstica e de rotinas diárias relativas a autocuidados), (ii) atividades de lazer (inclui comemorações festivas e passeios e ocupação de tempos livres) e, (iii) conhecimento do funcionamento do mundo (e.g. dinheiro e funcionamento do corpo) (ver figura 4). Estes dados reforçam o facto de uma das grandes finalidades da utilização destas histórias ser a sua contribuição para que as crianças e jovens com limitações graves desenvolvam competências de autonomia, vi-

sando a sua integração nos diferentes contextos em que estão inseridos.



**Figura 4.** Temáticas das histórias

### Algumas características linguísticas das HMS

No que se refere às características linguísticas, foram objeto de análise: (i) extensão (ii) estrutura da frase; (iii) tipo de frase; (iv) formas verbais; e (v) tipos de sujeito.

#### A extensão

Na análise da extensão das histórias analisou-se o número de páginas, o número de frases e o número de palavras. A figura 5 dá conta do número de páginas das histórias do *corpus* em análise.

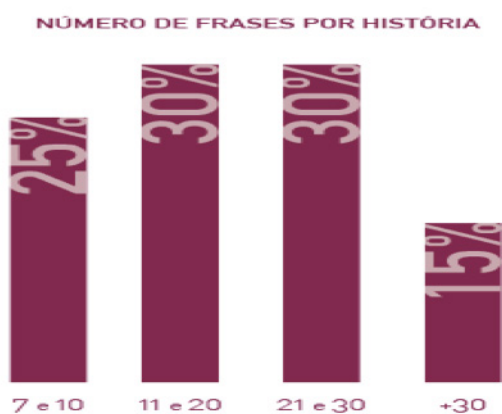


**Figura 5.** Número de páginas por história

Como se pode constatar, o número de páginas oscila entre as sete e as doze páginas, predominando as histórias constituídas por nove, dez e onze páginas (correspondendo a 70% das histórias). A média das páginas do *corpus* é de 10 páginas. Importa referir que, muitas vezes, uma das páginas é a página do título. Estes dados aproximam-se do que é

preconizado pela investigação internacional que propõe uma média de oito páginas por história (Penne et al., 2012; Ten Brug et al., 2012; Ten Brug et al., 2015; Ten Brug et al., 2015 a). O facto de algumas histórias do *corpus* em análise ter um número de páginas ligeiramente superior ao que a investigação internacional preconiza deve-se, por um lado, à especificidade de alguns destinatários, nomeadamente a sua idade e as suas capacidades de compreensão do real e, por outro, ao facto de alguns autores estarem ainda em fase de apropriação das características destas histórias.

A figura 6 ilustra o número de frases existentes por página. Dentro dos intervalos estabelecidos, constata-se que as histórias mais curtas têm entre sete a dez frases. A maior incidência são as histórias que têm entre 11 a 20 frases e 21 a 30 com 30% para cada uma destas situações. Histórias com mais de 30 frases apresentam uma percentagem menor. A média de frases por páginas do *corpus* é de 20.



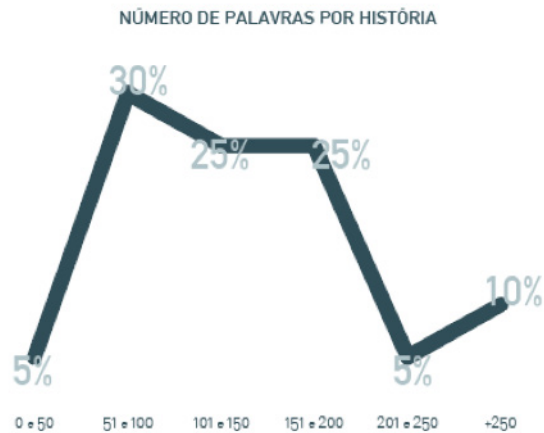
**Figura 6.** Número de frases por história

A investigação já realizada sobre HMS considera que cada história deve ter, no máximo, 15/16 frases (Penne et al., 2012; Ten Brug et al., 2012; Ten Brug et al., 2015; Ten Brug et al., 2015a). No caso do *corpus* em análise, constata-se que algumas histórias se afastam do que está referenciado pela investigação. Verificou-se que as histórias produzidas no âmbito de trabalhos de mestrado, regra geral, têm mais frases, e as histórias criadas no âmbito da participação na oficina de formação apresentam uma extensão mais aproximada ao que a investigação preconiza no que se refere ao número de frases. As razões que justificam esta discrepância são as mesmas acima apontadas para o caso do número de páginas.

Entende-se que a realização de uma oficina de formação se constituiu como um momento de reflexão muito importante no desenvolvimento deste tipo de histórias e parece ter influenciado positivamente as características linguísticas das HMS produzidas nessa oficina. Este é

um aspeto a ter em conta futuramente.

Quanto ao número de palavras, que está diretamente relacionado com o número de frases, a oscilação é grande, situando-se num intervalo entre 50 a 250 palavras, como ilustra a figura 7. A média de palavras é de 142.



**Figura 7.** Número de palavras por história

É interessante constatar que as primeiras histórias construídas no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial têm mais frases, são também aquelas que têm frases mais complexas e com maior número de palavras por frase. As histórias produzidas no âmbito da oficina de formação não só têm menos frases, como apresentam um número de palavras por frase muito mais reduzido.

Como é possível verificar a partir da análise dos dados constantes das figuras 5, 6 e 7, a extensão das histórias apresenta alguma oscilação. O número de palavras situa-se entre as 50 e as 250, o número de frases entre as sete e as trinta e o número de páginas entre as sete e as doze. Confrontando os dados recolhidos com os dados da investigação, constata-se que algumas histórias se afastam da extensão referenciada na literatura. Apesar de se considerar que estas características podem variar de acordo com as especificidades dos ouvintes, é, como já se referiu, um aspeto a considerar no futuro, tendo em vista a aproximação ao que é proposto pela investigação internacional.

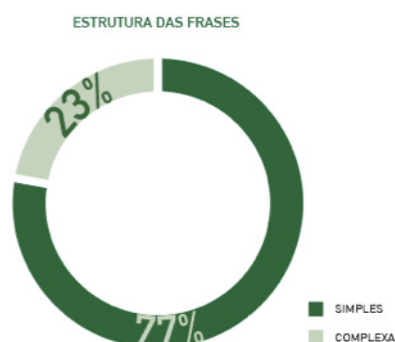
#### Estrutura e tipo das frases

No que se refere à estrutura das frases utilizadas nas histórias, a análise desta subcategoria justifica-se considerando que a extensão e a complexidade da informação são dois fatores com influência na perceção, integração e armazenamento da informação (Correia, 2013; Costa, 2005; Gaonac'h & Larigauderie, 2000; Sweller, van Merriënboer & Paas, 1998; Sweller, 1988). Assim, analisaram-se as frases quanto

à estrutura e quanto ao tipo, defendendo-se que enunciados curtos e pouco complexos facilitam o processamento da informação, contribuindo para a construção de uma boa representação cognitiva da informação extraída.

Quanto à estrutura, de acordo com o Dicionário Terminológico (2008), frase simples é aquela em que existe um único verbo principal ou copulativo e frase complexa é aquela em que existe mais do que um verbo principal ou copulativo. As frases complexas pressupõem, pois, a existência de constituintes frásicos coordenados e ou subordinados implicando um maior esforço de processamento.

A figura 8 apresenta as percentagens relativas à existência de frases simples e complexas nas histórias analisadas.

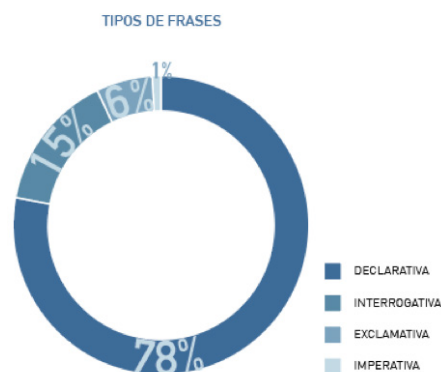


**Figura 8.** Frases simples e frases complexas

Como os dados ilustram, nas HMS estudadas predominam largamente as frases simples (77%). Destinando-se as HMS a crianças com limitações graves, a predominância de frases simples pode considerar-se um fator facilitador da receção e compreensão da informação.

Relativamente aos tipos de frases e continuando a seguir o Dicionário Terminológico (2008), as frases podem ser declarativas quando é feita uma asserção; interrogativas quando correspondem à formulação de uma pergunta; exclamativas quando correspondem à expressão de uma avaliação face a um determinado contexto e imperativas quando correspondem à expressão de uma ordem ou pedido. As frases declarativas podem ser marcadas ou não marcadas. As declarativas marcadas são aquelas em que há alteração da ordem dos constituintes da frase. As declarativas não marcadas são aquelas em que a ordem Sujeito, Verbo, Objeto, considerada a ordem canónica dos constituintes em Português, é respeitada.

A figura 9 ilustra a forma como as frases utilizadas nas HMS analisadas se distribuem pelos diferentes tipos de frases.



**Figura 9.** Tipos de frases

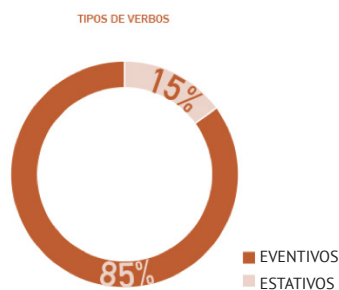
No caso das HMS analisadas predominam as frases declarativas (78%) em que são feitas asserções de forma não marcada, respeitando a ordem canónica do Português (Sujeito, Verbo, Objeto). Seguem-se as frases interrogativas (15%), havendo ainda 6% de frases exclamativas e apenas 1% de frases imperativas.

As frases declarativas cuja ordem dos constituintes é aquela com que o ouvinte está mais familiarizado é também um elemento facilitador da compreensão desde que o vocabulário utilizado seja familiar para o destinatário. De acordo com a teoria dos esquemas, o processamento de informação organizada de acordo com esquemas que já são conhecidos dos sujeitos facilita o processamento e a compreensão dessa informação (Rossi, 2005). Estas frases, seguindo uma ordem que é familiar, poderão mais facilmente ativar esquemas conhecidos do interlocutor facilitando assim a compreensão.

#### Formas verbais

Outro dos aspetos analisados foram as formas verbais. Numa perspetiva semântica, os verbos podem ser estativos e não estativos. Um verbo estativo descreve um estado, ou seja, uma situação não dinâmica. Um verbo não estativo permite descrever situações dinâmicas (Mateus et al., 2003). Os verbos não estativos surgem, por vezes, designados como verbos eventivos.

A figura 10 apresenta os dados relativos às percentagens dos verbos estativos e não estativos ou de ação identificados nas HMS analisadas.



**Figura 10.** Percentagens de verbos estativos e de verbos eventivos

De acordo com os dados presentes na figura 10, predominam, claramente, os verbos que exprimem ações (85%), o que ajuda os destinatários a realizar ações concretas ao longo do percurso sensorial que constitui a própria história, manipulando os materiais disponibilizados. Esta predominância dos verbos eventivos está também relacionada com o facto de muitas das histórias pretenderem ajudar os destinatários a aprender a executar tarefas ligadas à vida quotidiana e que implicam a realização de sequências de ações.

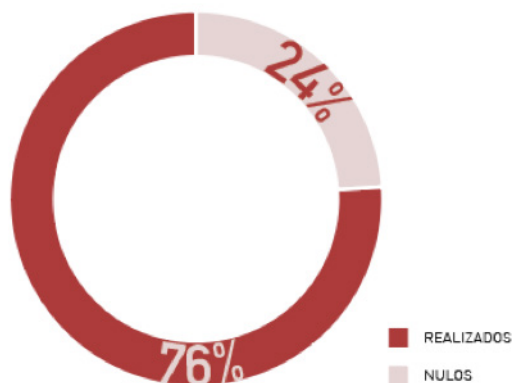
Ainda no que se refere às formas verbais, constatou-se que as mesmas surgem no modo indicativo e no presente. Do total de ocorrências de formas verbais, presente simples e presente perifrástico representam uma percentagem de 74%, contrariando a tendência imperfeito / perfeito que ocorre nas histórias que habitualmente se contam às crianças. Esta predominância do presente pode justificar-se pelo facto de se tratar de histórias em que há uma grande articulação entre o texto e o paratexto (o paratexto aqui entendido como todos os estímulos sensoriais incluídos na história), isto é, o texto da história contém menção às ações que vão depois ser realizadas com os estímulos sensoriais, que por sua vez também são referidos no texto. Por outro lado, as ações são narradas como se estivessem a acontecer no momento em que a história é contada e os estímulos são explorados pelo destinatário no aqui e no agora sendo ele próprio a personagem principal. A história torna-se realidade em cada momento em que é contada.

#### Tipos de sujeitos

O sujeito é o constituinte da frase que controla a concordância verbal (Dicionário Terminológico, 2008). Em Português o sujeito pode ser: (i) simples quando é constituído exclusivamente por um grupo nominal ou por uma oração; e (ii) composto quando é constituído por uma coordenação de grupos nominais, de orações, de pronomes ou de combinações destas categorias. O Português admite a possibilidade da existência de sujeitos sem realização lexical, o designado sujeito nulo. Tratando-se de destinatários com acentuadas dificuldades de memória e de processamento, a presença de percentagens elevadas de sujeitos nulos pode dificultar o acesso à identificação do referente. Acresce ainda o facto de que a receção da informação é feita pela via oral, o que acarreta ainda maior sobrecarga cognitiva, porque ou a informação fica guardada em memória quando é ouvida, ou perde-se porque o destinatário não tem possibilidades de recorrer à leitura para recuperar a informação em falta. Apesar de a história estar escrita, o destinatário não domina a leitura.

A figura 11 dá conta da percentagem de sujeitos nulos e de sujeitos realizados.

#### TIPOS DE SUJEITOS



**Figura 11.** Percentagens de sujeitos nulos e sujeitos realizados

Como se pode constatar, predominam os sujeitos realizados lexicalmente. Estes sujeitos são, muitas vezes, constituídos por grupos nominais que integram o nome da personagem (que coincide quase sempre com o nome do próprio destinatário). A título de exemplo, na história *O ratinho da Bia*, que tem um total de 15 frases, o grupo nominal *A Bia* aparece como sujeito oito vezes. Este facto ilustra, por um lado, a importância que é dada à necessidade de envolver o destinatário na história, fazê-lo sentir-se o foco e, por outro lado, a necessidade da repetição do nome do referente como forma de facilitar a identificação do referente (o quem ou o aquilo que está a ser retomado). A forma como são feitas, linguisticamente, as retomas dos referentes ao longo do discurso pode facilitar ou dificultar o processamento da informação e o seu armazenamento em memória (Kleiber, 1994; Kleiber, 1991; Corbett & Chang, 1983). As retomas com recurso à repetição dos grupos nominais constituídos por determinante+nome auxiliam a memória. Pelo contrário, as retomas com recurso à pronominalização e a sujeitos nulos dificultam a recuperação da informação (Kleiber, 1994). Nas HMS analisadas, as retomas do referente são realizadas maioritariamente através de repetição de grupos nominais constituídos por determinante+nome, o que se considera facilitador da compreensão.

## O Modelo didático do género

Depois de analisado o corpus, procurou-se, na tabela abaixo, sistematizar as principais características das HMS.

Características		
Características gerais	O que são	<ul style="list-style-type: none"> <li>• São pequenos relatos de acontecimentos/situações do quotidiano, enriquecidas com estímulos sensoriais diversificados</li> <li>• Trata-se de histórias originais ou adaptadas destinadas a ser lidas/contadas (o destinatário não sabe ler) e sensorialmente exploradas.</li> </ul>
	Aurto/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regra geral, professores que trabalham com crianças e jovens com incapacidades graves e que conhecem os destinatários.</li> </ul>
	Destinatários	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regra geral, um sujeito específico: crianças e jovens com incapacidades graves e que não dominam a leitura;</li> <li>• A história pode ser contada a outro sujeito com características muito semelhantes, havendo, neste caso, a alteração do nome da personagem em função do destinatário.</li> </ul>
	Conteúdos temáticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversificados: conteúdos ligados a atividades de lazer; a atividades do quotidiano e ao conhecimento do mundo.</li> </ul>
Características físicas	Suporte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As páginas são placas de material resistente e nelas são presos estímulos sensoriais. Os estímulos devem ser fáceis de manipular, facilitar o acesso à compreensão e sensorialmente ricos e diversificados. Exemplos de estímulos sensoriais: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetos do quotidiano, objetos sonoros, alimentos que podem ser saboreados, substâncias olorosas que podem ser cheiradas, entre outros.</li> <li>• Embalagem para arrumar as páginas da história.</li> </ul> </li> </ul>
Características linguísticas	Extensão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Histórias curtas, tendo em conta a reduzida capacidade de atenção e concentração dos destinatários.</li> <li>• Cerca de 6 a 8 páginas<sup>6</sup> por cada HMS.</li> </ul>
	Frases	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura simples (SVO); declarativas.</li> <li>• Frases curtas (pouco texto por página com uma a três frases por página, frases curtas com poucas palavras).</li> </ul>
	Sujeitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predominantemente simples, constituídos por um grupo nominal (determinante + nome).</li> <li>• As retomas do referente são feitas, predominantemente, por repetição total dos grupos nominais.</li> </ul>
	Formas verbais:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predomina o presente do indicativo.</li> </ul>

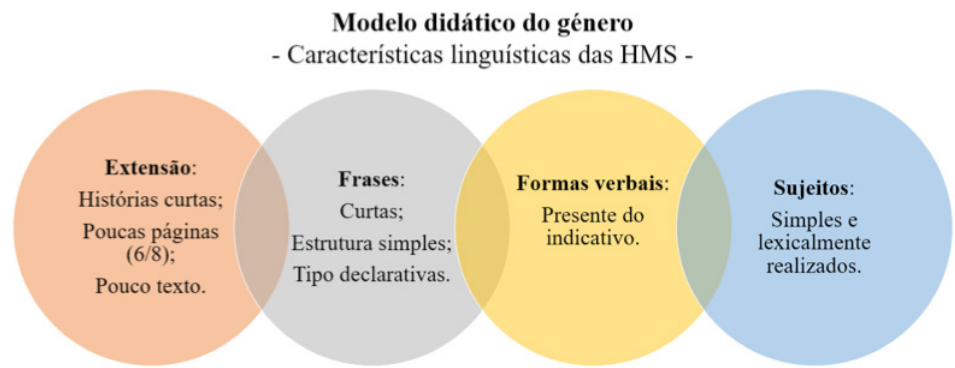
**Tabela 1.** Modelo didático do género

## Considerações Finais

A investigação divulgada enfatiza a importância da dimensão sensorial presente nas HMS, considerando que esta dimensão vai estimular a atenção e permitir a experimentação, potenciando, dessa forma, a compreensão dos conteúdos. Apesar de se concordar com esta perspetiva, considera-se também importante valorizar a dimensão linguística. Assim, neste estudo, identificaram-se e sistematizaram-se algumas das características das HMS, sobretudo, as de natureza linguística, repre-

<sup>6</sup> Esta conclusão decorre dos dados da investigação e da análise realizada ao *corpus* estudado.

sentadas na figura 12



**Figura 12.** Modelo didático do género

Das características linguísticas analisadas, destaca-se a importância que deve ser dada à extensão das histórias, à estrutura das frases e à forma como são feitas as retomas dos referentes, evitando o recurso aos sujeitos nulos e à pronominalização. Estas características são facilitadoras da compreensão e devem ser tidas em conta por quem constrói HMS de forma a potenciar os efeitos positivos que a investigação já mostrou que estas histórias têm junto do público a que se destinam, nomeadamente: participar nos momentos de conto de histórias; adquirir competências sociais; envolver-se no ambiente social e educativo; alargar o conhecimento do mundo e desenvolver competências linguísticas e cognitivas.

## Referências

Amaral, I. (2011). Comunicação na ausência de linguagem oral: O caso das crianças com multideficiência In A. Guerreiro (Org.), *Comunicar e interagir* (pp.229-247). Lisboa: Edições, Universitárias Lusófonas, Coleção Comunicação e Média, textos Universitários.

Azevedo, F. (2006). Educar para a literacia: Para uma visão global e integradora da Língua Materna. In Azevedo, F. (coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: LIDEL.

Corbett, A. T. & Chang, F. R. (1983). Pronoun disambiguation: Accessing potential antecedents. *Memory and Cognition*, 11, 671-684.

Correia, D. (2013). *Estudos experimentais sobre leitura e compreensão de problemas verbais de matemática*. [Dissertação de Doutoramento não publicada]. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Letras.

Costa, M. A. (2005). *Processamento de frases em português europeu*,

*aspectos cognitivos e linguísticos implicados na compreensão da língua escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gaonac'h, P. & Larigauderie, D. (2000) *Mémoire et fonctionnement cog-nitif: La mémoire de travail*. Paris: Armand Colin.

Grace, J. (2014). Sensory stories: literature for service users. *Learning Disability Practice*, 17(1), 36-38.

Kleiber, G. (1994). *Anaphores et Pronoms*. Louvain-la-Neuve: Duculot.

Kleiber, G. (1991). Anaphore-Deixis. *L'information grammaticale*, 51, 3-18.

Lacey, P., Layton, L., Miller, C., Goldbart, J., & Lawson, H. (2007). What is literacy for students with severe learning difficulties? Exploring conventional and inclusive literacy. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(3), 149–160. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2007.00092.x

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, gêneros de textos e compreensão*. São Paulo: Parábola.

Mateus, M-H. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

Ministério da Educação (2008). *Dicionário Terminológico*. Disponível em <http://dt.dge.mec.pt/>.

Nunes, M. C. A. (2012). *Apoio a pais e docentes de alunos com multideficiência: conceção e desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem* [Dissertação de doutoramento não publicada]. Lisboa: Universidade de Lisboa - Instituto de Educação..

Penne, A., Ten Brug, A., Munde, V., Van der Putten, A. Vlaskamp, C. & Maes, B. (2012). Staff interactive style during multisensory storytelling with persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(2), 167-178.

Pietro, J-F.D., & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: um concept de ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, 3, 27-52.

Preece, D. & Zhao, Y. (2015). Multi-sensory storytelling: a tool for teaching or an intervention technique? *British Journal of Special Education*, 42(4), 429–443. Doi: 10.1111/1467-8578.12116.

Safak, P., Yilmaz, H.C. & Demiryurek, P.U. (2016). Using multisensory storytelling (MSST) to increasing listening comprehension for students with multiple disabilities include visual impairment (MDVI). *Multidisciplinary Academic Conference, MAC-ETe*

Saramago, A. R.; Gonçalves, A.; Nunes, C.; Duarte, F. & Amaral, I. (2004). *Avaliação e intervenção em multideficiência*. Centro de Recursos para a Multideficiência. Lisboa: Ministério da Educação.

Sousa, O. (2015). *Textos e Contextos: Leitura, Escrita e Cultura Letrada*. Lisboa: Editora media XXI.

Rossi, J-P. (2005). *Psychologie de la mémoire. De la mémoire épisodique à la mémoire sémantique*, De Boeck.

Sweller, J., van Merriënboer, J., & Paas, F. (1998). *Cognitive architecture and instructional design*. *Educational Psychology Review*, 10, 251-296.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285.

Ten Brug, A., Van der Putten, A., Penne, A., Maes, B., & Vlaskamp, C. (2012). Multi-sensory storytelling for person with profound intellectual and multiple disabilities: An analysis of the development, content and application in practice. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 350-359.

Ten Brug, A., Van der Putten, A., Penne, A., Maes, B., & Vlaskamp, C. (2015). One more time? Factors influencing attentiveness of people with profound intellectual and multiple disabilities to multi-sensory storytelling. *Journal of Policy & Practice in Intellectual Disabilities*, 12(3), 190-198. Doi: 10.1111/jppi.12128.

Ten Brug, A., Munde, V.S., Van der Putten, A.A.J., & Vlaskamp, C. (2015a). Look closer: the alertness of people with profound intellectual and multiple disabilities during multi-sensory storytelling, a time sequential analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 535-550. Doi:10.1080/08856257.2015.1046754.

Ten Brug, A., Van der Putten, A., Penne, A., Maes, B., & Vlaskamp, C. (2016). Making a difference? A comparison between multi-sensory and regular storytelling for persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, Doi: 10.1111/jir.12260.

Viana, F. L. (2002). *Melhor falar para melhor ler*. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.

Vlaskamp, C. & van der Putten, A. (2009). Focus on interaction: the use of an individualization support program for person with profound and multiple disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30: 873-883.

Young, H., Fenwick, M., Lamb, L., & Hoog, J. (2011, may). Multi-sensory storytelling as an aid to assisting people with profound intellectual disabilities to cope with sensitive issues: a multiple research methods analysis of engagement and outcomes. *European Journal of Special Needs Education*, 26 (2), 127-142.